

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ARTE E FILOSOFIA COMO FORMADORAS DE SUBJETIVIDADES NA ESCOLA

Karine Teixeira Gomes

Juiz de Fora
Setembro de 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Karine Teixeira Gomes

Arte e Filosofia como formadoras de subjetividades na escola

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral

Juiz de Fora
Setembro de 2018

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Gomes, Karine Teixeira .

Arte e filosofia como formadoras de subjetividades na escola / Karine Teixeira Gomes. -- 2018.

125 f.

Orientador: Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Arte. 2. Filosofia. 3. Educação. 4. Subjetividade. I. Quintiliano Rocha do Amaral , Aimberê Guilherme, orient. II. Título.

KARINE TEIXEIRA GOMES

ARTE E FILOSOFIA COMO FORMADORAS DE SUBJETIVIDADES NA ESCOLA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Dr. Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral
Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGE/UFJF



Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto
Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGE/UFJF



Sandra Regina Simonis Richter
Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGEdu/UNISC

Juiz de Fora, 28 de setembro de 2018.

“Ou a educação é um ato estético, ou não é educação.”

José Francisco de Almeida Pacheco

AGRADECIMENTOS

Neste percurso de escrita que vai um pouco além de dois anos, é impossível agradecer sem antes refletir sobre quantas coisas acontecem em um espaço delimitado de tempo, e como estas coisas modificam o curso das nossas vidas, das nossas crenças, convicções e conseqüentemente, daquilo que nós somos. Foram muitas as mudanças ao longo de dois anos: mudança de casa, de cidade, de emprego. Amigos que se foram, outros que chegaram, outros que não suportaram as angústias da vida e só nos deixaram um grande vazio. Tudo nos lembrando de que o fluxo da vida não está ao nosso controle e que quantificar o tempo é, muitas vezes, esquecer de vivê-lo. Entre tantas mudanças e situações instáveis, agradeço a todos que de passaram pela minha vida neste período de tempo, por me ajudarem de alguma forma a concluir (não sem dúvidas e incertezas) este trabalho.

Agradeço enorme e especialmente aos meus amigos de Juiz de Fora, que foram minha segunda família durante cinco anos e meio, de graduação e pós-graduação. Especialmente aos queridos amigos Kiara, Igor, Patrícia, Tatiane e Maíra. Ao querido professor e amigo Fred, pessoa e profissional que admiro e aprendo diariamente, que me inspirou fortemente a entrar no caminho da docência em Arte e que ainda me motiva a permanecer nele. Toda a minha gratidão e estima a vocês.

Agradeço com toda admiração e reconhecimento ao professor e orientador desta pesquisa, Dr. Aimberê Quintiliano, pela dedicação, pela paciência, pela atenção e orientação minuciosa. Por instigar em mim a vontade de ser sempre melhor. Me sinto fortemente privilegiada em ter sua orientação e ter aprendido não apenas pelo discurso mas essencialmente através de sua prática, o que é de fato ser educador e mestre.

Aos meus pais Edilene e José Carlos, por não calcularem esforços para me amparar emocional e financeiramente sempre que preciso. Por sempre se importarem. A vocês minha eterna gratidão e meu mais genuíno afeto. Amo vocês.

À querida psicóloga Maria Lúcia Beraldo, por toda assistência e amparo. Por me motivar a sempre seguir adiante.

A todos os professores que tive o privilégio de aprender e de conviver na Faculdade de Educação durante o mestrado e também aos do Instituto de Artes durante a graduação. Agradeço especialmente às professoras Letícia Bertagna, Elita Betânia e aos professores Daniel Cavalcanti e Fabrício Carvalho, por fazerem de suas práticas docentes, atos educativos, estéticos e políticos, que me inspiram também em minha prática.

Aos professores Dr. Tarcísio Pinto e Dr^a. Sandra Richter, por aceitarem participar da banca de qualificação e defesa, e essencialmente pelas contribuições dadas a este trabalho. Aos professores Dr^a. Beatriz Fabiana Olarieta e Dr. Fabrício Carvalho, pela presteza e prontidão.

A todos os professores e demais funcionários dos colégios em que transitei durante a graduação e o mestrado. Aos colegas de trabalho dos colégios em que hoje transito. Aos os funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação da Faced, e às instituições de fomento CAPES e FAPEMIG, pelo auxílio financeiro no segundo ano desta Pós-graduação.

Finalmente, a todos os meus alunos, motivo essencial para desenvolver esta pesquisa.
Obrigada.

Resumo

Esta dissertação investiga de que maneira a Arte e a Filosofia podem ocupar a escola, não apenas como disciplinas e conteúdos obrigatórios a serem cumpridos, mas como potentes processos formativos, educativos e constitutivos de subjetividades. A questão que desencadeia esta pesquisa é pensar como a subjetividade é formada no espaço escolar através de uma eleita forma de educar e quais possibilidades de agir emergem quando esta educação é atravessada pela arte e pela filosofia. Nosso objetivo principal é compreender de que forma as duas áreas podem instigar experiências que enriqueçam o aprendizado, principalmente quando vivenciadas nas séries iniciais da Educação Básica. Nosso objetivo secundário é investigar possíveis oportunidades de conciliar as demandas e práticas próprias da instituição escolar, com os processos de formação e subjetividade. A problematização aqui exposta se dá inicialmente nas séries iniciais da Educação Básica, desdobrando-se e avançando, no decorrer da pesquisa pelas séries do segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por rigor metodológico, a pesquisa é essencialmente bibliográfica e qualitativa, onde discutimos epistemologicamente a filosofia da educação, através do pragmatismo encontrado na obra de John Dewey, a filosofia *para e com* crianças, através das obras de Matthew Lipman e de Walter Kohan, os modos de constituição de sujeitos, encontrados no pós-estruturalismo e enfaticamente na obra de Michel Foucault, entre outros autores que discutem a Filosofia e a Arte como formas de existências e estéticas de vida, como Friederich Nietzsche e Jorge Larrosa. Observou-se que mesmo diante das contradições e percalços presentes na Educação Básica para trabalhar e vivenciar Arte e Filosofia, as mesmas contribuem categoricamente na formação de subjetividades questionadoras, críticas e sensíveis diante do mundo, o que justifica e endossa, mesmo com as contradições trazidas pelas duas áreas, a relevância e presença das mesmas na educação e na formação de indivíduos mais criativos, questionadores e livres.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Filosofia; Educação; Subjetividade.

Abstract

This dissertation explores how Art and Philosophy can incorporate school, not only as school subjects and mandatory contents to be fulfilled, but as powerful shaping, educational and constitutive of subjectivity processes. The question that triggers this research is to think which subjectivities are formed in school space through an elected way of education, and which possibilities of acting emerge when this education is crossed by art and philosophy. . Our main objective is to understand how the two areas can instigate experiences that enrich learning, especially when experienced in the initial series of Basic Education. Our secondary objective is to investigate possible opportunities to reconcile the demands and practices of the school institution with the processes of formation and subjectivity. The problematization presented here is given initially in the initial series of Basic Education, unfolding and advancing in the course of the research by the series of the second segment of Elementary and Secondary Education. By methodological rigor, research is essentially bibliographical and qualitative, where we discuss epistemologically the philosophy of education, through the pragmatism found in John Dewey's work, philosophy for and with children, through the works of Matthew Lipman and Walter Kohan, modes of constitution of subjects found in poststructuralism and emphatically in the work of Michel Foucault, among other authors who discuss Philosophy and Art as forms of existences and aesthetics of life, such as Friederich Nietzsche and Jorge Larrosa. It was observed that even in the face of the contradictions and mishaps present in Basic Education to work and experience Art and Philosophy, they contribute categorically to the formation of questioning, critical and sensitive subjectivities before the world, which justifies and endorses, even with the contradictions brought for the two areas, their relevance in the education and formation of more creative, questioning and free individuals.

KEYWORDS: Art; Philosophy; Education; Subjectivity.

Resumen

Esta disertación de maestría investiga de qué manera el Arte y la Filosofía pueden ocupar la escuela, no sólo como disciplinas y contenidos obligatorios que deben cumplirse, sino como potentes procesos formativo, educativo y constitutivo de subjetividades. La cuestión que desencadena esta investigación, es pensar qué subjetividades están formadas en el espacio escolar, a través de una elegida forma de educar y cuáles posibilidades de actuar emergen cuando esta educación es atravesada por el arte y la filosofía. Nuestro objetivo principal es comprender de qué forma las dos áreas pueden instigar experiencias que enriquezcan el aprendizaje, principalmente cuando trabajadas en las series iniciales de la Educación Básica. Nuestro objetivo secundario es investigar posibles oportunidades de conciliar las demandas y prácticas propias de la institución escolar, con los procesos de formación de subjetividades. La problematización aquí expuesta se da inicialmente en las series iniciales de la Educación Básica, desdoblándose y avanzando, en el curso de la investigación por las series del segundo segmento de la Enseñanza Fundamental y Enseñanza Media. En rigor metodológico, la investigación es esencialmente bibliográfica y cualitativa, donde discutimos epistemológicamente la filosofía de la educación, a través del pragmatismo encontrado en la obra de John Dewey, la filosofía para y con niños, a través de las obras de Matthew Lipman y Walter Kohan, los modos de constitución de sujetos, encontrados en el post-estructuralismo y enfáticamente en la obra de Michel Foucault, entre otros autores que discuten la Filosofía y el Arte como formas de existencias y estéticas de vida, como Friederich Nietzsche y Jorge Larrosa. Se observó que incluso ante las contradicciones y percances presentes en la Educación Básica para trabajar y vivenciar Arte y Filosofía, las mismas contribuyen categóricamente en la formación de subjetividades cuestionadoras, críticas y sensibles ante el mundo, lo que justifica y endosa, aun con las contradicciones traídas por las dos áreas, la relevancia y presencia de las mismas en la educación y en la formación de individuos más creativos, cuestionadores y libres.

Palabras Clave: Arte; Filosofía; Educación; Subjetividad.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: ENTRE A ARTE, A FILOSOFIA E A ESCOLA: SUJEITOS, GRITOS E SILÊNCIOS.....	12
CAPÍTULO 1. ARTE E FILOSOFIA COMO PASSAGENS E NÃO ACABAMENTOS.....	20
1.1 Práticas escolares com a arte e a filosofia: entre a disciplina a ser cumprida e experiência a ser vivenciada.....	20
1.2 Produzindo ou reproduzindo “arte” na escola? A desnecessária oposição entre a arte como formadora cultural e a arte como expressão do sujeito.....	48
CAPÍTULO 2: A ESCOLA, A IMAGINAÇÃO E A DISCIPLINA: SUBJETIVIDADES HISTORICAMENTE CONSTRUÍDAS.....	58
2.1 A disciplina e a subjetividade na infância: sujeitos escolares pré-definidos.....	58
2.2 Imaginação como produto ou imaginação produtora? As possibilidades da arte na construção da subjetividade na escola.....	79
CAPÍTULO 3: A ESCOLA NA DEMOCRACIA: A DISTÂNCIA ENTRE A EDUCAÇÃO E O ADESTRAMENTO.....	89
3.1 Possibilidades de rotas de fuga: a educação democrática e o exercício da <i>parrêsia</i>	89
3.2 Produzindo intercessores e criando multiplicidades: filosofia e arte como práticas norteadoras do processo educacional.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
Anexos.....	114
REFERÊNCIAS.....	122

INTRODUÇÃO: ENTRE A ARTE, A FILOSOFIA E A ESCOLA: SUJEITOS, GRITOS E SILÊNCIOS

Esta pesquisa surge, inicialmente, da necessidade de reflexão sobre algumas das lacunas comumente encontradas pelos que transitam inquietamente no espaço escolar, observando e compondo o que acontece neste “chão da escola”. Surge, igualmente, do estranhamento ao nos depararmos com questões cotidianamente novas e contraditórias, neste ambiente aparentemente já conhecido e consolidado que é a escola, com a sua sede de certezas e afirmações. Observando durante o ano de 2016 este espaço conflitante que é o espaço escolar, e nele ocupando a função de professora de Artes, corriqueiramente me visitava a lembrança a narrativa de Franz Kafka em *A Metamorfose*, onde ao me alocar para o lugar do protagonista da história, após uma “noite de sonhos intranquilos”, me via no habitual e conhecido cenário, confrontada, porém, por uma nova e totalmente impensada narrativa. Tomava o mesmo lugar e a função dos dias anteriores, embora sem saber verdadeiramente que lugar habitava, estrangeira a este ambiente viciadamente experimentado de cada dia.

Ainda cursando o Bacharelado em Artes e trabalhando como bolsista no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora, João XXIII, tive a oportunidade de acompanhar durante o período de dois anos as aulas de artes do primeiro ano do ensino fundamental, que aconteciam duas vezes na semana, com crianças de seis e sete anos de idade. Minha função era a de auxiliá-las nos horários das aulas, “corrigir” seus cadernos, trabalhos e deveres de casa. As observações de como tais atividades conseguiam, de alguma maneira, explicitar o que adentrava mundos até então impensados e desconhecidos por mim, mas plasticamente representados pelos outros na figura dos alunos, assim como a ampliação e mudança de perspectivas que tais atividades eram capazes de produzir, me atentaram sobre o que a arte poderia operar e construir naqueles que estavam inseridos em tal ambiente, o escolar. Por outro lado, era possível observar também como a imposição de determinadas regras, recortes e restrições à técnica impostos pela figura do professor, se mostravam limitadores aos aspirantes criadores de mundos impensados e até então impossíveis, de forma que o local que na escola era comumente associado à criação e invenção terminava visto, pelos que efetivamente o ocupavam, como mais uma obrigação a ser cumprida na agenda e no calendário escolar.

No pequeno trânsito do final do Bacharelado em Artes para o começo da Licenciatura e ainda trabalhando como bolsista nesta escola, observava como este cenário aparentemente paradoxal entre liberdade e restrição, expressão e técnica, presentes na escola e

mais especificamente na aula de artes, eram perpassados pela disciplina e pelo desejo de estabelecer ou perpetuar determinadas normas e comportamentos, operando como uma espécie de “fábrica” de modos de ser e de agir, mesmo no lugar destinado ao inventar.

Após a conclusão da Licenciatura em Artes e já trabalhando como professora no primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental, segui pensando no que a arte, inserida no ambiente escolar, poderia produzir no outro como aluno e não indiferentemente, no que poderia operar em mim na figura de educadora e professora.

Enquanto lecionava durante o ano de 2016, em uma de nossas aulas de artes sobre “identidade”, com o primeiro ano do ensino fundamental, perguntei aos alunos o que estes entendiam por tal palavra. Dentre as respostas, eles apontaram que a identidade seria “o que servia para viajar no avião para conhecer lugares novos”, “o que a gente usava para entrar em algum lugar”, “a nossa idade” e “o que se usava para escolher um serviço”. Alguns disseram, ainda, que a identidade seria “aquilo que a gente ganha quando nasce” ou “uma foto onde a gente não pode sorrir.” Perguntei-me e tento de alguma forma nesta pesquisa mediada pela filosofia, pensar sobre que identidade e subjetividade estão sendo produzidas na escola, na aula de artes e também nas demais disciplinas, se seria a identidade próxima da que “ganhamos ao nascermos”, da que “usamos para viajar no avião e conhecer novos lugares”, ou da triste “foto em que não podemos sorrir”.

Assim, a questão fundamental deste trabalho é pensar em quais subjetividades estão sendo produzidas no espaço escolar através de uma eleita forma de educar e quais possibilidades de ser emergem quando esta educação é atravessada pela arte e também pela filosofia. Apoio-me nos autores que a pensaram como cerne da educação e da constituição de existências, para discutir sobre esta questão que me atinge sem, no entanto, apresentar uma resposta confortante ou imediata. A filosofia, assim como a arte, principalmente no ambiente escolar, pode ser igualmente vista como o incentivo que permita criar e prosperar, ou apenas como um fardo a ser carregado no decorrer do ano letivo. Pensar sobre essas duas possibilidades é o que impulsiona este trabalho.

Moratori (2014), ao descrever uma casa de um de seus contos, comenta que “*toda casa guarda corredores infinitos, onde as relações que não se estabelecem se tornam visíveis de um devir, seja ele encontro ou travessia*” e que “*são nos corredores que se penduram as faces*” (MORATORI, 2014, p. 35). Assim como as casas, penso que toda escola guarda os mesmos corredores e que a filosofia seja capaz de nos auxiliar a discernir que faces essa escola nos força a vestir e que faces nos força a pendurar, entre os sujeitos, os gritos e silêncios que compõem este ambiente escolar. Pergunto-me se seria uma face que, tal como

na “Tabacaria” de Fernando Pessoa (1933), “*é o dominó vestido errado, que se permite reconhecer por aquilo que não se é, ao não desmentir se perder e ao tentar arrancar a máscara perceber que ela está pregada à cara*”, sendo, portanto, a face que descaracteriza e deforma. Ou se seriam faces que conseguem de alguma maneira manterem-se preservadas e não desfiguradas, conseguindo, como ao final do poema, “*escrever sua história para provar que é sublime*”.

No decorrer dos capítulos deste texto comento, breve e pontualmente, situações da minha experiência como docente de Artes na rede pública do estado de Minas Gerais, uma vez que realizar esta pesquisa e concomitantemente atuar como professora na rede estadual, me aproxima diariamente das inquietações presentes neste estudo. Penso que tais vivências ajudem a refletir, junto aos alunos, que escola temos, que escola desejamos, onde está a arte neste ambiente e como a subjetividade se constrói neste espaço. Na tentativa de enriquecer o trabalho, insiro algumas das imagens produzidas pelos alunos sobre a maneira afetiva como estes percebem a escola, em diálogo com as passagens do texto onde o elo entre imagem e escrita parece-me pertinente.

A presente pesquisa busca então compreender de que maneira a Arte e a Filosofia, principalmente quando trabalhadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como disciplinas ou projetos, podem contribuir na constituição do sujeito na infância escolar e que subjetividade surge desta relação. Investigamos as possibilidades de conciliação entre as demandas e práticas próprias do espaço escolar e o amplo processo formativo do sujeito, através de vivências artísticas, filosóficas e do diálogo entre as duas áreas. Não é nosso intuito comparar arte e filosofia ou colocá-las acima de outras áreas e disciplinas escolares, mas sim investigar o que elas são capazes de movimentar e construir nos espaços educacionais.

Sobre a organização estrutural do texto, este se encontra organizado em três partes, que corresponderão a três capítulos.

Na primeira parte, iremos abordar a arte e a filosofia quando vistas na escola como disciplinas e campos puramente teóricos, e quando vistas como exercícios, práticas e vivências para além de conteúdos curriculares. Pretendemos demonstrar de que maneira a arte como expressão subjetiva influencia a produção artística como representação cultural e social, demonstrando que, embora se refiram a processos distintos, ambas estão conectadas. Desejamos, ainda, neste primeiro momento, abordar alguns dos aspectos diferenciais entre a arte como expressão subjetiva e como domínio da técnica na escola, de forma a demonstrar que a escolha de uma não deve implicar diretamente na exclusão da outra, bem como avaliar de que forma é possível usar da técnica sem excluir a expressão individual. Para situarmos o

leitor sobre a atual forma como tais disciplinas funcionam na Educação Básica, iremos traçar um breve histórico da inserção de ambas na Base Curricular Comum.

Pelo fato de a pesquisa se referir à arte e à filosofia ainda nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na segunda parte pretendemos abordar brevemente as mudanças ocorridas ao longo da história da educação brasileira que transformaram a conceituação de infância e as reverberações dessa mudança no ensino e na escola. Ainda sobre as mudanças históricas que afetam a compreensão do ensino e da escola, iremos abordar brevemente algumas das mudanças na concepção de sujeito e sua relação com a verdade, o *cuidado de si* e sua relevância para pensarmos a construção da subjetividade, bem como das interferências disciplinares nesta relação, fundamentados essencialmente na obra de Michel Foucault (1987; 2010; 2014). Para nos referirmos ao que tanto a arte quanto a filosofia são capazes de operar, iremos abordar alguns dos aspectos em torno da *imaginação produtiva* em diferenciação da *imaginação reprodutiva*, de acordo com Immanuel Kant (2005). Na relação entre a sociedade disciplinar e de produção, que raramente deixa espaço para a contemplação e para a arte, usaremos a obra *Sociedade do Cansaço*, do autor Byung-Chul Han (2017), apontando de que maneira as práticas normativas e sociais do trabalho, influenciam e interferem também no ambiente escolar. Aqui, nosso objetivo é nos aproximar dos processos de construção de subjetividades através da ampliação de possibilidades de ação e da criação de mundos possíveis. Desta maneira, pretendemos abordar de que forma a subjetividade se constrói e é construída na infância mediada pela arte e filosofia e qual a sua relação com o espaço escolar.

Na terceira parte pretendemos finalmente analisar e relacionar a educação mediada pela arte e pela filosofia, alinhando-a a compreensão de educação democrática de John Dewey (2010), abordando a relação entre este conceito e o espaço escolar, bem como a ideia de educação e liberdade. Uma vez que na perspectiva de educação democrática considera-se o aluno com ser ativo no processo de aprendizado e consciente da coletividade, ansiamos refletir sobre este modelo educacional e o exercício da *parrêsia*, como tais práticas influenciam na formação da subjetividade no ambiente escolar e de que forma o corpo e a corporeidade participam deste processo, valendo-nos neste ponto da obra de Michel Foucault (2011) e Merleau-Ponty (2006).

Em termos metodológicos, a perspectiva metodológica do trabalho não busca respostas únicas ou resultados quantitativos, como grande parte das pesquisas em Educação. Aqui, o objeto de pesquisa é o modo como tanto a arte quanto a filosofia aparecem e são trabalhadas em contextos educacionais, como estas podem contribuir na construção da

subjetividade, na compreensão e maneira como as duas áreas permitem formar sem descaracterizar o aluno no início de sua vida escolar.

Buscamos compreender, como objetivo secundário, como pode ser possível (e se de fato é possível) conciliar a liberdade e a abertura de expressão concedidas pelas duas áreas às demandas curriculares, institucionais e normativas, próprias da instituição escolar.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, o trabalho corresponde a uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, uma vez que considera os processos acerca da educação como processos complexos que não podem ser compreendidos apenas numericamente e por resultados estatísticos. No que diz respeito ao conceito de subjetividade e como esta se relaciona com a arte e a filosofia, eixo central desta pesquisa, a abordagem se dá inicialmente por algumas definições encontradas na obra de Sartre (2015) e posteriormente pelos autores compreendidos no pós-estruturalismo e pós-modernismo, nos valendo aqui essencialmente da obra de Michel Foucault para compreender a constituição do sujeito perpassado pelas instituições disciplinares, sua relação com a verdade e a produção de uma estética de vida a partir do autogoverno e conhecimento de si, e Gilles Deleuze, Friederich Nietzsche e Rosa Dias para as relações entre arte, filosofia e o sujeito enquanto processos de criação.

Para o conceito de infância como experiência recorreremos principalmente à obra de Giorgio Agamben (2008) e Philippe Ariès (1986), também compreendida nesta perspectiva filosófica (pós-estruturalismo). Os autores do pós-estruturalismo e pós-modernismo, as duas principais correntes filosóficas que orientam este trabalho, foram escolhidos por reavaliarem a compreensão de progresso científico e a própria estrutura do conhecimento, apontando-o não como algo linear e definitivo, mas como processo inacabado e heterogêneo. Desta maneira, consideramos a relevância deste contexto filosófico e histórico, pelo fato dele incluir a ocorrência de eventos imprevisíveis nos processos de produção de conhecimento, que não cabem ser pensados apenas sob a estrutura matemática e puramente lógica.

No que diz respeito à educação, ao conceito de *experiência* e suas relações com a democracia, a pesquisa se fundamenta principalmente na obra de John Dewey (1959; 2010), autor situado no contexto do pragmatismo. Para o autor a compreensão de democracia é definida principalmente pelos fatores de interesse comum dentro de uma comunidade, que devem ser, portanto, reconhecidos como forma de direção social. A cooperação dentro dos grupos sociais para fins da mudança de determinados hábitos negativos presentes em uma sociedade devem abranger também a noção de coletividade. É importante ressaltarmos que o pragmatismo em Dewey refere não apenas à solução prática dos problemas, de maneira utilitária ou material, mas, além disso, “envolve uma filosofia do pensamento que permita

nortear a ação, e um sentimento que permita identificar as consumações desta ação” (DEWEY, 2010, p. 11).

No contexto da filosofia na infância, nos apoiamos principalmente na obra de Matthew Lipman, referência no pensamento e trabalho de filosofia *para* crianças, e em Walter Omar Kohan, que adapta o conteúdo das obras escritas por Lipman (especialmente suas novelas), pensando a filosofia não apenas *para* crianças, mas *com* as crianças. No contexto da arte-educação e de sua prática reflexiva, nos valem de outros autores como Ana Mae Barbosa e Jorge Larrosa.

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa é exploratória-explicativa, uma vez que buscamos construir hipóteses sobre o problema aqui exposto e identificar quais são as possíveis razões e implicações que justifiquem os fenômenos aqui investigados (MENEZES, 2005, p. 21).

Quanto ao método da pesquisa este é essencialmente fenomenológico, uma vez que busca adentrar a essência e experiência das coisas, compreendendo-as não como verdade única e irrefutável, mas como parte de um contexto abrangente, mutável, e que antes de acontecer como experiência em si, situa-se no sujeito que vivencia essa experiência (*ibidem*, p. 27). Tal método será usado enfaticamente no que concerne à constituição do sujeito e à construção da subjetividade (presente na obra de Foucault), e suas relações com a arte e a filosofia. Aqui, adotamos principalmente a perspectiva fenomenológica de Husserl (embora usemos também alguns textos de Heidegger sobre a *razão técnica* e o *humanismo*, e Kant sobre os conceitos de *belo*, *sublime*, e *imaginação produtiva*) uma vez que este propõe descrever os fenômenos situando-os na experiência e no sujeito que a pratica, antes de afirmar uma realidade puramente natural e objetiva das coisas (*ibidem*, p. 27).

Dentre as considerações metodológicas e conceituais expostas nesta introdução, é importante esclarecermos e apresentarmos ao leitor um dos conceitos centrais em que nos apoiamos para a escolha do tema desta pesquisa, operando como arcabouço de toda a discussão a ser traçada, sendo este a compreensão grega de *Paideia*.

Sendo um dos principais conceitos norteadores da filosofia da educação, a concepção grega de *Paideia* nos conduz a um ideal de formação expandida para além dos conteúdos acadêmicos ou livrescos, de forma a abranger e incluir nesta formação valores que possibilitem e estimulem o engajamento social, moral e político, através das práticas educacionais. Nesta concepção de *Paideia*, o processo de formação do cidadão é apreendido como meio que o permita ser capaz de discutir ética e democraticamente sobre o governo da cidade, aprimorar-se como sujeito capaz de discernir sobre suas ações e autogovernar-se

(JAEGER, 2003, p. 1). Como um processo complexo e igualmente necessário, os gregos enxergaram nas práticas educacionais o caminho adequado para alcançar os ideais de uma cidade que promovesse o desenvolvimento pleno de todas as capacidades e virtudes do homem, enfatizando a apreciação artística e cultural, o desenvolvimento intelectual, físico e a formação do indivíduo como ser capaz de refletir e produzir para o espaço que ocupa, condizente com a moralidade de sua formação e não apenas como uma “peça” para a manutenção do estado (*ibidem*, p. 12 e 13).

De acordo com Bollis (2013) a *Paideia* deveria ser encarada como essencial para o bom funcionamento da *pólis*, a cidade grega surgida entre os séculos VIII e VII guiada pela participação política de seus moradores e pela busca da convivência harmônica entre seus residentes, uma vez que auxiliava a formação de indivíduos ativos politicamente, preocupados com o bem-estar coletivo da cidade e guiados pelo desejo de justiça, o que aconteceria e seria motivado através da educação (BOLLIS, 2013, p. 262). Assim, podemos observar que a concepção da *Paideia* que surge próxima à imagem da *polis* grega, inspira centralmente a constituição dos modelos educacionais que visam a educação como procedimento amplo e democrático, que tal como na *polis* deveria atender às demandas da comunidade e não aos interesses individuais de seus representantes.

Dessa maneira, pensar em uma educação que seja mediada pela arte e pela filosofia é pensar, tal como propõe a antiga *Paidéia* grega e grande parte dos modelos educacionais que a sucedem, em uma formação que possibilite ao outro, através da escola, ser, entusiastamente, um cidadão conscientemente político e capaz de agir, movido por princípios que transcendam apenas a seus interesses particulares. É pensar em uma formação onde o indivíduo possa agir prudentemente a partir dos princípios pelos quais foi educado, capaz de autogerir sua vida e autoanalisar suas ações em relação à sociedade em que vive.

Não podemos ignorar, no entanto, as dificuldades das práticas educacionais de nossa época que tenham como arcabouço o ideal da *Paideia*, uma vez que as normas institucionais e curriculares da escola brasileira e da educação pública, na mesma medida em que democratizam o acesso à escola, a aproximam também da produtividade utilitarista sugerida pelo mercado de trabalho, afastando-a, muitas vezes, da educação como lugar de reflexão e formação ampla. No ideal de uma educação que contemple o acesso à cultura, à consciência política e intelectual pautadas na *Paideia*, há a necessidade de que estejam presentes a arte e a filosofia como norteadoras deste processo. Por essa razão, surge nesta pesquisa, o anseio de analisar as possibilidades de formação que insurgem na escola e nas práticas educacionais perpassadas pelas duas áreas, uma vez que por meio destas, ainda em nosso tempo, torna-se

possível pensar em uma formação que possibilite e estimule a liberdade de pensamento, que apreenda os aspectos humanos e individuais, o senso de apreciação, de coletividade e conseqüentemente, de reflexão política e formação democrática.

Ainda nesta introdução consideramos importante situar o leitor sobre o sentido do termo “subjetividade”, utilizado ao longo do texto, a partir de determinada concepção escolhida: a de Sartre (2015), onde a subjetividade aparece não como uma particularidade interior ou “essência” imutável de cada indivíduo, mas como processo constantemente formado, construído e atravessado pelas práticas sociais e culturais. De acordo com o autor a concepção de sujeito, como alguém dotado de particularidades seria uma questão mais complexa e ampla do que a da subjetividade, pois esta ultrapassaria o sujeito e caracterizaria uma forma de “ação interna, de um sistema de interioridade¹ e não de uma relação imediata com o sujeito” (SARTRE, 2015, p. 27).

Em conclusão desta introdução, ainda, de acordo com o Sartre, podemos precisar que “a subjetividade se projeta no homem social e a sociabilidade se interioriza na subjetividade; como um movimento contínuo. A tal ponto que uma subjetividade pura e abstrata, não existe nem pode existir” (SARTRE, 2015, p. 98). Logo, a subjetividade é permeada por certa objetividade e não oposta a ela, inclusive no que tange a arte, pois, mesmo através do que é objetivo, o indivíduo pode adquirir subtrato para lançar um novo olhar para a arte e, por isso, inseri-la em sua subjetividade, compondo-a (SARTRE, 2015, p. 97 e 98). Tendo em vista esta subjetividade como processo inacabado e em constante transformação, pensaremos no decorrer do texto sobre a maneira que a escola como instituição social, especificamente através da arte e da filosofia, insere-se neste processo constante de formação objetiva e subjetiva.

¹ A interioridade em Sartre é compreendida como uma espécie de mediação imediata entre o ser em exterioridade e o ser em interioridade, que embora aparentemente distintos, apresentam-se como constituintes do mesmo ser. (SARTRE, 2015, p. 34)

CAPÍTULO 1: HABITAR A ESCOLA PELA ARTE E A FILOSOFIA: POSSIBILIDADES DE TRAVESSIAS E ATRAVESSAMENTOS

Neste primeiro capítulo, subdividido em duas unidades, iremos abordar algumas definições e diferenciações entre a arte e a filosofia como disciplinas escolares e como experiências e vivências a habitarem as práticas educacionais. Para compreendermos o atual funcionamento de tais conteúdos na escola iremos apresentar o percurso histórico da inserção das duas disciplinas como obrigatórias na educação brasileira e de que modo a questão cultural e social influenciam a perspectiva das duas áreas na escola. Uma vez que comentaremos sobre o espaço ocupado pela arte e pela filosofia no ambiente escolar, abordaremos também a relação entre a técnica e a expressão encontradas em ambas, e vistas comumente como opostas na escola, analisando aqui, no entanto, as possibilidades de conciliação das mesmas.

1.1 Práticas escolares com a arte e a filosofia: entre a disciplina a ser cumprida e a experiência a ser vivenciada

Escrever sobre a arte e a filosofia na educação é um processo fortemente prazeroso, mas igualmente desafiador. Embora as duas áreas possibilitem pensar a criação estética e de conceitos, conduzindo-nos a possibilidades distintas e até então impensadas, é também um risco afirmar qualquer coisa sobre elas, exatamente pelo fato de tanto a arte quanto a filosofia nos deslocarem do lugar da afirmação e direcionar-nos para outro lugar, o da interrogação.

A tentativa de situar objetivamente o que seria a arte ou o que é a filosofia, como se para cada uma houvesse uma precisa definição, não é algo que este trabalho seja capaz de contemplar, uma vez que sabemos que tais definições se mostrariam falhas ou incompletas. Estamos mais preocupados em investigar o que estas podem gerar e o que são capazes de produzir, dado que através delas estaremos percorrendo caminhos com várias possibilidades de chegada.

Quando nos referimos à arte e à filosofia, lidamos principalmente com mecanismos de criação que integram não apenas nossa capacidade de pensar lógica e racionalmente, como também nossa capacidade de sentir e expressar através de ações, tais sentimentos e pensamentos. Nossa capacidade de criar, expressarmos-nos e emocionarmos-nos diante dos fatos, visíveis ou não, vai além dos instintos e nos permite desenvolver de alguma maneira uma postura contemplativa diante do que vemos, ouvimos e sentimos, gerando em nós uma

atitude de apreciação. Tal apreciação, por sua vez, suscita no homem o anseio de se aproximar daquilo que aprecia.

Em Schopenhauer (1957) observaremos que o que impele e motiva o homem e também as outras espécies animais a agir, é o que o autor caracteriza como *vontade*, o princípio gerador de qualquer ação presente na natureza e que reflete no que é o próprio mundo (SCHOPENHAUER, 1957, p. 47). Na espécie humana, a vontade se relaciona com o livre-arbítrio e não apenas com o instinto, nunca podendo, portanto, ser completamente saciada. Isto levaria o homem a um sofrimento constante, pois este nunca estaria plenamente satisfeito ou sentindo-se completo, mas também o levaria a uma constante busca, que seria o elemento que lhe permitiria continuar a viver (*ibidem*, p. 47).

Sobre estes anseios do homem e suas motivações para a criação, Nietzsche (2011) nos aponta uma definição que ultrapassa a definição de Schopenhauer sobre a vontade, apresentando o conceito de *vontade de potência*, fundamental para este trabalho e que, como em Schopenhauer, se revela também como a fonte de toda existência, mas não apenas como isto. Em Nietzsche, a vontade relacionada à potência, imprime uma espécie de “objetivo” à vontade, ampliando-a como forma de ser e fazer sempre mais, de se aprimorar e se tornar constantemente melhor e mais capaz, motivo que nos atrai e convida a pensar a vontade de potência como motora para a educação.

A vontade de potência é a vontade afirmadora da vida não apenas como vontade nunca saciada, mas como processo de tensão que impulsiona o homem a agir, compreendendo toda ação como criação e da mesma forma a própria existência, ou seja, como processos a serem ininterruptamente criados e aprimorados. Podemos dizer que a vontade de potência é a própria vida que se impõe e é ela também que habita em qualquer força criadora, sendo a sua maior obra a própria vida (DIAS, 2011, p. 15).

Tanto o agir quanto a vontade de criar são o que impulsionam o fazer artístico e também a prática filosófica. Este fazer excede a pura tentativa de representação das coisas ou a faculdade de criar simplesmente para que o objeto criado seja considerado belo, sendo que, embora a beleza possa estar incluída nestes processos, ela não seja condição suficiente para que as produções artísticas ou filosóficas produzam sentido.

Kant (2012) em *Crítica da Faculdade do Juízo* já diferenciava as categorias do belo, do gosto e do conhecimento, afirmando que o belo está relacionado à faculdade da imaginação e não do conhecimento do objeto. Desta maneira, considerar belo um objeto, é, portanto, um juízo de gosto, estético e atravessado pela subjetividade, uma vez que envolve o

sentimento de quem aprecia, sem estar vinculado, portanto, a um juízo de conhecimento (KANT, 2012, p. 47 e 48).

Produzir arte é dialogar com a Estética – seja concordando com ela, ou dela discordando. Podemos contemplar o que é belo e concordar que tal contemplação nos leva a um sentimento de bem-estar. Porém, a arte se justifica não apenas por nos revelar o belo, mas por fazer surgir em nós o que Kant nomearia *sublime*, sendo “não o objeto e sim a disposição de espírito através de uma certa representação” (KANT, 2012, p. 96). Assim, compreendemos que o sublime é o que nos permite ir além dos objetos dos sentidos e do conhecimento empírico, permitindo-nos adentrar a esfera íntima do que estes são capazes de despertar e transformar em nós, direcionando-nos para a possibilidade de transcendência e encontro com a unidade do mundo.

O prazer estético que transcende o belo e que nos desarma diante de nossas próprias emoções e certezas é o que gera em nós a necessidade de buscar o artístico, identificando-nos com o sublime. Embora existam pontos de encontro entre o *belo* e o *sublime*, o sublime se distingue do belo por nem sempre ser encontrado nas formas, mas também na ausência destas e diferentemente do belo que “comporta diretamente um sentimento de promoção à vida”, o sublime pode comportar também a “inibição das forças vitais”, tornando-nos mais vulneráveis diante de sentimentos de desprazer e outras sensações sobre as quais não possuímos controle, quando o sublime nos é exposto. O sublime não está diretamente na natureza e nos objetos, mas sim no que estes geram em nós (*ibidem*, p. 97).

É a partir do que sentimos e da nossa percepção do mundo, que podemos nos mover no campo da simples representação das coisas e caminhar em direção à criação. Quando vamos além do ato de representar ou copiar o já existente através da técnica e nos defrontamos com a capacidade de imaginar e sentir o que o sublime provoca em nós, não há parte de nós que não seja profundamente afetada, ainda que desconhecida e, assim, revelada através daquilo que criamos ou apreciamos. É aqui onde justificamos a importância da arte. Produzir arte é criar. É pensar e revelar ao outro o que até o momento estava oculto no outro, no mundo e inclusive no próprio sujeito que cria. É permitir que ao criar, de alguma maneira continuemos vivos e vivificados.

A arte dialoga diretamente com o que é particular em quem a acessa e a técnica é o veículo que permite que sejam produzidos trabalhos com esmero e domínio dos materiais escolhidos para externar tal interioridade. No entanto, apenas a técnica não é condição suficiente para que a arte exista. É necessário subverter a ordem técnica e de fato externarmos a vontade que até então somente a nós pertencia. Em Nietzsche (2000) observaremos certa

oposição entre a arte e o fazer puramente técnico, uma vez que para o autor todas as faculdades compreendidas como artísticas (na música, literatura ou artes plásticas) deveriam ser resultado também de algo que se encontra no cerne das emoções do homem, irrestritas, portanto, ao caráter apenas prático, objetivo e técnico (GIACOIA, 2000, p. 13). Assim, a arte não é apenas meio e fim do sublime, como é a própria vontade de potência operando.

Em sua obra *Arte como Experiência*, John Dewey (2010) aponta que por estar em sintonia com a expressão, a arte é o meio que pode comunicar emoções, sentimentos, conceitos, suscitar indagações e questionamentos, sem possuir tal comunicação como sua intenção principal. Tal comunicação, que nem sempre é planejada, funciona como consequência do que a arte é e da forma de operar que lhe é própria, sendo resultado de um pensar e sentir essencialmente humanos. A arte possui uma capacidade intrínseca de dialogar com quem a acessa, de forma a ser o meio que “torna comum o que era isolado e singular” (DEWEY, 2010, p. 21) e o que é, portanto, capaz de reunir efetivamente os homens através daquilo que comunica e transmite. Desta afirmação do autor podemos inferir que a existência como essência do homem e a sua capacidade de experienciar o sublime, é suscetível de fazer com que dois homens, de distintas culturas e crenças, se sensibilizem da mesma forma diante de um quadro que lhes é exposto, ainda que estes não compreendam os aspectos técnicos de tal produção (*ibidem*, p. 21). Através da arte e do que esta pode suscitar no homem e transmitir a ele – sejam conceitos, ideias, sentimentos ou emoções – há um sentimento que difere de sujeito para sujeito, mas que torna comum neles a capacidade de ser afetado e atingido por algo que os torne emocionalmente iguais.

Não tentando estabelecer qualquer espécie de hierarquia, mas apenas pontuando algumas diferenças, observamos que enquanto a lógica matemática, ainda que com belas fórmulas ou descobertas nos aponta objetivamente um resultado ou resposta, a arte nos permite superar a unilateralidade e apresentar inúmeras e distintas interpretações e afetamentos, como veremos adiante, nas próximas unidades deste texto, sobre a compreensão da arte pelo viés da fenomenologia.

Dentro da compreensão da arte como campo empírico, Dewey (2010) compreende e destaca a importância da forma plástica que assume determinada obra, assim como o próprio contexto a que esta pertence, acrescida da *materialidade* junto à *habilidade*, aspectos fundamentais e centrais da experiência artística. Desta maneira, a arte pode operar através de uma finalidade estética, tendo em vista suscitar determinadas reações no público, ou uma finalidade que seja própria do artista e de sua subjetividade, mostrando-se, por isso, como inacessível ou incompreensível em alguns casos. De maneira geral e simplificada, para o autor

a arte seria a ação de conduzir o material para além de sua materialidade, transformando-o em meio e fim para a expressão do artista. Percebemos que a subjetividade é condição para que se possa produzir artisticamente e Dewey reconhece a importância da expressão artística como “caminho” que expresse os afetos do indivíduo, vinculando assim a arte às emoções, embora sem reduzi-la apenas a isso. Desta forma, junto às “descargas emocionais”, o artista deveria possuir o domínio dos materiais, de forma a usá-los transformando-os e ressignificando-os a partir do ato expressivo.

A arte não pode ser dissociada da experiência humana e por isso dificilmente ocorre isoladamente, como ação desprovida de intenções e objetivos. Ao contrário, ela depende de quem vivencia a experiência estética e do meio onde está inserida (DEWEY, 2010, p. 21). Por essa razão seu caráter é intersubjetivo, uma vez que transita entre aquele que produz, o que é produzido e aquele que acessa tal produção. Isto não implica, porém, em afirmar que a arte não possua também atributos que sejam próprios e particulares da obra, do artista e de sua subjetividade e que independem, portanto, da subjetividade de quem a visita.

Como vimos brevemente na introdução, tal subjetividade é sempre processo em formação, inacabado e constante, cerceado pelas pequenas e grandes esferas sociais que operam nas transformações que ocorrem com o sujeito ao longo de sua vida. Esta subjetividade não deve ser vista pela perspectiva da vida privada, mas por todas as organizações que a envolvem e constroem, cotidianamente. Desta forma, a arte não apenas pode resultar dos processos subjetivos, como o acesso a ela pode transformar a subjetividade, exercitando a própria produção de uma estética de vida e constituindo modos de existência (FOUCAULT, 2011, p. 185 e 186). Da mesma maneira, a filosofia seria por excelência o campo de estudo que permitiria ao sujeito acessar e conhecer a si mesmo, como veremos quando analisarmos as implicações da arte e da filosofia na construção da subjetividade.

É comum opor-se o aspecto subjetivo ao objetivo como se estes fossem contrários, principalmente quando nos referirmos à arte como processo expressivo. No entanto, como veremos em algumas das considerações de Dewey (2010) sobre o processo artístico, este, assim como a subjetividade, é sempre parte de um processo entre pessoas e situações objetivas e emotivas, contexto social e cultural, de forma que não há oposição entre o objetivo e o subjetivo, mas apenas diferenciações. Sartre (2015) ressalta que:

“a subjetividade é interiorização e retotalização, isto é, [...]vive-se o que se é, e o que se é em uma sociedade, pois não conhecemos outro estado do homem; ele é precisamente um ser social, ser social que, ao mesmo tempo, vive a sociedade inteira do seu ponto de vista. [...] Isso quer dizer que tudo que um indivíduo faz, todos os seus projetos, todos os seus atos,

tudo o que ele suporta também reflete a própria sociedade” (SARTRE, 2015, p. 99 e 100).

Observamos com este trecho que a subjetividade não refere, portanto, a um conceito ou especificamente ao sujeito, mas a um processo constante e em totalidade.

Quando pensamos a arte no âmbito da educação, seria possível considerarmos, em um primeiro momento, o “ensino de arte” como correspondente ao ensino de técnicas, experimentação e uso de diferentes materiais que permitam exercitar o controle pleno da técnica e materialidade. De fato, podemos ensinar técnicas a alguém para que haja domínio material, sem, no entanto, que isso esteja diretamente vinculado a ensinar arte ou fazer dela uma experiência atrativa, uma “ação que conduza ao ato expressivo” (DEWEY, 2010, p. 38). Portanto, ainda que se possua domínio técnico, a produção da experiência artística ou estética só pode surgir das experiências ímpares e subjetivas daquele que realiza tal trabalho, daquilo que o sujeito é capaz de apreciar. Deste modo, a educação e também a arte, desempenham o papel não de transmitir aquilo que o sujeito deve reproduzir através da técnica, mas de incitá-lo a elaborar e criar suas próprias reflexões e produções sobre o mundo que o cerca.

Em um breve ensaio intitulado *Filosofia e Educação*, Giuseppe Ferraro (2010), nos aponta algumas diferenciações fundamentais entre educar e ensinar. Para o autor o ensino é a ação que possibilita que outrem execute alguma função, sem necessariamente refletir sobre a ação que executa. No processo de ensino, a ideia de “transmissão de um saber” ou de uma técnica é presente e bastante forte. Nos processos educacionais, porém, o conceito é mais amplo (FERRARO, 2010, p. 321). Se no ensino objetivamos transmitir signos ao educando, na educação passamos do signo ao gesto, ao significado, à possibilidade de que a partir da coerência entre o discurso que é passado e a ação que é feita, o aprendiz tenha discernimento para seguir sozinho o caminho que for mais justo.

Grosso modo, poderíamos dizer, para exemplo, que um perito em armas é capaz de ensinar outra pessoa a atirar através de técnicas de ensino: mostrar-lhe a posição das mãos, como segurar corretamente o objeto, a força necessária para acioná-la e técnicas de mira para acertar o alvo. A finalidade do uso da arma, porém, já seria uma questão educacional, como por exemplo, em que situações o atirador deve atirar, se tal ação é realmente necessária e se o uso de tal objeto e disparo não acarretaria em complicações diversas.

A questão do que fazer com aquilo que se aprende é, portanto, educacional, reflexiva, moral e ética. Por essa razão endossamos que a educação é também ação política. Educar implica em gerar e instigar a autonomia que o outro já possui. Paulo Freire (2010) em *Pedagogia da autonomia*, já nos indicava que nenhuma educação é um ato neutro, sem

posicionamento moral ou político. Educar é assumir necessariamente uma posição favorável ou desfavorável sobre as causas e seus acontecimentos (FREIRE, 1996, p. 42). É, portanto, agir com intencionalidade e a partir daquilo que apreciamos.

Ainda sobre a relação entre a arte como técnica e sua inserção na educação, Ernst Gombrich (2000) nos aponta exatamente o grande erro de supor que a história da arte e sua evolução sejam apreendidos apenas como um avanço puramente técnico, uma vez que ambas dizem respeito também ao desenvolvimento e progressão de pensamentos e ideias, que estão em constante mudança nas sociedades (GOMBRICH, 2000, p. 18). Para o autor, a produção artística de determinados grupos tribais, por exemplo, poderia apresentar um domínio técnico em seus trabalhos, tão rico quanto os de renomados profissionais em pintura ou escultura clássica. Logo, a técnica não é restrição a um determinado e prestigiado grupo, tampouco o cerne do que aqui consideramos como legítima produção artística, que é aquela capaz de externar aspectos subjetivos do artista, uma vez que reflete e gera grande parte de seu posicionamento e ação no mundo (*ibidem*, p. 19).

A questão fundamental ao nos aproximarmos de uma possível caracterização da arte não seria então apenas a emoção que está no artista, nem apenas a técnica, mas a forma de fundir tal anseio do artista à matéria e assim encontrar, como ressalta Dewey (2010), a essência estética que é revelada pelo objeto expressivo. Esta relação que aproxima o sentir, o expressar, o objeto artístico e a sua materialidade é claramente uma relação de interdependência, que envolve o nível intelectual sem restringir-se a ele. A arte torna-se, portanto, algo a ser entendido a partir dos nossos sentidos, mas percebido, essencialmente, a partir de sua materialidade. O domínio técnico e material envolvido no ato criativo, a comunicação que se dá através da matéria e da forma como a mesma é modelada, os conceitos e questionamentos que surgem então a partir deste processo podem, assim, levar o indivíduo a vivenciar uma efetiva experiência artística.

No ambiente escolar, porém, observa-se que ao mesmo tempo em que a arte é vista como espaço para criatividade e vazão da expressão do aluno, há também uma espécie de julgamento da mesma, como atividade fútil e desimportante por estar vinculada a trabalhos manuais. Tal julgamento faz com que a arte seja vista como disciplina direcionada aos alunos que teriam menor capacidade e esforço intelectual, além de revelar o utilitarismo presente em nossa época, pois o que não possui utilidade prática é considerado sem sentido – o que imprime à arte um lugar secundário no ambiente escolar. Dito isto, podemos inferir que esta oposição entre as disciplinas que envolvem diretamente a atividade manual e as que são direcionadas a saberes teóricos, possivelmente possui suas raízes na distinção e divisão grega

entre as atividades do pensar reservadas aos homens livres (consideradas nobres), e o trabalho manual reservado aos escravos e artesãos (considerado de menor prestígio social). Percebemos, portanto, que ainda hoje a antiga divisão deixa resquícios e nos permite questionar, de acordo com a Base Curricular Comum, que concepção de qualidade educacional é priorizada neste currículo e qual é a motivação para defender o utilitarismo através da eleição de determinadas disciplinas, através de maior carga horária direcionada aos conteúdos utilizados para os fins utilitários (como a matemática e o português) e menor tempo e espaço para outras destinadas à criação e reflexão – mesmo no ambiente da escola, lugar direcionado ao contato e conhecimento com o mundo.

Não há como mencionar a inserção da arte nos espaços escolares e as possibilidades embutidas nesta, sem nos referirmos à arte-educação. Nesta, encontramos os elementos que são próprios da arte acrescidos de uma finalidade específica: a visibilidade de tal área não apenas como processo expressivo e material, mas também como processo formativo, educativo e de conhecimento.

No contexto educacional brasileiro, um dos mais citados nomes para pensar a arte-educação é o da autora Ana Mae Barbosa, que a partir das influências trazidas pelo movimento da Escola Nova, principalmente através das questões envolvendo a arte e a educação formuladas em meados do século XX por John Dewey, permite-nos pensar outras possibilidades sobre a educação e principalmente sobre a arte como parte deste processo educacional (REDE DE SÃO PAULO, 2011, p. 5)². A autora é uma das primeiras a pensar em meios diferentes do que seria o ensino de arte até meados de 1970, voltado hora para a livre expressão, hora para o ensino puramente técnico e projetivo. Nos dois casos, Barbosa considera insuficiente a condição para um entendimento do que seria a arte e as suas possibilidades criativas na escola (BARBOSA, 1998, p. 17 e 18). Entre 1980 e 1990, uma das propostas metodológicas da arte-educação criadas por Barbosa e ainda hoje forte e largamente aceita e aplicada pelos professores e profissionais da arte-educação é a chamada “proposta triangular”, na qual se compreendem três dimensões que devem obrigatoriamente estar presentes no ensino de artes, sendo elas: o *fazer*, o *apreciar* e o *refletir* sobre a produção artística (*ibidem*, p. 33). Espera-se com esta proposta, que aquele que acesse a arte integre a produção e a criação artística, o conhecimento e acesso visual de imagens artísticas e a

² A referência é encontrada na apostila “Os aspectos históricos do ensino de artes no Brasil”, disponibilizada pelo curso de Especialização de Professores do magistério, oferecido em 2011 pela Rede de São Paulo de Formação Docente em parceria com a Unesp. As instituições responsáveis não disponibilizaram o nome dos autores deste material, sendo o texto de responsabilidade das instituições.

contextualização entre o que é visto e produzido no processo. Destaca que os três pontos não devem ser vistos como inflexíveis, mas pelo contrário, devem motivar uma adaptação da ordem, permitindo que a experiência estética e educativa seja a mais ampla possível. A autora considera fundamental, no ensino de arte, o diálogo desta com a cultura em que esteja inserida e que a arte seja vista com a mesma relevância que os demais componentes curriculares, embora possua atributos que lhes sejam próprios. Nesta abordagem, a história da arte e os diferentes contextos e materiais artísticos, tais como as noções de proporção e composição, devem compor o processo da abordagem triangular, para que a atividade artística não se torne algo sem propósito, vazio ou intuitivo.

No entanto, tal abordagem triangular que prioriza a arte como campo de conhecimento, exclui muitos dos aspectos presentes em outras vivências, inclusive na livre expressão, importante para pensarmos a arte na infância como lugar de experimentação e experiência. Enfatizar a arte como lugar de aprendizagem exclusivamente metódica é ignorar pontos que a tornam elo entre expressão, materialidade e contato direto com o mundo.

Sobre a livre expressão, Richter (2007) aponta a dimensão poética presente na linguagem da infância para pensar a criação artística, sendo ela não empecilho, mas processo que auxilia na suspensão da temporalidade exigida pela escola, possibilitando que a criança externe sua percepção sobre a realidade e a expanda. A autora não ignora os desafios e dificuldades presentes quando lidamos com a arte e com crianças na escola, mas sublinha que o devir presente na infância não deve ser encarado como barreira, mas ao contrário, como potente processo criativo e corporal para pensarmos, através da arte, maneiras de ampliar o mundo e a realidade que nos envolve. Mais que acrescentar na formação estética, a arte deve ser capaz de operar como reveladora da dimensão poética presente na infância, permitindo não apenas pensar o mundo, mas investigá-lo, decifrá-lo e principalmente: inserir-se nele (RICHTER, 2007, p. 2). Através da arte e da liberdade oferecida por ela, é possível estender a existência através do corpo e encontrar sentido onde antes o mesmo não parecia estar presente.

Classificar a livre expressão como processo essencialmente menor ou reducionista para discutir a arte na educação parece-nos equívoco, pois a mesma convida o corpo a decifrar o mundo através de novas linguagens ainda impensadas (RICHTER, 2007, p. 4). Apenas acumular informações e conhecimentos formais, ao contrário, não implica em experimentar o que a potência artística, principalmente através das possibilidades do corpo, é capaz de suscitar na infância. Percebemos assim que a livre expressão não se refere, portanto, a simplificar ou a reduzir a arte a procedimentos aleatórios ou desprovidos de intencionalidade

e sentido na infância, mas sim tecer um contato direto com o mundo para se aprofundar nele e nas possibilidades de senti-lo e recriá-lo. Considerar a criança como sujeito que deve exclusivamente aprender em determinadas condições, torna-se obstáculo para o que ela possa ser capaz de criar a partir de seu potencial poético de relacionar-se com a realidade e com o mundo. Tudo o que é construído plasticamente pela criança, não é apenas para estimular a imaginação ou para transmitir conhecimento, mas para inseri-la em um constante processo de formação e de recriação da realidade (RICHTER, 2007, p. 6).

Através da arte a criança será capaz de ampliar a sua interpretação da realidade, configurando uma nova forma de (re)apresentar o mundo, colocando nele a dimensão do inventado. “O olho, seduzido pela mão, dirige-se ao mundo para escolher, por uma vontade visual, no capricho de um instante, um detalhe a ser amplificado” (*ibidem*, p. 8). A finalidade da criança ao criar artisticamente não é, pois, transmitir objetivamente uma mensagem ao mundo, mas situar-se nele, marcar nele seu lugar, imprimir nele suas percepções.

Por essa razão, quando se elege uma proposta e conteúdo curricular como diretriz única a ser desenvolvida como projeto educacional em arte, há também uma série de outros conteúdos e práticas que são excluídos do corpo deste currículo ou método, uma vez que não são considerados suficientemente relevantes para integrar o conteúdo curricular eleito. A questão prática é pensarmos, em arte, o que realmente não é relevante para que esta disciplina seja potencialmente experimentada na educação e até que ponto tais componentes curriculares não se tornam limites, mais do que possibilidades de abertura. É de grande importância pensar também se as pequenas sutilezas da vivência docente-discente na arte, não expostas ou almeçadas pelas “metodologias” do ensino de arte, são realmente menos valiosas do que as eleitas e previstas por tais currículos.

No ambiente escolar, a presença da arte-educação pode acontecer por projetos e ações isoladas, embora seja mais reconhecida através da disciplina de artes ou educação artística, conteúdo obrigatório da Base Curricular Comum. Traçando um breve histórico sobre o ensino de artes observaremos que é somente em 1971, com a Lei Federal nº 5692, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a arte passa a compor reconhecidamente o espaço escolar como “atividade educativa”, embora neste contexto ainda não fosse reconhecida como disciplina (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 23). Tal reconhecimento foi fundamental para que entre os anos de 1971 e 1980, fossem discutidas propostas sobre uma formação específica para lecionar arte e a valorização de saberes que a integrassem ao contexto educacional, uma vez que a maior parte dos professores carecia de habilitação para lecionar o conteúdo. Esta formação foi preenchida pelos cursos de curta

duração, que, no entanto, se mostravam insuficientes para atender as demandas encontradas na prática docente. Tal evento resultou também na convicção de que professores de quaisquer outras disciplinas poderiam ministrar as aulas de educação artística, o que nos enfatiza os problemas estruturais que surgem junto a esta LDB de 1971. É em 1980 que emerge o termo “arte-educação”, onde se busca integrar a arte como disciplina de conhecimento, junto a uma formação abrangente que possibilitasse ao professor compreender a relevância da arte nos processos educacionais. Somente em 1996, com a nova proposta curricular pela Lei de Diretrizes Básicas nº 9394/96, a arte foi inserida no currículo escolar como disciplina obrigatória tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 26).

Podemos dizer, portanto, que este reconhecimento da arte como disciplina obrigatória no espaço educacional é bastante recente e frágil, ainda hoje passando por transformações e reformulações que nem sempre trazem mudanças positivas, tendo em vista sua vulnerabilidade histórica e sua recente inserção reconhecida legalmente.

O fato de políticas educacionais reconhecerem a importância da arte para a educação é, de fato, um grande avanço, mas infelizmente não assegura que a mesma funcione efetivamente nem como arte, nem como educação, uma vez que o tempo concedido pela maioria das escolas para trabalhar a arte ainda se mostra curto, o investimento material pouco e a formação de professores com licenciatura na área ministrando tal disciplina, ainda muito pequena.

A arte e também a filosofia, porém, antes de serem pensadas como campos teóricos e disciplinas escolares, devem ser pensadas primeiramente como modos de ser e existir na vida prática, sendo exatamente onde se justifica a relevância de ambas, quando ultrapassam o discurso puramente teórico e desdobram-se em ações.

Matthew Lipman (1990), o primeiro autor a pensar na inserção da filosofia para crianças, diferencia, de acordo com Sócrates, a *aplicação* da filosofia, do *fazer* filosofia. A *aplicação* da filosofia corresponderia ao uso do pensamento filosófico, de textos e livros já prontos, atrelados à repetição do pensamento já existente e muitas vezes desvinculados da ação prática. Já o *fazer* filosofia estaria pautado no que tais reflexões seriam capazes de produzir e onde a filosofia atenderia seu propósito como algo a ser praticado, vivido e não apenas como discurso teórico a ser aplicado (LIPMAN, 1990, p. 28). O que direciona a filosofia, como a etimologia do termo aponta, é o “amor à sabedoria”, que envolve, portanto, o sentir. A prática filosófica com crianças, pensada por Lipman, além de ser direcionada para crianças pela primeira vez na história através do autor, justifica-se pelo ideal democrático que

tal amor à sabedoria é capaz de instaurar na educação, principalmente quando praticada ainda na infância.

Diante da possibilidade da arte e da filosofia serem vistas como modos de existência, estas se tornam atividades acessíveis e capazes de serem efetivamente postas em práticas por um público amplo e não apenas por um grupo restrito, privilegiado, dito erudito ou intelectual. Desta maneira, a filosofia passa a corresponder não apenas a conteúdos teóricos formais, mas a modos de vida capazes de transformar o discurso filosófico puramente teórico, em possibilidades de habitar a própria vida através de sua vivência (LIPMAN, 1990, p. 30).

Como vimos em Ferraro (2010), a filosofia quando deslocada para vivência a ser praticada torna-se uma forma de “unir o saber que se ensina e o saber que não pode ser ensinado, transformando-se de conteúdo de ensino, em ação que educa” (FERRARO, 2010, p. 321). Kant em *Realidade e existência: Lições de metafísica* (2002) menciona que o problema da filosofia vista apenas como conteúdo histórico, seria a fixação excessiva de determinados conhecimentos desvinculados da história que acontece no tempo presente. Preservando e conservando excessivamente uma história já consolidada, esquece-se que para que esta tenha sentido, a filosofia deve ter implicações diretas e práticas no tempo presente, sendo, portanto, o próprio pensar e não apenas a reprodução teórica da história do pensamento apresentada por “blocos” teóricos. Conseqüentemente a questão fundamental sugerida pela filosofia é o desmontar, não o reforçar. É se aprofundar cada vez mais nas questões já colocadas, não para repeti-las, desconsiderá-las ou redundá-las, mas para se aprofundar cada vez mais nelas em nossa época, dando espaço para que as mesmas inquietações que possam surgir através da filosofia possam também por ela serem satisfeitas, continuamente. O problema imposto pela repetição dura e fria da filosofia e sua história é que, como sabemos, repetir uma história e seus juízos sem os reavaliarmos é também muitas vezes repetir os erros contidos nesta. Assim, a filosofia aparece como ciência destinada e direcionada para o agir, de forma que possamos voltarmos para os discursos do passado para analisá-los, inspirarmos-nos neles e progredir diante dos mesmos.

Pensar a filosofia como dimensão essencial da educação é também pensar na possibilidade de uma autoeducação pela filosofia, na capacidade de autogerir a própria vida, alcançando a independência de uma figura para orientar-nos. Como apontava Sócrates, o objetivo primeiro da filosofia seria desenvolver a aptidão de conhecer a si mesmo e assim buscar um constante aperfeiçoamento como indivíduo, de modo a se tornar capaz de romper com a dependência da figura de um mestre e autogerir a própria vida. Em essência, o

conhecimento de si implicaria em uma prática constante de autoavaliação, pautada nos princípios éticos e morais da filosofia, levando a um autogoverno de si e a um bom governo dos outros, de forma que a partir deste autoconhecimento, as intervenções do governo fossem pequenas ou inexistentes, uma vez que cada indivíduo seria capaz de gerir bem sua própria vida em sociedade. Tal questão, retomada por Foucault (2011), quando o autor aborda o aspecto da construção da vida como obra de arte e de uma estética de vida, é ponto fundamental para compreendermos a relevância da filosofia nos processos de educação e subjetivação, como veremos mais à frente.

Na escola, muitas vezes, o propósito da filosofia é o de ser apenas uma disciplina a ser aplicada e um conhecimento a ser transmitido, transitando muitas vezes pela leitura dos clássicos, sem que estes de fato passem ou perpassem aqueles que com eles entram em contato. Impor a leitura de textos que versem sobre a história da filosofia e de seus autores não corresponde, porém, a uma reflexão que alcance ou atravesse a vida daqueles que as leiam. Estabelecer a leitura e desvinculá-la da vida é contribuir para que aqueles que a acessem retenham muito pouco ou mesmo nada do que propõe a filosofia como exercício a ser praticado.

Como exercício e vivência, porém, a filosofia permite que se vá mais longe atendendo ao seu próprio e eminente fim, tornando-se de fato a “arte de pensar” e a revelação do ser no pensar. Etimologicamente, o verbo pensar deriva do latim *pensare*, que tem como uma de suas primeiras correspondências o verbo suspender, referente ao movimento da balança quando esta pesa algo. Logo, o verbo pensar está em conformidade com a ação de pesar, dar peso, dirigindo-nos a compreensão para o pensar como a ação de analisar, avaliar, ponderar e meditar sobre os eventos (CUNHA, 1982, p. 593). Da mesma maneira, se a filosofia é vista como a “arte de pensar”, podemos compreender tal arte como a produção do pensamento que permite analisar e avaliar o pensar, onde este ato já é em si e por si, a maior finalidade. Consequentemente, a valoração contida no pensar, implica em uma prática de agir, de forma que a filosofia orienta e avalia as ações em conformidade com os objetos do conhecimento humano. Por essa razão, ela implica em uma relação com todas as outras disciplinas e áreas escolares.

Este pensar e esta avaliação do agir, também estão calcados na subjetividade, uma vez que os pensamentos passam por ela e também a formam. Embora a palavra “técnica” etimologicamente derive do grego *techno*, de *téchné*, correspondente à “arte” ou “habilidade” (CUNHA, 1982, p. 759), o ato de pensar na filosofia corresponde à arte em um sentido mais amplo, que vai além da técnica como pura habilidade e passa a ser compreendida como

processo de criação e de elaboração que permite ultrapassar a capacidade metodológica. Comentamos isso, pois se restrito apenas à técnica como habilidade, o pensar não serviria mais à subjetividade e muito pouco acrescentaria ao que caracteriza afetivamente e efetivamente o sujeito. Quando o ato de pensar torna-se um movimento mecânico, reprodutivo ou puramente técnico, perde-se a capacidade do sujeito reconhecer a si e elaborar possibilidades de ação perante o meio, pontos que deveriam ser priorizados no pensar. Perder essa capacidade de produzir pensamentos próprios e reduzi-los a reproduções é perder a essência daquilo que está no fundo e cerne do que propõe a filosofia, que é saber orientar-se para agir de maneira correta, posicionando-se e criando realidades mais justas.

Logo, a questão do pensar e do próprio exercício da filosofia é fundamentalmente uma questão moral, de posicionar-se diante dos fatos e defender determinados princípios. A filosofia como puro jogo teórico torna-se desligada da ação e, portanto, perversa, podendo ser usada inclusive como ferramenta de manipulação da verdade. É próprio da filosofia estar imbricada na educação, uma vez que ambas preocupam-se com a emancipação do sujeito. Logo, diferentemente da pura técnica, a arte de pensar contempla uma realidade maior de apreender as coisas, de forma que:

“quando falamos sobre pensamento filosófico, não estamos falando no sentido taxionômico que classificaria qualquer pensamento como pensamento. Estamos falando de raciocínio guiado pelo ideal de racionalidade (não é a redução da razão para a lógica. Não reduzir à racionalidade. A racionalidade não deve ser reduzida apenas à lógica, mas outras relações possíveis) e isto, para o filósofo, não é meramente pensamento, mas pensamento melhor” (LIPMAN, 1990, p. 59).

Portanto, a importância do pensar implica não apenas na importância do agir, mas do agir bem, o que é central neste trabalho. Pensa-se sobre o mundo, para agir nele ponderando os impactos de determinadas ações, diferentemente da ciência, por exemplo, que descobre sempre novas formas de operar e explicar o funcionamento da realidade objetiva e seu aspecto utilitário, sem, no entanto, se atentar para o futuro uso e suas implicações. É ainda mais curioso pensar como a educação brasileira, de maneira geral, privilegia e estimula enfaticamente o estudo das chamadas “ciências naturais” que destacam a descoberta em si, enquanto o espaço para outras disciplinas que não privilegiam o uso prático dos objetos, mas sua função e implicações (como a filosofia, a história, a sociologia e a arte), são colocadas sob suspeita e raramente reconhecidas como provedoras legítimas de um saber. As “ciências naturais” podem, de fato, produzir experiências cruciais, determinantes para a confirmação ou

invalidação das teorias. No caso das outras disciplinas, classificadas como "ciências humanas", a verificação supõe experiências em escala real, o que é impossível por lidarmos diretamente com o ser humano. No entanto, há uma dimensão de investigação que se apoia na experiência histórica da humanidade e que fornece indícios do que é coerente ou não, pressupondo uma cultura geral por parte dos envolvidos no debate que muitas vezes não existe. Observamos que a ignorância é, portanto, a grande inimiga da filosofia.

Dessa forma, a importância da filosofia como vivência se dá a partir das possibilidades que ela abre ao indivíduo, e neste trabalho mais especificamente, das possibilidades que apresenta na educação e através da infância. Deste lugar surge então a importância de pensar a filosofia não somente pelos autores, mas com os autores e não apenas para os alunos, mas com os alunos. A característica central presente nesta prática não poderia ser movida senão pelo viés tão caro à Lipman e também a Dewey, que é a reverberação de tais vivências para fins da construção de uma sociedade democrática, com hábitos morais bem consolidados e executados por apreciação e não apenas a reprodução de costumes desmotivada ou mecânica, que é exatamente o oposto da prática educacional proposta pelos autores.

A justificativa para a presença tanto da arte quanto da filosofia nos espaços escolares, como disciplinas obrigatórias estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9394-96) é a formação de um “pensamento crítico e cidadão, que abre espaço para possibilidades de um agir social” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 17) do aluno, pontos que, estranhamente, não são enfatizados em outros documentos das disciplinas de ciências exatas e suas tecnologias.

Na escola e no contexto educacional, seria mesmo a aula de filosofia e demais disciplinas das “ciências humanas”, como nos apontam os parâmetros curriculares, o espaço suficiente reservado para pensar as possibilidades de ação no mundo, ainda que com carga horária reduzida pelos próprios parâmetros e muitas vezes nem mesmo conseguindo atender as condições mínimas sugeridas por estes documentos? Transferir apenas para a filosofia essa possibilidade, não é também uma forma de esquivar as demais áreas de pensarem suas temáticas com um pouco mais de filosofia e limitar quais os espaços ela deve ocupar? Seriam demasiadamente reduzidos os objetivos da matemática de acordo com tais parâmetros, restritos a “medir, calcular, operar funções básicas do dia a dia” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 51), quando a nós, parece mais interessante inserir no currículo da matemática e das demais disciplinas, uma prática igualmente permeada pela filosofia.

Deve-se entender, portanto, que embora várias possibilidades nos sejam expostas por estes documentos, estas não são sinônimas de regras inquestionáveis. Diante das contribuições fornecidas pela própria filosofia, devemos, inclusive, colocar em questão, mesmo os documentos que ofereçam diretrizes prontas para a prática filosófica, analisando-os, pensando-os e repensando-os.

Na educação e como vivência, a filosofia é o lugar que permite olhar minuciosamente aquilo que não estamos acostumados a enxergar, superando assim nossa própria cegueira (SARDI, 2004, p. 112). Tal afirmação, que reitera o que já era exposto na *Alegoria da Caverna* de Platão, situa a filosofia como o lugar que permite orientar o olhar. Tal como no texto, as criaturas que na caverna, olhando para as sombras pensam que estas seriam a única direção correta, o ser humano não seria, portanto, uma criatura incapaz de ver, mas uma criatura que, capaz de enxergar, deveria aprender a direcionar o olhar. Tal vista alcançada nem sempre corresponderia a uma sensação prazerosa ou pacífica e pelo contrário, algumas vezes seria um processo doloroso e desconfortável, mas igualmente necessário para que fosse curada tal “cegueira” que impediria ver os objetos como são, e não apenas suas sinuosidades e sombras.

A filosofia enquanto disciplina reservada tradicionalmente apenas aos filósofos como discurso formal, sucumbe então ao próprio filosofar. Antes de discurso, ela deve ser ação a ser descoberta e redescoberta a partir das experiências e ao alcance de cada um (SARDI, 2004, p. 113), uma vez que:

“ao filosofar, o desafio não está na vivência, em si mesma, mas em resgatar, a partir da mesma, a fruição, o tomar posse da própria temporalidade no prazer de um pensar que se move a partir do seu silêncio, e em direção a ele, no dizer que rompe com a repetição (*ibidem*, p. 115).”

A significação da filosofia, portanto, está presente mais na investigação desafiadora do filosofar que se encontra na vivência filosófica e na dinâmica do pensar, do que no próprio conteúdo formal de filosofia. A questão central não é o que somos capazes de fazer formalmente com a filosofia, mas o que ela é capaz de operar substancialmente em nós. A filosofia já habita em todos, indistintamente, muito antes de entrarmos em contato com a palavra “filosofia” e tomarmos consciência do que esta significa. O que nos é exposto sobre ela e também sobre a arte, não é a oposição radical às ações e diálogos orientados por técnicas ou métodos, mas sim o uso destes como possibilidades para pensar, de forma que o método esteja a serviço do filosofar e não que a filosofia se torne refém do método.

Ao mencionarmos a filosofia com crianças, porém, aparentemente pisamos em um território estranho ou não tanto familiar. Não é difícil associarmos tal pensamento ao fato de que na Grécia antiga, berço da filosofia clássica, a filosofia não deveria ser praticada por homens com idade inferior a 40 anos, excluindo assim grande parte dos demais grupos da época. Quando surgiu destinada às séries iniciais do Ensino Fundamental, observou-se inicialmente certa resistência e descrença de que tal proposta traria contribuições significativas à educação, devido à possível imaturidade das crianças na idade respectiva às séries, para entrar em contato com a filosofia (LIPMAN, 1990, p. 9).

No Brasil, a proposta de Matthew Lipman, pioneiro no projeto de inserção de filosofia com crianças, é posta em prática em 1985, e embora sejam reconhecidas as contribuições da aplicação do projeto aos alunos nos espaços em que a mesma acontece, a filosofia nas séries iniciais segue vista, por grande parte dos profissionais em educação, como conteúdo que oscila hora entre o supérfluo e desnecessário, devido a seu caráter de abordar questões tidas como já postas e de pouca “função utilitária” na escola, hora como conteúdo de grande complexidade e de difícil compreensão – o que a torna duplamente difícil de ser experimentada nas escolas e principalmente nas séries iniciais da na educação básica.

A filosofia para crianças estruturada por Lipman é conhecida principalmente através das novelas escritas pelo autor, narrativas literárias e romances filosóficos, com questões próprias da filosofia, abordadas em contextos fictícios específicos para crianças. Trata-se de uma espécie de “substituição” ou adaptação dos textos clássicos, por narrativas que exponham discussões filosóficas permitam dialogar com a realidade das crianças mais abertamente.

Diante das implicações sobre os motivos para se trabalhar filosofia nas séries iniciais, disciplina geralmente reservada somente a determinados e específicos momentos acadêmicos e escolares, Lipman argumenta que esta seria uma das mais eficazes maneiras de, através da criança, garantir ao adulto o “não ceticismo a respeito de tudo” (LIPMAN, 1990, p. 22), permitindo que, através de investigações, ainda na infância, questões morais relevantes comecem a ser pensadas e discutidas.

Capacitar o educando para que este consiga formular e avaliar suas próprias questões, “pensando por si mesmo” (KANT, 1784), torna-se então prioridade neste processo educacional, sendo que tais ações só seriam possíveis dentro de uma sociedade que também possuísse tal interesse formativo como fundamental. À escola caberia então, ser o primeiro lugar a permitir e possibilitar que este movimento ocorresse, proporcionando uma educação direcionada para a ampliação do pensar. De acordo com Lipman (1990), é necessário que seja incluída a esta perspectiva o pensamento ético para com o outro e a sensibilidade às causas

que normalmente inviabilizam a consideração de determinados contextos e suas singularidades. Desta forma, abre-se espaço para que o diálogo e diferentes formas de pensamento sejam respeitados, em consonância com o aspecto democrático presente na filosofia de Lipman, endossando que tal prática seja inserida ainda na infância.

Há de se reconhecer, portanto, a importância das novelas escritas e direcionadas ao público infantil para lidar com a filosofia de maneira narrativa e mais próxima do universo e da realidade da criança, o que não corresponde a afirmar que estas não apresentem problemas. Há autores que argumentam que, ainda que as novelas sejam acompanhadas por manuais instrucionais para auxiliar o docente, estas “seriam exteriores aos professores” (OLIVEIRA, 2004, p. 104), por nem sempre envolverem as questões que estariam em diálogo com a turma em que é inserida, ainda que seja afirmado que tais narrativas suscitem, em cada parágrafo, momentos de questionamento nos alunos. A partir disto, acredita-se que a possível falta de sucesso universal das novelas de Lipman, aconteça exatamente pela diversidade cultural e social dos diferentes lugares onde é aplicada, o que pede que estas sejam adaptadas aos diferentes contextos. Além da adaptação, destaca-se a importância de que o próprio professor não se atenha apenas ao material, mas que escreva suas próprias narrativas, que podem inclusive ser geradas a partir dos contextos e indagações surgidas na própria sala de aula, observando que o texto em filosofia com crianças deve ser aquele que permite à criança dizer, sempre que isto for necessário, mas também se calar, de acordo com a vivência exposta por cada um, sendo este procedimento direcionado também ao professor (SARDI, 2004, p. 110). Consequentemente, a falha central das novelas de Lipman é considerar como universais características particulares e individuais, em contextos bastante distintos, uma vez que são majoritariamente aprofundadas em contextos escolares. Por isso a orientação de que tais novelas sejam também criadas a partir de situações que surjam no próprio contexto das aulas, vivências escolares e problemas oriundos destas vivências, de forma a reter a atenção dos alunos e envolvê-los efetivamente.

Desta maneira, as novelas devem ser vistas, sobretudo, como arrimo para outros exercícios que envolvam o problematizar, como, por exemplo, os das *comunidades de investigação*, que permitem pensar logicamente os elementos que orientam o diálogo sobre tais problemas, considerando as diferenças de cada “comunidade” e encontrando outros caminhos que permitam ampliar o interesse do grupo (LIPMAN, 1995, p. 342). É fundamental que através da leitura dessas narrativas de ficção, as crianças consigam identificar os aspectos da realidade presentes em tais textos, os problemas que permeiam esta realidade e assim se sintam instigadas à investigação filosófica.

Se as novelas de Lipman são consideradas trampolins para impulsionar a investigação de determinadas questões, outros autores procuram incluir temas e linguagens que tornem as questões trazidas pelas novelas mais próximas das situações vividas pelas crianças. Ao incorporar outros suportes como vídeos ou atividades plásticas ao conteúdo das narrativas nas comunidades de investigação, as crianças envolvem-se e aproximam-se mais da proposta de problematizar as questões abordadas e objetivadas por Matthew Lipman. A inclusão de outras mídias e linguagens, como as anteriormente citadas se tornam importantes, pois, observa-se que quando expostas isoladamente, as novelas funcionam não apenas como possibilidade que engrena o pensamento, como também como uma espécie de “padrão” e modelo correto a ser reproduzido. Isso implica em questionar se tais modelos, já consolidados, não induzem o professor que rege tais aulas e conteúdos à isenção do domínio efetivo dos temas e questões abordadas e propostas pelas discussões, apontando aos alunos respostas prontas já fornecidas pelo material, indicando um “modelo pronto” a ser seguido, sem que este seja aprofundadamente discutido.

Tal questionamento pode parecer, à primeira vista, contraditório, uma vez que afirmamos que a filosofia como vivência é e deve ser acessível e praticada por todos, independentemente do espaço em que estejam inseridos ou de uma formação específica. Porém, o questionamento exposto sobre os modelos prontos das novelas induzirem e esconderem a necessidade de domínio de algumas questões por parte do professor implica não em proibir que este faça uso do conteúdo oferecido pelas narrativas, mas que ao contrário, o professor se prepare e explore a potencialidade presente nas mesmas, sem depender exclusivamente destes modelos e apenas deles para que a investigação filosófica ocorra. Enfatizamos este ponto, pois se a filosofia se torna refém de tais textos, dificilmente a proposta sugerida por Lipman irá acontecer efetivamente. Neste contexto, surge também a necessidade de integração dos textos às vivências da sala de aula e possíveis adaptações deste material, sem reduzir o conteúdo da aula de filosofia apenas às novelas, mas inserindo e reservando outros momentos para que as questões sejam também aprofundadas para além das narrativas da literatura.

Ainda neste viés, outra questão a ser pensada cuidadosamente sobre as novelas de Lipman é a localização geográfica onde as mesmas estão sendo inseridas, uma vez que usar apenas os fundamentos das novelas do autor estadunidense como metodologia, não se mostra totalmente eficiente em países com realidades sociais e culturais tão distintas e múltiplas como no caso do Brasil. Considerando a relevância e contribuição da filosofia para o meio social e a tentativa de alcance do ideal democrático que será explorado mais detalhadamente

adiante, é fundamental que as adaptações das novelas abranjam os aspectos indesejáveis, mas presentes, nestas sociedades, como o subdesenvolvimento, a desigualdade social, racial, e demais divergências e intolerâncias culturais. Neste aspecto, o programa de filosofia com crianças proposto por Lipman pede reajustes e aprofundamento da parte do professor.

No programa do autor há outros pontos encontrados na prática geral da filosofia, que parecem arriscados se vistos de maneira unilateral. A própria noção do “pensar por si mesmo” a partir das questões trazidas pelas novelas deve ser abordada com cuidado, para que não se corra o risco de potencializar opiniões pessoais e conduzir tais reflexões a um total relativismo sobre os temas discutidos. É imprescindível, portanto, compreender a proposta do pensar por si mesmo como pensamento inserido em uma cultura específica e permeado pela crítica, excluindo a suposta neutralidade das organizações sociais. Esta questão nos leva também a localizar um possível problema no que diz respeito à transmissão dos valores encontrados nas narrativas do autor, valores estes muitas vezes compreendidos e apresentados como “naturais” ou “prontos”, quando na verdade resultam de uma construção social, cultural e política que pedem para ser discutidos e esmiuçados, exatamente por não serem ações espontâneas. Por isso novamente a relevância de se apropriar das discussões, textos e diálogos presentes na própria sala de aula, a fim de entender tais processos complexos a partir da prática e não apenas como campo teórico, de forma que as discussões funcionem como disparadores de questionamento e instigadores da curiosidade.

Como podemos observar, o reconhecimento dos benefícios trazidos por Lipman ao pensar a filosofia para crianças é inegável, embora isso não implique em não reconhecer que existam algumas lacunas que requerem um desprendimento do professor, para que este não utilize apenas o material como recurso metodológico, uma vez que este, na verdade, deve apenas nortear e orientar a prática que, por sua vez, deve ser sempre aprofundada, indo além de opiniões pessoais dos alunos e também do professor.

A filosofia na educação de crianças proposta inicialmente por Matthew Lipman é pensada e adaptada no Brasil pelo professor Walter Omar Kohan e executada através de projetos e comunidades de investigação, nas escolas públicas que se mostram abertas a receber tal proposta. O projeto do autor é estruturado na colaboração entre os membros do grupo onde a filosofia é discutida, estimulando a cooperação e buscando dar voz a todos os envolvidos. Kohan enfatiza que abordar a filosofia através de questionamentos e comunidades de investigação auxilia positivamente as crianças a aprenderem a respeitarem-se mutuamente e a desenvolverem a solidariedade ainda na infância (KOHAN, 1998, p. 92).

O autor aponta como a inserção da filosofia com crianças é pensada inicialmente como prática institucional, acontecendo primeiramente nas escolas. A escola, porém, antes de ser vista como espaço direcionado ao pensar, é vista como “instituição de controle e de subjetividades” (KOHAN, 1998, p. 85) através de suas práticas, exigências de comportamentos e normas. Dessa maneira o autor observa como o próprio modo de funcionamento escolar deve ser inserido nas discussões e reflexões filosóficas, aproveitando das condições deste espaço para nele fazer filosofia (*ibidem*, p. 86).

Para que a prática filosófica com crianças seja de fato amplamente abrangente e dinâmica, Kohan indica alguns cuidados, como horários previamente definidos para as experiências, a escuta mútua entre professor e aluno, o instigar as descobertas através de perguntas, a exposição de exemplos e contraexemplos, entre outros fatores que proporcionem que a atenção seja mantida durante a prática (*ibidem*, p. 87 e 88). Destaca a importância do tempo para que este seja ao máximo explorado, sem que isso represente necessariamente períodos temporais extensos, pois em pouco resultará períodos prolongados, sem o envolvimento e a atenção das crianças. A questão espacial é igualmente essencial, pois o espaço deve ajudar a compor a experiência de forma que todos se vejam e tenham liberdade para movimentarem-se. Devem ser estabelecidas regras durante os exercícios, eleitas pelas próprias crianças, para que as propostas sejam a elas apresentadas e para que cada um tenha seu espaço de fala nas discussões. O autor destaca a importância dos assuntos abordados e discutidos transportarem valores que possam ser possíveis de serem explorados tanto na teoria quanto na prática, “pela simples razão de que as crianças vão construindo seu diálogo com elementos externos – como normas, valores, saberes – que internalizam” (KOHAN, 1998, p. 91).

Em sua proposta de filosofia com crianças, Kohan oferece alguns dos possíveis caminhos que podem ser adaptados conforme a necessidade e interesse das crianças. Dentre estes, indica: uma atividade que anteceda o contato com o texto filosófico; a leitura ou apresentação de um texto; a problematização do mesmo; a discussão; e uma proposta de trabalho após a discussão (*ibidem*, p. 94).

Sobre a atividade que anteceda o contato com o texto, o autor a considera optativa, embora esta seja uma possibilidade atraente de apresentar outras linguagens aos alunos que não a leitura para explorar a filosofia, embora o uso de textos também não seja descartado. Estas atividades visam a criação de um contato afetivo com o tema a ser investigado, possibilitando a produção de imagens e gestualidades, antes do contato direto com o texto (KOHAN, 1998, p. 95).

A apresentação do texto deve permitir e possibilitar que cada criança sinta-se igualmente inserida e convidada a pensar nas possibilidades de compreensão deste. O texto é o “objeto” a ser compartilhado, com o objetivo de diversificar e enriquecer a gama de possibilidades de representação da criança. O autor comenta que apresentar às crianças a leitura do texto tornando esta experiência lúdica (amparadas por marionetes, fantoches, teatros, etc.) ou deixando que cada uma leia uma parte do texto, motiva o interesse e participação destas, além de facilitar a compreensão. O entendimento do texto é ponto fundamental para que as crianças consigam formular um posicionamento próprio e, conseqüentemente, desenvolver a autonomia diante do conteúdo exposto (*ibidem*, p. 95).

Após a leitura e apresentação do texto, a problematização é o momento no qual as crianças irão determinar os pontos que considerarem mais relevantes para a discussão. O momento da problematização é ideal para expandir, perguntar e instigar o pensamento, sem conceder respostas prontas. É importante que as perguntas sejam compreendidas por todos, evitando imprecisões, para que todos possam participar igualmente das discussões (*ibidem*, p. 97 e 98).

Walter Kohan argumenta que as etapas anteriores de algum modo são uma espécie de preparação para esta etapa, a discussão filosófica, momento que demanda mais tempo e que é, nas palavras do autor “o coração da prática filosófica” e “o reino dos por quês” (*ibidem*, p. 100 e 101). As perguntas devem ser tratadas igualmente, de forma que ao professor caiba extrair delas o conteúdo que componha a indagação filosófica. O autor comenta que não deve haver pressa em terminar um conteúdo, apenas para que este seja finalizado, embora sem aprofundamento. Enfatiza que a discussão deve ser feita cautelosamente, dividida em vários momentos (aulas) se necessário, valendo-se da improvisação e, de fato, aprofundando-se nas questões.

Como última diretriz sugerida pelo autor para trabalhar a filosofia com crianças, a atividade posterior à discussão deve possibilitar não uma conclusão e resposta única, uma vez que este não é objetivo final da filosofia, mas possibilitar que a diversidade seja respeitada e que a percepção sobre os problemas seja ampliada. O objetivo não é dar como encerradas as discussões, mas que ao final dos encontros, reuniões ou aulas, as crianças terminem inquietas e compreendendo a expansão dos problemas (*ibidem*, p. 109).

No Brasil, a filosofia ainda é raramente experienciada com crianças, uma vez que a sua inserção passa a compor o currículo como disciplina obrigatória apenas nas séries do Ensino Médio. Neste, sua presença é justificada para a “consolidação da cidadania” e para dialogar e orientar os chamados *temas transversais*, colaborando para a criticidade e

construção da cidadania dos alunos.³ O que, ainda assim, de acordo com as orientações curriculares para o ensino de filosofia, não excluiria problemas externos e a preocupação de que, se não oferecidas condições adequadas para que a mesma seja experimentada na escola, corra-se o risco de se tornar uma “vulgarização perigosa de boas intenções que só conduziriam a péssimos resultados” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 17).

No entanto, o risco de utilizar os empecilhos materiais como justificativa para não trabalhar filosofia na escola, ou ao trabalhá-la fazer dela uma possível “prática vulgar”, como comentado nas Orientações Curriculares para Filosofia no Ensino Médio (MEC), acaba por esquivar a escola de atuar como espaço provedor das discussões filosóficas. Tendo em vista que as condições básicas para este filosofar são, na maioria das vezes, imateriais, negar a possibilidade de fazer filosofia na escola por questões materiais é negar também que para que ela seja feita deva estar presente na escola, fundamentalmente, a abertura para o pensamento e a possibilidade de dialogar. Usar da falta material como âncora para que a filosofia muitas vezes nem mesmo entre na escola é abdicar também dos elementos já presentes neste espaço, que podem permitir que tal prática ocorra.

Vincular a filosofia às demais disciplinas e conteúdos curriculares nos permite pensar a importância e as contribuições da mesma, principalmente nas atividades que, na escola, na maioria das vezes, aparecem desvinculadas ou afastadas dela, como geografia, biologia ou química, por exemplo. Este é sem dúvida um ponto relevante a ser considerado, uma vez que é reconhecida a importância das “didáticas filosóficas” (*ibidem*, p. 18) para qualquer disciplina. As chamadas didáticas filosóficas sugerem que quaisquer disciplinas, inclusive as das chamadas “ciências exatas”, tenham como fundo a filosofia como norteadora a conduzir a prática docente, uma vez que esta teria a função de tornar qualquer conteúdo e disciplina escolar uma prática oriunda de problematização, questionamento, discussão e não aceitação passiva daquilo que é posto, imposto ou apresentado como “natural”. Logo, como já comentamos, o ponto fundamental não seria ensinar mais filosofia, mas inserir mais filosofia nas demais disciplinas.

O problema, porém, é que ao lermos cuidadosamente tais projetos pedagógicos e parâmetros curriculares, que também são projetos políticos, percebemos, sobre a inserção da filosofia em todos os espaços da escola, certa oposição entre o discurso teórico exposto por tais documentos no que diz respeito à orientação de uma prática docente conduzida pela

³ A citação é encontrada no documento do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : 2006. p. 16, sem a autoria explícita dos que redigiram o texto.

filosofia (independente da disciplina), e as informações presentes nos componentes curriculares destas disciplinas.

De acordo com Ricardo Navia (2008), ainda que majoritariamente estudada nas séries do Ensino Médio, é interessante destacar que nem mesmo nele as condições se mostram plenamente satisfatórias e favoráveis para atender aos propósitos fixados pela própria Lei de Diretrizes e Bases Curriculares do ensino de filosofia. Para este autor, no contexto educacional público brasileiro, onde a filosofia aparece como disciplina obrigatória apenas para o nível médio, a maioria das escolas carece de condições mínimas para que a mesma atinja o potencial que possui em si – seja pelas próprias condições físicas, ausência de infraestrutura, recursos materiais e didáticos oferecidos pelas escolas, o que inclui a formação adequada dos professores a lecionar a disciplina. Aponta também o problema de estrutura organizacional política e de gestão em que a escola foi inserida a partir das reformas trazidas pela constituição de 1988 (NAVIA, 2008, p. 72). Tal reforma toca principalmente na questão econômica e coloca como responsabilidade da escola o gerenciamento dos recursos financeiros sob a justificativa de conceder “autonomia” à escola – o que muitas vezes esconde a transferência de responsabilidade dos órgãos superiores governamentais para a escola, que por sua vez carece de funcionários para desempenhar tais funções, gerando acúmulo de funções para um mesmo cargo e funcionário, que raramente possui domínio deste ofício que deverá exercer, atingindo, assim, a prática dos próprios professores, que muitas vezes são ou se tornam estes funcionários.

O mesmo pode ser dito, de acordo com o autor, sobre as condições socioculturais dos alunos e suas estruturas familiares que carecem de condições tanto materiais quanto educacionais e culturais (*ibidem*, p. 73). Navia (2008) observa ainda a dificuldade de inserir efetivamente a filosofia na escola, uma vez que o avanço tecnológico aliado à economia empresarial ganha cada vez mais espaço na escola pública e coloca disciplinas como a filosofia, a sociologia e a arte, em uma posição de menor visibilidade, tempo e importância.

As próprias orientações curriculares para o ensino de filosofia não excluem as falhas que a mesma ainda possui no ambiente escolar, devido às mudanças curriculares que ocorreram de 1960 a 1990, quando ao longo da história educacional brasileira a filosofia deixa de ser conteúdo obrigatório em 1961, é banida dos currículos em 1971, e é rediscutida e novamente incorporada ao currículo, somente com o surgimento da LDB/1996 (*ibidem*, p. 16). Tamanhas mudanças dificultam a continuidade e o aprofundamento da filosofia na escola, além de transformar a mesma, em um lugar sempre duvidoso e de segundo plano.

Ao analisar, inclusive, os Parâmetros Nacionais Curriculares das ciências humanas, que tratam da obrigatoriedade do ensino de filosofia, há sempre uma aparente necessidade de justificar o seu estudo, como se a mesma, bem como a própria educação e a própria escola, não bastassem por si próprios e nem fossem também finalidades em si. Como se a falta de “uso prático” da filosofia, bem como da arte, as deslegitimassem de ocuparem o espaço da escola ou educação, escola esta que deriva do termo *scholé*, correspondente a “tempo livre”, tempo a ser usado não como descanso, nem como trabalho, mas como espaço para pensar. Dentre outras compreensões, o termo grego *scholé* aparece também como sinônimo para *suspensão*, no sentido de desprendimento do que é utilitário e de tomada de tempo para estar em contato com o mundo e conhecê-lo (BAILLY, 2000). A escola, substantivo derivado do latim *schola*, apresenta-se como lugar de produção de saber, desvinculada portanto das primeiras concepções de tempo livre, embora ainda aqui, apareça livre do ideal de trabalho, que por sua vez possui como significação o termo *tormento*. Logo, a escola é direcionada ao “*estar livre*” sem, no entanto, estar ocioso (CASTELLO; MÀRSICO, 2007).

Assim, ao mesmo tempo em que a arte e a filosofia são apresentadas como afirmação na escola são também carregadas de interrogação, como se só possuíssem serventia, se palpavelmente fossem utilitárias.

Jacques Rancière (1988), em seu breve texto *Escola, Produção, Igualdade*, questiona a possível função da escola, ao mesmo tempo em que já nos mostra que, em essência, esta deveria vincular-se à ideia de tempo livre para pensar as coisas, operando também como instituição produtora de igualdade, fins que bastariam em si e por si mesmos. Logo, a escola, como este lugar, não poderia ser definida pela regência econômica externa. No entanto, sabe-se bem que as portas da escola pública, abertas a todos, acabam abertas também para as empresas, como espaço propício (frase inicial de seu texto), para ser lugar de “aprender para empreender” (RANCIÈRE, 1988, p. 1). Dessa maneira, o espaço que é direcionado para pensar o mundo, é tomado pela ideia norteadora de produzir o que seria “útil” – e infelizmente, útil não para o sentido em que o autor concebe a escola, mas útil principalmente para os fins que permitem manter a estrutura econômica da sociedade em que estamos inseridos, conduzindo os mais vulneráveis financeiramente aos trabalhos que exijam pouco questionamento e maior esforço físico. Pensar qual a relevância da arte e da filosofia para a manutenção do padrão empresarial, de origem neoliberal e que privilegia a eficiência, certamente justifica a distância entre a beleza teórica de tais documentos e parâmetros para o ensino de ambas, e o que realmente é priorizado na prática escolar efetiva guiada por estes documentos.

É possível observar que ao mesmo tempo em que alguns fatores particulares da educação brasileira parecem afastar a filosofia da escola, a escola parece necessitar cada vez mais da filosofia para lidar com tais problemas. Pensar a filosofia no contexto brasileiro requer, portanto, pensar nas peculiaridades que este contexto oferece. Ignorar tais condições é também ignorar o próprio exercício que propõe a filosofia quando esta se associa diretamente à educação. Por esse viés, a democracia é vista dentro do cenário educacional como o cerne que poderia auxiliar na resolução de tais questões, uma vez que sua prática engaja e responsabiliza o cidadão por suas ações, ao mesmo tempo em que as conduz.

Tanto a filosofia quanto a arte, vistas apenas como disciplinas ou conteúdos escolares, devem ser pensadas primeiramente como experiências, e só é possível experienciarmos algo, se nos sentirmos de alguma maneira afetados pela experiência em questão. Em Deleuze, observamos a relevância de que a sensibilidade nos atinja para que, por ela, realizemos alguma atividade, de qualquer natureza. Só podemos pensar filosoficamente nos sensibilizando pelas questões disparadas pela filosofia, da mesma maneira que só podemos pensar artisticamente nos sensibilizando pelas questões disparadas pela arte. (DELEUZE, 1992 p. 208). Pensamos quando somos forçados a isso, e é diante de tais afetações que entramos na filosofia. É neste momento em que nossa subjetividade é atingida pelo impasse da realidade, que temos contato direto com ela, que esta realidade nos choca e nos obriga a pensar. Este é certamente o propósito também da educação e dos professores, sejam estes de filosofia ou não: indicar que tal realidade, ainda que incômoda, possibilite pensar e agir nos problemas apresentados por ela.

Dentre os inúmeros entraves para que tais experiências sejam vividas e apreciadas plenamente no ambiente escolar, a questão do tempo concedido pela escola e respectivo currículo para a arte e a filosofia e o tempo solicitado pelas duas para que a experiência ao menos possa começar a acontecer, não podem ser ignorados. A arte especialmente possui processos que lhes são próprios e que exigem um tempo próprio, de forma que muitas vezes forçar e impor a ela um ritmo é perder de vista aquilo que fundamentalmente ela é. A arte, assim como a infância, nos mostra que há distintas possibilidades de se pensar o tempo e seu uso. A arte quando vivenciada nas séries iniciais do Ensino Fundamental nos solidifica esta afirmação.

Podemos pensar o tempo não como um único tempo, mas como vários. Na Grécia antiga o tempo era considerado sob diversos aspectos: *Chrónos*, *Kairós* e *Aión*.

De maneira um pouco arriscada, podemos dizer que o tempo concedido e oferecido pelos currículos para se trabalhar arte na escola é o chamado tempo *Chrónos*, tempo este que

de alguma maneira nos arrasta com ele, imprimindo-nos seu ritmo. É o tempo que nos é imposto, e que nos permite situar os eventos em passado, presente e futuro, cronometrá-los, transformando o tempo em segmentos idênticos e medidos em comparação com eventos naturais regulares e repetitivos. Em uma aula de artes, *chrónos* é o tempo que ensaia os gestos na dança e inviabiliza a improvisação, que marca o ritmo e o compasso na música fazendo com que esta se organize metodicamente e que muitas vezes nos oferece apenas quarenta e cinco minutos em uma aula para que uma pintura seja pensada, executada e concluída. Francisco de Goya, em *Saturno devorando um filho* (1819-1823), nos ilustra bem a imponência deste tempo, na figura do deus Saturno devorando um de seus filhos impiedosamente, trazendo-o forçosamente para si.

O tempo *Kairós* seria o tempo comumente associado a um momento oportuno, mas reduzido apenas a um momento, a uma espécie de temporada. É o tempo em que se espera, mas que chegando, também não volta. É o tempo que nos escapa.

O tempo *Aión*, por sua vez, seria o tempo que não pode ser medido nem cronometrado. Seria o tempo que não se restringe à marcação numérica, que não marca fases ou etapas e que transcende todas elas. Ao afirmarmos que imprimir um tempo para a arte é ir contra a maneira de operar que lhe é própria, afirmamos também que há um tempo que a arte pede e que nele se situa, possuindo as propriedades do tempo *Aiónico*. Este é o tempo que não pede a progressividade, que não mede a eficiência ou delimita um momento inflexível para que algo ocorra. Ele permite que uma experiência continue e se intensifique sem estar restrita apenas a um momento que mal começa e já se esvai. Experimentar na arte pede tempo, tempo que é próprio da experiência em si, e não o tempo fixado pelo currículo. Pensar arte e filosofia na escola é também tomar consciência sobre o seu tempo de afetar, criar e produzir, para além dos interesses da produção exclusivamente utilitária, vinculada à matéria e à fabricação.

A questão do tempo concedido pela escola para a arte e a filosofia serem praticadas na escola, e o tempo que ambas demandam nas (e como) vivências e práticas educativas, é de grande importância neste trabalho, de forma que pretendemos aprofundarmo-nos nesta discussão, nas próximas etapas do desenvolvimento deste texto.

Nesta unidade, resumidamente, abordamos a inserção da arte e da filosofia nos conteúdos curriculares e pontuamos algumas diferenças entre ambas as práticas como campos puramente teóricos, e como vivências. Enfatizamos a relevância da prática da filosofia e da arte na escola, como possibilidades de revelar e formar o sujeito nos espaços educacionais.

Na unidade seguinte deste capítulo pretendemos abordar a relação entre a arte na escola como expressão individual e também como linguagem permeada pela cultura, no

âmbito da produção coletiva. Analisaremos que tanto a individualidade quanto a cultura estão em consonância e não em oposição, como a escola por vezes nos aponta. Discutiremos também, como individualidade e cultura estão relacionadas ao lugar da *experiência* na educação.

1.2 Produzindo ou reproduzindo “arte” na escola? A desnecessária oposição entre a arte como formadora cultural e a arte como expressão do sujeito

Nesta unidade pretendemos expor algumas das possibilidades e diferenciações da arte como formadora cultural e da arte como expressão individual, sem, no entanto, considerá-las como hierárquicas ou opostas. Iremos apontar que a oposição entre elas, normalmente marcada pela escola, não deve excluir um campo para priorizar outro, uma vez que, na verdade, a formação cultural e a expressão individual são complementares e igualmente relevantes. Abordaremos a importância do conceito de experiência, localizado na obra de John Dewey, para melhor compreendermos a relação entre a arte como formadora cultural e como formadora de subjetividades.

A arte é capaz de operar internamente a partir de estímulos externos, transpondo o que é interior para o ato expressivo, sendo este um de seus traços principais. Os eventos e estímulos externos são cruciais para se construir uma individualidade, uma vez que o meio onde alguém se encontra interfere diretamente em sua interpretação e compreensão do mundo. Tais percepções e apreensões da realidade poderão, por sua vez, serem reveladas através das faculdades expressivas da arte. Por esta razão, torna-se fundamental compreendermos a arte não como produto, mas como produtora (condutora) de determinada cultura, inserida e ao mesmo tempo construtora desta, uma vez que a arte opera inicialmente como expressão da individualidade de um sujeito, para ser frequentada e percebida pela individualidade de outros sujeitos.

Pensarmos sobre os eventos cotidianos, como são apreendidos, a relação entre a interioridade e a exterioridade, implica em refletirmos também sobre a forma na qual estes são compreendidos social, cultural e conjuntamente, como também individual e particularmente. Ainda que a individualidade não exclua a exterioridade, não é incomum observarmos na escola, e, inclusive na aula de artes, certo direcionamento para que os indivíduos compreendam como separados e desconexos obras e trabalhos feitos como expressão eleita de uma cultura, e os trabalhos que partam das vivências individuais e expressivas de cada um. A discussão sobre a forma na qual os eventos são interpretados através da percepção de cada indivíduo, apoiada aqui na fenomenologia de Merleau-Ponty (2004) e suas considerações sobre a corporeidade, nos guiará ao entendimento das singularidades despertadas pela arte em nível individual e também coletivo, como veremos no terceiro capítulo deste texto.

Para discutirmos os aspectos da arte como formadora cultural, que não se mostram alheios à produção individual, é imprescindível adentrarmos em alguns aspectos da construção e atribuição de sentidos e significados dos objetos e acontecimentos.

Ao tocarmos na significação, nos direcionamos a um ponto fundamental em torno da arte: a linguagem. A significação, que de maneira geral se refere à compreensão, transmissão e produção dos signos, ocorre pelo entendimento de uma determinada linguagem, pelo modo como esta nos desperta os sentidos e ao se fazer entender, nos sensibilizar e atingir. A linguagem como comunicação que viabiliza a significação ser-nos-á aqui de grande estima, pois a arte enquanto expressão em suas diferentes linguagens (pintura, música, dança, teatro), estará sempre integrada à produção de sentidos, significações e intenções. Como veremos, é através da linguagem e do sentido que esta produz que serão compostos os hábitos e comportamentos que dirão respeito não apenas à subjetividade e sua constante formação, como servirão também para a construção e representação de determinada cultura.

Os hábitos e a linguagem que integrarão uma cultura poderão compô-la e perpetuá-la, ou serem utilizados como caminho que permita questionar determinadas convenções e modos operacionais. Se “a vida é um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente” (DEWEY, 1959, p. 1), é através das ações e da análise destas, do debruçar-se diante do que já é social e aparentemente consolidado, que será possível reavaliarmos algumas questões e condutas que não funcionem mais ou que não mais se justifiquem em nossa época. Auxiliados pela perspectiva da educação é que somos incitados a analisar, ponderar e questionar, mesmo aquilo que já nos é imposto como regra, costume ou tradição.

Se é através da linguagem e da maneira como a empregamos que se constroem os hábitos, em Dewey (1959) observaremos que, por outro viés, é através da composição e da repetição de nossos hábitos que se caracterizará a compreensão da experiência. Em seu livro *Democracia e Educação* (1959), Dewey nos apresenta inicialmente o duplo caráter de uma experiência, que é compreendida ativa e passivamente. O seu caráter ativo estaria associado à tentativa e ao experimentar, enquanto o aspecto passivo seria aquele que causaria uma espécie de “sofrimento” causado pela experimentação. De acordo com Dewey, neste duplo caráter da experiência, perceberíamos a relação entre causa e efeito, de forma que a qualidade do efeito proveniente de uma causa seria um fato diretamente vinculado às interpretações atribuídas pelos que passam por certa experiência, ativa ou passivamente (DEWEY, 1959, p. 152 e 153). Dessa forma, a experiência está diretamente associada à qualidade que é gerada e despertada em nós como produtora de significado, e não apenas como uma ação isolada que acontece em

si. A experiência é inerente, portanto, à subjetividade, constituindo e estabelecendo relação com a exterioridade e o real, provocando mudanças aos sentidos e aos eventos e causando, também, uma contínua mudança em nossos pensamentos e em nós.

Para o autor, uma atitude ou ação não consiste em uma experiência enquanto não nos possibilitar compreender tal evento, como provido de causa, efeito e significação. Desta maneira, é possível falarmos de uma série de episódios e eventos diários que consistirão apenas em acontecimentos, sem, no entanto, corresponderem à experiências, pois diferentemente da experiência, os acontecimentos podem passar por nós sem sermos comovidos, transformados ou emocionalmente afetados por eles.

De maneira próxima e convergente ao conceito de experiência encontrado na obra de Dewey, em Jorge Larrosa encontraremos, também, o caráter prático da experiência. De maneira a expor a dimensão cada vez mais rara da experiência em meio aos eventos cotidianos, Larrosa comenta que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca. E que, a cada dia, se passam muitas coisas, porém, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). O autor pontua alguns dos empecilhos que inviabilizam a experiência, sendo eles fundamentalmente a falta de tempo, o excesso de informações e estímulos, e o mal dos excessos de opinião (*ibidem*, p. 22). Sobre a falta de tempo, Larrosa comenta que “cada vez estamos mais tempo na escola, mas que cada vez mais temos menos tempo” (*ibidem*, p. 22), nos instigando a pensar de que maneira o tempo na escola é utilizado e se este maior tempo corresponde a maiores experiências. Sobre o excesso de estímulos, o autor nos indica como cada vez mais estamos sobrecarregados de informações, sem que estas correspondam de fato a conhecimento ou sem que nos toque de forma a caracterizar uma experiência. Observa, ainda, que tal excesso de estímulos nos torna cada vez mais incapazes de ouvir o silêncio, de dar espaço para que a experiência aconteça. A partir dos excessos de informações, aparece o terceiro grande empecilho para a experiência: os excessos de opiniões. Larrosa observa que por ter acesso à informação, o sujeito moderno sente-se plenamente capaz de opinar sobre todos os assuntos, por pensar que os conhece. Se não opina, sente-se incompleto ou incapaz, não abrindo espaço para que a algo aconteça a ele (*ibidem*, p. 23).

Percebemos ainda que há, na experiência, sempre, uma retomada da significação que damos ao acontecimento quando este surge pela primeira vez em nosso meio, como algo que efetivamente nos toca. A experiência, assim, diz respeito não apenas a entender como as coisas se relacionam, mas também entender como estas se associam e se integram. O “aprender da experiência” é executado quando é ativada a nossa capacidade de reconhecer e

associar as situações de prazer ou desconforto, de plenitude ou sofrimento, a partir da forma como significamos tais experiências, quando nos mostramos capazes de aprender com elas. Disso entende-se que a ação primeira diante de um objeto corresponde à tentativa e ação de experimentá-lo, de tecer com ele um primeiro contato. Somente diante dos resultados ou efeitos de tal experimentação é que será possível utilizar estes resultados em ações posteriores, transformando a experimentação em experiência e, tornando esta, uma espécie de instrução. Dessa forma, para Dewey, a compreensão do desenvolvimento de uma sociedade está atrelada não apenas ao conceito de experiência, como também ao da educação, pois é “a educação que permitirá ao homem reorganizar e reformular sua experiência” (DEWEY, 1959, p. 83). Percebemos que o autor leva o conceito de experiência para o cenário educacional e afirma que o caráter da mesma é, portanto, ativo e passivo, antes de ser cognitivo. O caráter cognitivo poderá aparecer somente a partir da significação e da forma como a experiência for percebida e vivenciada (*ibidem*, p. 160).

A experiência possibilita, portanto, principalmente mediada pela educação, que a continuidade ou ruptura de determinada constituição social seja minuciosa e constantemente pensada e reavaliada. É pela experiência que um indivíduo torna-se capaz de discernir sobre dar continuidade aos hábitos, crenças e funcionamento de seu grupo ou de renová-los. A educação e especialmente a filosofia tornam-se capazes de auxiliar na análise destes valores já instituídos, pois é através delas que é possível meditar sobre o que merece ser repetido e o que merece ser restaurado (*ibidem*, p. 2). Quando os hábitos que resultam da repetição de experiências são transmitidos geracionalmente e conseguem manter-se ao longo do tempo através desta transmissão, esta continuidade ajuda a compor, por sua vez, a cultura de um grupo.

Roque Laraia em *Cultura: um conceito antropológico* (2001) nos mostra como a cultura, constituída por diferentes formas de compreender e interpretar a realidade biológica, que por sua vez é única, é capaz de moldar o homem de diferentes maneiras. O autor nos mostra como, biologicamente, a humanidade está inserida majoritariamente em uma única realidade, uma vez que os homens são iguais nos aspectos vitais, nascendo e morrendo da mesma forma, possuindo aparelhos e outras funções corporais encontradas nos mesmos órgãos e possuindo, em sua maioria, as mesmas capacidades de aquisição mental e física. O que irá diferenciá-los e distingui-los, permitindo que alguns se desenvolvam mais que outros, é o ambiente onde estão inseridos, isto é, a cultura que recebem e onde estão situados (fatores externos). Cada cultura é configurada, portanto, por várias culturas que a irão caracterizar e que estarão também enraizadas em uma determinada época e localização geográfica.

A educação em um grupo social e cultural age então como instrumento que permite facilitar que certos hábitos sejam continuados, como também possibilita acionar a ruptura de padrões de comportamentos que não mais funcionem, questionando-os. Novamente aqui, retomamos o conceito de experiência, caro a Dewey e que nos auxilia a pensar, por um lado, sobre a arte como representação cultural e, por outro, na arte como expressão individual e formadora de subjetividades.

Dewey (1959) comenta que para aquele que acaba de nascer, desprovido de conhecimento sobre os costumes grupais da sociedade e cultura em que está inserido, somente será possível a aquisição e prática efetiva do compartilhamento dos mesmos costumes, se este recém-chegado ao mundo interessar-se por aquilo que a ele é exposto, apreciar os hábitos de seu meio, ou seja, se este zelar pelos acontecimentos e compreendê-los como experiências.

Difícilmente poderemos pensar em uma vida que seja efetivamente vivida, sem que as ações ao decorrer do tempo sejam executadas com interesse. Se não nos interessamos por um objeto ou uma atividade, a eles nos tornamos indiferentes e alheios. Ainda que forçados a tecer com os mesmos alguma relação, não estabeleceremos com eles relações que acrescentem efetivamente algo positivo à nossa vida. O interesse e a apreciação são, portanto, as formas que garantem a manutenção ou modificação dos hábitos e a sua continuidade. As habilidades consideradas formas de ação, como andar, falar e comer, são executadas e ensinadas por aqueles que já dominam os aspectos da linguagem de uma determinada cultura e que, portanto, a transmitirão. Estas atividades, ainda que sejam necessidades básicas do homem, demandarão interesse e apreciação por parte daquele que irá aprendê-las. Quando lidamos com as questões morais, formativas e criativas do homem, podemos ressaltar que tal interesse e apreciação devem ser ainda mais estimulados e vivos, para serem efetivamente vivenciados e postos em prática (DEWEY, 1959, p. 4).

Masschelein (2013), também aponta o interesse como ponto fundamental para que aquilo que já está edificado em uma cultura e constituído como conhecimento, seja transmitido de forma a gerar a vontade em continuar a agir ou pensar de tal forma e como a educação deve se responsabilizar por este processo. O interesse deve partir daquele que apresenta o mundo como algo real, fazendo com o que o outro se interesse por ele também da mesma forma (MASSCHELEIN, 2013, p. 50). Neste caso, não apenas o mundo, como aquilo que está nele e é ao outro exposto e apresentado, devem ser oferecidos com a atração que vá além do interesse próprio e que seja capaz de dividir o objeto de desejo com o outro.

Sobre a forma como apresentamos ao outro o mundo, nos apoiamos, poeticamente, na crônica "*Filtro de Barro*", de Felipe Moratori (2014), onde o autor nos apresenta um

menino, em sua casa, acostumado a beber na torneira, diariamente, a água vinda direto do cano. Um dia, o pai do menino aparece em casa com um filtro de barro, e apresenta ao garoto a água vinda dele, dizendo que aquela seria a “água mais saborosa que existe” (MORATORI, 2014, p. 18). A criança, ainda muito pequena, não possuía altura para alcançar o lugar onde o pai havia colocado o filtro, e, por isso, foi aconselhada a não se aproximar dele. A forma como a água daquele filtro foi a ele descrita e apresentada, porém, desperta no menino tal curiosidade, que este se sente motivado a subir em alguns obstáculos, até conseguir alcançar o filtro e experimentar o sabor da tão famigerada água, ainda que com muita dificuldade para alcançá-la. Na crônica, a forma como a água daquele filtro é apresentada ao menino, é o que faz interessar-se por ela, de maneira a despertar-lhe a curiosidade e arriscar-se para satisfazê-la. A curiosidade e o interesse que são nele acordados, a forma como ele usa sua inteligência para superar os obstáculos e transformá-los em peças para alcançar seu objetivo, se dá, fundamentalmente, pela maneira como a água foi a ele apresentada. Metaforicamente, à educação cabe apresentar ao outro o mundo, a cultura e seus elementos, como se estes fossem potencialmente capazes de despertar a sede que permite arriscar-se a beber da tão apreciada água. Na perspectiva da educação, deve-se sempre estar presente o interesse na forma em que este mundo é exposto, como se este estivesse sendo visto pela primeira vez por aquele que o apresenta, tornando-o real e convidativo para aqueles que os desconhecem (MASSCHELEIN, 2013, p. 51).

Sobre o processo de criação que permeia toda a produção artística, podemos dizer que este é inicialmente resultado das expressões individuais e dos interesses pessoais daquele que está produzindo tal trabalho artístico. A maneira na qual o artista expressa e materializa aquilo que motiva seu trabalho, abrange não apenas a dimensão subjetiva, como é também perpassada pelos aspectos culturais já instituídos na sociedade em que ele está inserido. Consideramos aqui, como artista, todo aquele que possui em si potencial para criar e dar materialidade ao que sente, pensa e externa sobre o mundo que o cerca. Dewey aponta que a arte está vinculada ao que chama de “experiência concreta”, que parte do artista e de suas referências. A arte não seria, então, apenas instrumento isolado e íntimo dos que acessarem a obra, ainda que a dimensão particular daquele que frui a obra, ajude a compô-la (DEWEY, 2010, p. 70). A sociedade interfere e confronta, a todo o momento, o pensamento e criação do artista. Produzimos arte no mundo e para o mundo, de forma que reduzir a criação artística apenas à esfera íntima, é ignorar seu potencial de mobilizar e modificar a sociedade, da mesma maneira que a sociedade interfere diretamente no que é pensado e criado pelo artista. O autor argumenta que a arte é, portanto, “produto da interação contínua e cumulativa de um

eu orgânico com o mundo,” ou de outra forma “as emoções e ideias associadas às principais instituições da vida social” (*ibidem*, p. 66), de forma a percebermos que a valorização da técnica e da arte como porta de acesso à cultura e à construção social, não excluem a dimensão pessoal daquele que a produz e também daquele que a contempla e frui. Isso nos leva a afirmar que a arte é, portanto, mediadora entre mundo exterior e mundo interior, resultado de processos reflexivos que nos situa “entre” aquilo que é subjetivo e aquilo que é exterior e expressivo, de forma que o meio sempre interfere diretamente na linguagem e expressão artística que será exposta.

Como costumeiramente observamos na escola, muitas vezes prioriza-se o uso da técnica ou de uma eleita cultura para se referir à arte, de forma que a expressão individual ocupa apenas um lugar secundário, ignorando-se que na verdade as produções culturais e coletivas são igualmente formadas por produções individuais. A partir dos estímulos externos e da forma como estes se desdobram internamente, é importante questionarmos, ainda, de que maneira a experiência artística acontece em espaços educacionais, especialmente nas escolas, com base na mediação entre obra e público.

Não são raros os relatos de pessoas que frequentam espaços institucionais de arte, como museus e galerias e que optam por descartar as visitas guiadas ou mediadas, exatamente pelo excesso de formalidade e informações transmitidas a respeito de uma obra, ignorando a necessidade temporal e pessoal de quem a frequenta. Por mais que seja defendida nos debates escolares sobre arte-educação a “alfabetização visual” ou a formação de uma “cultura visual”, devemos destacar que os excessos de descrição de obras, comuns, por exemplo, aos conteúdos da história da arte, sem espaço para uma percepção e compreensão individual do trabalho, em muito pouco afetam verdadeiramente aquele que acessa a obra. Permitir e conceder tempo para que o aluno tenha suas percepções a respeito de um trabalho artístico é fundamental, inclusive, para que ao adentrar as dimensões técnicas e conceituais do mesmo, ele seja capaz de comparar, analisar e repensar sua própria compreensão, em relação à proposta do artista. Dewey aponta que embora a crítica de arte possibilite o aprendizado do olhar atento ao que uma obra possa dizer e às intenções do artista, esta educação deve funcionar como estímulo que leve à ampliação da percepção, e não como julgamento ou coerção (DEWEY, 2010, p. 548), como muitas vezes acontece na aula de artes. A educação deve promover a informação, mas possibilitar a abertura de interpretações sobre o objeto artístico, para que este atinja seu fim de sensibilizar de alguma forma aquele que o acessa, promovendo e possibilitando a construção de uma experiência. Dessa forma, a afirmação de Dewey aponta que “a educação

permitirá ao homem reorganizar e reformular sua experiência” permite-nos dizer o mesmo da arte: que esta também permite ao homem reorganizar e reformular sua experiência.

Sobre a questão educacional aqui exposta, destacamos ainda a expressão cultural como uma forma de usar da escola como espaço que possibilite a criação e a experiência *com* os outros, e não *como* os outros. Deve-se sempre ter em vista a compreensão de que embora pertencentes a um mesmo espaço, não exista a necessidade de reproduzir aquilo que é exposto e feito pelos demais ou apreciado culturalmente, entendendo a diferença entre a criação em conjunto (prática muitas vezes mal recebida pelos professores de arte) e a reprodução individual (que através de reforços de estereótipos, acaba por passar despercebida).

Desta forma a interação entre a experiência individual que resultará em um objeto artístico não se opõe ao meio em que esta está inserida, mas ao contrário, ela é parte que auxiliará na formação de um coletivo e do aqui consideramos como cultura. Inferimos que a arte é, portanto, produtora e condutora de uma individualidade e também formadora cultural. A arte parte da individualidade, influencia e compõe certa cultura, ao mesmo tempo que é também constantemente por ela atravessada, modificada e inspirada. A arte surge a partir da tensão presente entre indivíduo e cultura, expressando-se através da forma na qual o indivíduo apropria-se do mundo e da própria cultura, o que resulta na criação de novas realidades individuais, culturais, intersubjetivas e ao mesmo tempo objetivas – o que a torna o elo entre sujeito e cultura, tão importante na constituição de subjetividades.

O mesmo ocorre com a experiência advinda do contato com o objeto artístico, que nunca acionará diretamente a subjetividade descontextualizada do meio em que está inserida, mas agirá como instrumento capaz de produzir uma percepção global a partir daquilo que é individual, movendo o que Dewey nomeia de “energia de saída e entrada”, elementos capazes de constituir uma experiência (DEWEY, 1959, p. 128).

A exemplo, podemos observar que o que é eleito para representar a cultura de um povo, uma época ou país, é comumente resultado das características e temas que mais se repetem em um determinado período e localidade, muitas vezes apontando ou retratando costumes e características de seus povos, contextualizados em determinados períodos históricos. Vale ressaltar, porém, que embora tal produção represente a percepção e formação coletiva de uma cultura, cada trabalho em si foi produzido por uma individualidade, de forma que até a produção em torno de um mesmo tema ou objeto a ser retratado como representante de uma cultura, corresponde e é formada por diferentes representações visuais, pelo fato de cada individualidade possuir e imprimir na obra uma interpretação pessoal distinta.

Na compreensão da cultura e arte brasileira observamos na obra de alguns pintores como estes abordam temas comuns, mas com estilos e impressões particulares. Na obra de Di Cavalcanti, por exemplo, observamos como este objetiva retratar os hábitos e características do povo brasileiro através de temáticas como a “mulher brasileira”, “as rodas de samba” e as condições de trabalho comuns de seu tempo, produzidos e situados majoritariamente entre 1930 e 1960. Com preocupação semelhante, observaremos os mesmos temas a serem pintados e abordados na obra de outro pintor de um mesmo período, Cândido Portinari, ainda que a obra deste pintor, muito pouco se assemelhe plasticamente à obra de Di Cavalcanti, mesmo ambos representando a mesma cultura e um mesmo povo⁴. Nas escolas ou movimentos que compõem a história da arte em outros países, o mesmo também é percebido quando observamos, por exemplo, como Edvard Munch se distancia de Ernest Kirchner, ainda que ambos fossem conglomerados na vertente artística dos expressionistas, ou Edgar Degas de Claude Monet, embora ambos fossem impressionistas, etc.

Logo, inferimos que o que os distingue é a formação e a expressão individual, uma vez que embora ambos estivessem situados em uma mesma cultura, esta seria, por sua vez, formada por várias e inúmeras outras culturas e expressões. O mesmo pode ser percebido também através da distinta forma como estes manipulam o material e exercitam a técnica, que emerge da “capacidade única de cada um transformar aquilo que é um objeto de dúvida, em um objeto de convencimento” (DEWEY, 2010, p. 403). Assim, a perspectiva ou a singularidade de um modo de participação à cultura só pode ser acessada parcialmente por cada um de nós. Nunca inteiramente. Por isso cada percepção individual de uma cultura é única e particular.

Reiteramos, portanto, que a criação artística como representação individual e a representação artística como formadora cultural não são opostas, mas complementares. Ainda que existam pontos de encontro que constituam uma imagem comum sobre determinado assunto, a forma como estes pontos serão mostrados terão aspectos particulares e, portanto, subjetivos, uma vez que a interpretação do mundo é também uma maneira de criá-lo. Logo, não cabe e não deve caber à escola, as concepções de “certo” ou “errado” dentro das representações individuais, de forma a exigir que tais produções se adéquem ou reproduzam

⁴ É possível comparar as obras dos dois artistas, percebendo como cada pintor representa distintamente os mesmos temas, imprimindo na representação deles suas particularidades. A comparação pode ser feita, por exemplo, observando a pintura “Chorinho” de Cândido Portinari (1942) e “Samba” de Di Cavalcanti (1924), ambas referentes ao contexto da música brasileira e situadas em curto intervalo temporal. O mesmo pode ser observado também no que versa as representações sobre as condições de trabalho expostas em “Café”, de Portinari (1935), e Aldeia de pescadores de Di Cavalcanti (1950).

aquilo que já é pronto e modelo eleito de uma cultura, uma vez que mesmo as representações culturais consagradas são, e sempre foram, produzidas por diferentes individualidades e expressões.

Assim, as motivações educacionais, artísticas ou não, devem compor com o que é encontrado na vida, aproximando-se dela e não dela se distanciando. Se outra coisa que não a vida e o interesse nela forem o centro das questões educacionais, é provável que a escola se distancie cada vez mais do interesse daqueles que nela transitam e que seja incapaz de produzir e proporcionar experiências significativas.

Nesta unidade foram sublinhados alguns dos aspectos da arte como resultado da expressão coletiva e cultural, e como resultado da expressão particular e individual. Argumentamos que a compreensão de uma destas dimensões não deve implicar na exclusão da outra. Enfatizamos, através da filosofia e principalmente através das obras de Dewey e Larrosa, a relevância da experiência para que a arte mobilize o sujeito internamente, principalmente através da educação, operando como formadora e como expressão de uma cultura, criadora de significados.

No capítulo seguinte, dividido em duas unidades, pretendemos abordar a relação entre a arte, no espaço educacional, e a subjetividade cotidianamente construída neste espaço, apontando de que maneira a influência da primeira interfere e contribui para a formação da segunda. Para isso, iremos expor iremos explorar a compreensão de in traçaremos uma breve trajetória histórica sobre a evolução da concepção de educação e de escola. Discutiremos, em um segundo momento, a imaginação e o processo de criação como fundamentos da expressão da subjetividade, e de que maneira as práticas de sujeição impostas pela instituição escolar interferem neste processo.

CAPÍTULO 2: A ESCOLA, A IMAGINAÇÃO E A DISCIPLINA: SUBJETIVIDADES HISTORICAMENTE CONSTRUÍDAS

Neste capítulo investigaremos a arte como meio de ação da imaginação, indicando como ela impulsiona os processos de criação, instigando novas possibilidades de ser e de agir nos espaços educacionais. Para traçar tais delineamentos, em um primeiro momento adentraremos as relações entre o sujeito, a escola e suas práticas disciplinares na educação, expondo alguns pontos sobre a história da educação brasileira e diferentes concepções de infância. Com isso, pretendemos compreender a constituição de alguns dos principais métodos educacionais e disciplinares de nossa época, e como estes influenciam na concepção da arte e da filosofia na escola. Em um segundo momento, objetivamos diferenciar, de acordo com Kant, a imaginação reprodutiva da imaginação produtiva e analisar como estas se relacionam ao conhecimento sensível, empírico e intelectual das perspectivas da educação através da arte e da filosofia.

2.1 A disciplina e a subjetividade na infância: sujeitos escolares pré-definidos

Para refletirmos sobre a educação brasileira e os processos de disciplinarização que a compõem e a atravessam, é necessário compreendermos algumas características de sua história e avaliar como a construção de determinadas condutas interferem no cotidiano escolar e nos processos de subjetivação, ou seja, como os sujeitos estão em constante processo de formação e constituição individualidades, influenciados cotidianamente pelas interferências externas, sociais, culturais e principalmente escolares. É necessário também compreender a forma na qual a infância é compreendida, principalmente quando contextualizada à educação e à arte.

Neste trabalho compreendemos a infância como exposto em Giorgio Agambem (2005), onde esta aparece não como um acontecimento cronológico, mas como um modo de ser, de maneira positiva. Usaremos também a compreensão de infância encontrada na obra de Jorge Larrosa (2006), que vai ao encontro do que é exposto em Agambem, considerando a infância como vivência que ultrapassa apenas a compreensão temporal, tornando-se experiência sempre inacabada e de rico aprendizado. Aqui, a infância aparece então não com o sentido negativo de incompletude ou ingenuidade normalmente atribuído à criança, mas como o que permite ao homem a descoberta e o aprendizado constantes.

O homem nasce sem a compreensão da linguagem, dos signos e experiências e é, portanto, através da cultura e das experimentações que entrará em desenvolvimento e

aprimoramento. Ao infante, portanto, atribui-se a curiosidade permanentemente viva, o desejo de sempre descobrir o novo. É importante lembrarmos que, nessa caracterização exposta por Agambem, que o infantil não é o mesmo que infantilizado – sendo este segundo termo comumente usado para se referir às pessoas que possuem uma postura imatura e inflexível diante daquilo que pensam ser correto.

A partir desta compreensão de infância, observaremos que são propriedades da infância, além de manter viva a curiosidade, considerar o saber sempre inacabado, mantendo acesa a capacidade do homem de descobrir e inventar novas possibilidades de ação no mundo, sempre questionando suas certezas em busca de reformulações (GOMES, 2007, p. 253).

Sobre a infância e suas definições, Jorge Larrosa comenta que não haveria nada mais arrogante do que tentar dizer com as palavras de adulto o que é uma criança (LARROSA, 2006, p. 17), uma vez que ao contrário do olhar infante e interrogativo da criança, o olhar do adulto torna-se excessivamente objetivo, carregado de estereótipos, muitas vezes definindo audaciosamente e equivocadamente o que venha a ser a própria infância. Larrosa aproxima, ainda, a infância do lugar da fronteira, uma vez que esta é “como a liberdade, o lugar do salto. Para outra coisa que é, ao mesmo tempo, um começar” (LARROSA, 2006, p. 63). Logo, a infância se aproxima do lugar de abertura, da possibilidade de (re)começo, do que ainda está por vir, ainda que sem projeção ou expectativa sobre o que esperar.

Entre as múltiplas interpretações e compreensões da infância, situadas social e historicamente, não passam despercebidas na obra de outros autores, como Rosana Sardi (2006) em seu artigo “*E o cinema devém criança...*”, a interpretação da infância não como um mundo de sonhos e utopias, mas como lugar subversivo, de rebelião e, conseqüentemente, como lugar político e de confronto. Neste artigo, diante da autoridade dos diretores e professores encontrados em um colégio, a infância torna-se, acima de tudo, lugar de questionamento e revolta, de reivindicação, onde está presente a condição de enfrentamento (SARDI, 2006, p. 21). Qual o lugar da arte e também da filosofia na escola senão este lugar de subversão, onde se não é institucionalmente permitido dizer o que se sente e percebe, torna-se possível expressar, de alguma maneira a forma na qual se apreende a realidade, questioná-la, criticá-la e modificá-la?

No artigo “*Como nascem os anjos*”, dos autores Goulart e Soares (2006), os autores analisam a obra cinematográfica de Murilo Salles que dá nome ao artigo, nos apresentando outra compreensão de infância, mostrando-nos as crianças que vivem de modos periféricos, em situações de grande vulnerabilidade social, apontando-nos uma relação conflituosa entre favela e asfalto e aqui, entre a marginalização da arte, o expressivo e o estético. Este cenário

relaciona-se diretamente com o que comentamos na unidade anterior sobre o contexto cultural como parte formadora da subjetividade e que se manifesta de diferentes maneiras, conforme o ambiente onde o indivíduo está inserido.

No caso das crianças que se tornam agressivas e marginalizadas devido à realidade e meio em que se encontram, os autores comentam que estas, na maioria das vezes, tornam-se indiferentes ao que acontece fora da comunidade em que vivem, levando a vida sem preocuparem-se com os interesses da coletividade (GOULART; SOARES; 2006; p. 180). Cabe-nos aqui lembrarmos-nos das considerações de Dewey (2010) a respeito da democracia, como aquela capaz de considerar os interesses comuns, acima dos interesses individuais.

Ao contrário da característica democrática sugerida por Dewey, na qual o meio para se alcançar a igualdade seria a educação, observamos no modo de conceber a vida destas crianças, que estas dificilmente têm acesso à educação ou alcançam a perspectiva igualitária e democrática como ideal de sociedade para viver. De outra forma, observamos que, aqui, a função da escola como lugar de acesso à educação e à democracia aparentemente falha, pois mesmo frequentando o ambiente escolar, estas crianças mostram-se alheias aos interesses gerais da sociedade, ainda que a escola apresente a elas este caminho da coletividade. Tais crianças parecem rejeitar a sociedade e a coletividade, por sentirem-se excluídas delas, o que a própria escola, às vezes, reforça ao comparar ou classificar o comportamento destas, como errado, absurdo ou desprezível, principalmente se comparado ao de crianças de outras escolas, geralmente de classes altas. A crítica ao modo de vida destas crianças marginalizadas ocupa um lugar tão grande no cotidiano escolar, que a busca por alternativas que minimizem as desigualdades e dificuldades enfrentadas pelas mesmas, torna-se objeto de descrença por parte dos professores e profissionais encontrados na escola.

Como professora em uma escola pública estadual, onde alunos que a frequentam são moradores de alguns dos bairros mais carentes e violentos da cidade onde moro (Manhuaçu, MG), reitero que muitas vezes essas crianças que vivem marginalizadas, pouco desejam conhecer além do que já estão acostumadas e familiarizadas a vivenciar. Mesmo nas aulas de Artes, apresentando imagens, trabalhos, vídeos e músicas de artistas que dialogam com a realidade periférica para compor suas obras, há pouco interesse da parte desses alunos em conhecer e criar algo próximo do que é a eles apresentado. Na maioria das vezes, durante a aula, os alunos mostram-se indiferentes ao conteúdo artístico, priorizando os casos de brigas e roubos nos bairros onde moram, entre outros assuntos que fazem parte do cotidiano dos mesmos. Por esta perspectiva, que penso não poder ser ignorada neste viés da pesquisa, não devemos, portanto, romantizar o poder da arte ao ponto de crer que ela é sempre a infalível e

eficiente salvadora, e tampouco desmerecê-la. A apreciação artística como lugar de contemplação na escola, nestes casos, parece não existir ou possuir pouco espaço. Nestes episódios, a arte permanece como lugar de expressão, mas revela-se através da revolta ou do repúdio àquilo que não pode ou não quer ser acessado por essas crianças, do que elas sentem estar distante delas e do sentimento de exclusão por elas vivido. A concepção do que estes alunos concebem como expressivo ou artístico, aparece distante da compreensão institucionalizada e acadêmica daquilo que, como comentamos no início deste trabalho, é considerado como belo ou sensível. Porém, nem mesmo por este viés, a arte perde sua perspectiva de subjetividade, uma vez que, quando aparece, se mostra de maneira agressiva, como resultado de profunda revolta, questionamento e retrato das condições vulneráveis onde estes jovens vivem.

As pichações encontradas na escola, por exemplo, nas paredes, quadros e carteiras tornam-se um meio de desafiar o que é institucionalmente aceito, apresentado e sugerido pela instituição. Elas negam o belo institucionalizado na arte acadêmica, propondo outra compreensão do que venha a ser o ato artístico, instaurando no ambiente da escola a compreensão (marginalizada por grande parte da sociedade) do que venha a ser genuinamente estético e expressivo para estes jovens e para essas comunidades. Nas atividades propostas na aula de Artes, é implícita e às vezes explícita a perspectiva de denúncia através da arte, e a insatisfação daqueles que ocupam o espaço escolar⁵, o que acontece possivelmente por ser esta a disciplina em que os alunos não se sentem coagidos a reproduzir o que se espera dele, e instigados a manifestar e expressar suas percepções e insatisfações sobre o ambiente em que estão inseridos.

A arte, portanto, não deixa de ser transformadora e resultado de expressão daquilo que é subjetivo, embora nem sempre, na escola, seja capaz de modificar o que o meio familiar, social e cultural nos quais a criança vive, impõe a ela diariamente num movimento contrário ao proposto pela Arte, pela filosofia e pela educação.

Foucault em *Microfísica do poder* (1979) comenta sobre a imposição cultural que privilegia os saberes da elite e que nega a sabedoria e expressão das massas, quando, na verdade, o autor reconhece que tal saber por parte das massas não apenas existe, como também é bem compreendido por todos. Através das manifestações expressivas que são comumente ignoradas ou combatidas pela elite considerada “cultura”, há, na verdade, um saber construído e compreendido por todos.

⁵ Ver imagens dos anexos 1, 2 e 3, p. 114 e 115.

Observando os alunos que subvertem o que é apreciado e aceitável esteticamente pela elite, inferimos que há não apenas um movimento contrário ao do que é a eles apresentado estética e culturalmente como “correto” ou legitimamente belo, como também há um movimento de afirmação do que estes alunos consideram como verdadeiro expressar, ainda que para a elite da sociedade, tais expressões visuais estejam vinculadas apenas à rebeldia, à revolta ou ao vandalismo. Comentando sobre as disputas por poder, fica clara a existência de um sistema que invalida a sabedoria popular e as manifestações culturais vindas destes grupos marginalizados, sendo a própria escola um destes lugares que tratam com indiferença os saberes produzidos por essas massas. De acordo com Foucault, saber é poder, e, conseqüentemente, há uma disputa dentro do ambiente escolar sobre qual saber deve ser legitimado (FOUCAULT, 1979, p. 71). Logo, não há apenas um indivíduo a deter o saber, mas partes de um sistema que discutem a verdade e o conhecimento que, no ambiente da escola, são diariamente questionados.

Os sentidos estéticos e expressivos existem, portanto, tanto pelo que a instituição escolar deseja apresentar como padrão, quanto pelo que os alunos desejam criar e produzir. Mesmo que tais juízos estéticos sejam formados e influenciados pelo ambiente, pelos valores e saberes disputados, pelo que aqui classificamos como cultura e, conseqüentemente, pela diferenciação social entre corpo docente e discente, ao afirmamos que a subjetividade é processo atravessado pelo meio cultural e social e constantemente em modificação, não é possível negarmos que este processo seja também perpassado pelas esferas de poder. Dessa maneira torna-se injusto compararmos a experiência estética e educativa privilegiada em alguns espaços educacionais privados, com as condições materiais, financeiras, familiares e formativas oferecidas e encontradas na maioria das escolas públicas brasileiras. Estes dois extremos, que em avaliações nacionais são equiparados, lutam pela legitimação de saberes divergentes nesta velada disputa pelo poder. Percebemos, desse modo, que a grande dificuldade de educar, principalmente no que concerne a arte, se dá principalmente pelo conflito cultural. Gomes e Oliveira (2006) em um breve artigo sobre a infância e o cinema, questionam, retoricamente: “como quebrar a tradição? Como manter a tradição? Eis a lógica paradoxal da reinvenção da cultura.” (GOMES; OLIVEIRA, 2006, p. 24). O grande problema dos conflitos culturais é que tais diferenças, principalmente no ambiente escolar, são ignoradas e resultam, portanto, em desigualdade, uma vez que a escola infelizmente não se mostra apta para lidar adequadamente com tais diferenças acabando por, na maioria das vezes, ignorá-las.

As divergências culturais não apenas resultam em desigualdade, como também provêm delas. Observamos a maneira destoante na qual a escola é vista pelos ricos, e como é vista pelos pobres. Enquanto alguns pensam nela como maneira de conservar a situação econômica e social que possuem, como lugar de acesso e expansão de culturas, outros a veem apenas como o único lugar disponível para ir enquanto os pais trabalham, ou como fuga do trabalho braçal e precoce, onde acessarão apenas a cultura local. Tais diferenças são, dessa forma, tanto cruciais como cruéis e seletivas.

Por este viés cabe questionarmos, ainda, como aquele que tem em sua própria formação defasagens, descrenças e generalizações, pode ser capaz de, como educador, auxiliar na formação de subjetividades capazes de apreciar e valorizar artisticamente e expressivamente a presença da arte onde esta não está estereotipada. Ou mesmo compreender que o comportamento de determinados alunos na escola é apenas resultado da realidade enfrentada por ele fora dela. A nós, enquanto pessoas preocupadas com as reverberações da arte e da filosofia na educação, parece mais adequado substituir as generalizações pelas possibilidades educacionais (ainda que estas se apresentem remotamente) a partir de cada traço de expressão estética, tentando extrair destes a mínima possibilidade de diálogo, sem impor, às crianças e aos jovens, um modelo cultural que se mostra tão distante e excludente dos mesmos.

A autora Sonia Kramer (2006) ao tecer algumas considerações sobre a infância e a arte através do cinema, nos mostra a infância como lugar carregado de força, ainda que embebido de profundo silêncio. Silêncio este que parece se romper de alguma maneira quando a infância se encontra com a arte, uma vez que esta é capaz de aguçar a sensibilidade estética e suscitar o impensado (KRAMER, 2006, p. 7). É neste sutil encontro entre a infância e a arte que, através da experimentação e da pausa, torna-se possível ampliar o contato com o outro e, nas palavras da autora: “compreender o mundo e subvertê-lo” (*ibidem*, p. 7).

A arte expressa e nos diz o que só pode ser mostrado por ela e apenas por ela. Conciliando arte e infância, percebemos que, como comenta Jorge Larrosa (2006) em seu texto “*Olhar a Infância*”, há algo no olhar da criança que, de alguma maneira é capaz de educar o olhar do adulto, subvertendo a ordem normatizada entre educador e educando (LARROSA, 2006, p. 16). Neste caso, não é o adulto que ensina a criança a ver, uma vez que este adulto possui o olhar excessivamente viciado, disciplinado, arrogante e muitas vezes, beirando a indiferença. A criança, ao contrário, que é dona de um olhar que “simplesmente olha”, nos mostra um mundo como lugar visto pela primeira vez. O autor sublinha, que “o olhar das crianças às vezes se dirige a nós. Às vezes nos interroga, às vezes nos interpela, às

vezes nos pede uma correspondência, uma resposta” (*ibidem*, p. 16). É aquele que nos apresenta nossas próprias dúvidas, medos, sem estar comprometido com resoluções ou exatidões.

Sobre a concepção de infância, observaremos como ao decorrer da história o termo é constantemente reformulado, trazendo novas modificações, sem, no entanto, abandonar alguns de seus aspectos passados. Sobre a história, é comum pensar que a mesma diz respeito ao que está restrito ao passado, quando na verdade, embora ela possa dizer a respeito dele, ela se encontra muito longe de se abreviar apenas ao mesmo. Pensar a história é pensar nos traços do passado que ainda reverberam no presente e nas possibilidades de ação deste, sempre perpassados pela atuação humana (BLOCH, 2001, p. 54). É pensar quais traços desse passado se repetem e continuam e quais se apresentam como rupturas. É pensar, ainda, nas mudanças de costumes entre as épocas que embora aparentemente contrastantes e distantes, na história podem ser entrelaçadas, uma vez que dificilmente apreendem-se amplamente os acontecimentos de determinado momento histórico sem estar presente nele ou sem acessar suas fontes. À história cabe, portanto, “unir o estudo dos mortos ao dos vivos” (BLOCH, 2001, p. 67).

Historicamente observaremos como, em outros momentos, a infância não correspondia a uma fase da vida ou a um modo de ser. Phillippe Ariés em *História Social da Criança e da Família* (1986) situa a lenta progressão e modificação em torno do entendimento da criança, até que ela seja considerada como dotada de particularidades e necessidades próprias. Observaremos, por exemplo, como o tratamento afetivo direcionado à criança era inexistente antes do século XVII, quando a criança era vista apenas o resultado da procriação. É no decorrer da história que esta passa a ser tratada afetivamente por sua família e que surge, por exemplo, a escola como lugar vinculado à educação e formação, que até então seriam responsabilidade exclusivamente familiar (ARIÉS, 1986, p. 11). As próprias diferenciações que separam características correspondentes a idades serão, por exemplo, pensadas somente no século XX, quando surge a compreensão da adolescência, pautada em características do período romântico, enquanto a compreensão de juventude emergiria após a guerra de 1914. Outras diferenciações e marcos nos apontarão como a configuração moderna de infância é na verdade um processo historicamente construído.

Não apenas nas mudanças no decorrer da história da infância como também na história da educação, observamos como os conceitos de “modernidade” e “passado” aparecem como opostos, de forma a pressupor uma abrupta ruptura entre os eventos, como se o moderno fosse inteiramente separado do passado (BOCCHETTI; SILVA, 2016, p. 1). Nem

sempre, porém, podemos afirmar que os acontecimentos se deram como eventos repentinos e inaugurais, uma vez que grande parte dos episódios caracterizados como marcos históricos já se desenhavam de alguma maneira antes de emergirem, ou mesmo retomam algumas características dos períodos que os antecedem.

Quando direcionamos nosso olhar ao modelo escolar que emerge junto a outras instituições disciplinares no final do século XVIII na Europa, observamos que vários traços deste modelo ainda se mantêm na educação dos séculos seguintes, marcados principalmente pela vigilância, pela inspeção, por uma organização física e espacial que permita observar e vigiar aqueles que nele estão (FOUCAULT, *apud* DINALI, 2011, p. 36). Assim como outros acontecimentos históricos, a escola moderna, que aparece entre o final do século XVII e XVIII, acompanhando os eventos tecnológicos e científicos, não mais controlada pela igreja católica e buscando a valorização da razão, não surge repentinamente como fenômeno desvinculado dos eventos e valores anteriores, mas como ocorrência ligada a uma série de episódios políticos e sociais condicionados por ela. Ainda que de outra forma, esta escola permanece como dispositivo de controle assim como ocorria de maneira mais explícita pela igreja. Isso demonstra que a dimensão de aparelho de controle continua vista como desejável pelas instituições que a sucedem. Dessa forma, a escola funciona historicamente como um dos principais cernes institucionais que impulsionam a modernização da sociedade e como centro de influência que institui no sujeito valores, normas, tradições e comportamentos a serem seguidos e executados (DINALI, 2011, p. 41).

Hobsbawn (1997), nos mostra que, diante de certas transformações emergentes ao longo da história (dentre elas principalmente as trazidas pela modernização da sociedade), há uma espécie de resistência ou recusa dos que já abraçaram determinada crença ou costume que vigora até aquele momento (HOBSBAWN, 1997, p. 11). Dessa maneira podemos inferir que não é gratuitamente que o modelo educacional do final do século XIX e do século XX em diante, tenha se valido de vários suportes físicos e discursos dos séculos anteriores, uma vez que aparecem na história da educação como tradicionais e fundamentais para que o ensino de alguma forma ocorra. Da mesma forma, é possível também relacionar a resistência de grande parte dos docentes da educação básica em aceitar modelos ou propostas que surjam como “alternativas inovadoras” aos métodos já habituais, possivelmente por estas escaparem ao que já é posto pela tradição ou em outros casos, de novamente retomarem modelos educacionais de épocas anteriores, ainda que nem mesmo em tais épocas estes funcionassem. Podemos, ainda, questionar o que de realmente novo aparece nessas supostas inovações, uma vez que, de acordo com Foucault (*apud* BOCCHETTI; SOOMA, 2016), a modernidade é menos um

marco cronológico e mais uma ação e maneira de pensar e de ser, de forma que onde existam retomadas e repetições contínuas, deduz-se que muito pouco há efetivamente de moderno e progressivo. Há, no discurso do senso comum e principalmente nos ambientes educacionais, vontade de avançar e inovar para progredir, embora nas ações práticas exista apenas repetição de antigas atitudes educacionais que inviabilizam esta inovação.

Esse modelo moderno de escola, que ainda hoje vigora em grande parte das instituições educacionais brasileiras, influenciado pelos valores morais já vistos na igreja católica, pela busca do controle dos corpos e comportamentos, funciona não apenas como lugar de ensino, mas primordialmente como instituição que molda os sujeitos. Tendo isso em vista, não é de se estranhar que, tal como no texto de Bocchetti e Sooma (2016) sobre o estranhamento de comportamentos na educação moderna aproximados da literatura de George Orwell, assim como nas obras de ficção de Orwell, a escola apresente um comportamento padrão a ser alcançado, e um “inimigo” a ser combatido. Da mesma forma que “o bom comportamento” escolar é uma meta a ser atingida através de boas notas, silêncio e disciplina por parte dos alunos, outras condutas neste ambiente como a conversa, risos sem motivos e a suposta indisciplina dos que questionam as regras através de seus comportamentos ou argumentos tornam-se igualmente uma conduta que deve ser combatida. Nesta construção, os que agem de acordo com o que é estabelecido pelas regras da escola devem ser recompensados e os que vão contra o que é institucionalmente determinado devem, ao contrário, serem punidos por sua conduta (FOUCAULT, *apud* DINALI, 2011, p. 35 e 35), o que nos mostra como a escola historicamente pode ser encarada como uma fábrica produtora de sujeitos e subjetividades de acordo com a estrutura sociopolítica e os valores morais defendidos pelos grupos dominantes.

Em Foucault (1987), observamos que o desejo surgido nessa escola moderna, situada em uma sociedade disciplinar, é o de controle das condutas e da disciplina, que se dá principalmente através do controle do corpo. É importante ressaltar que o controle do corpo neste espaço não é mais exclusivamente físico, obtido através de torturas explícitas, mas através de normas, carregadas da intencionalidade em tornar o outro obediente, útil, disciplinado e, portanto, ocupante de determinado lugar nas relações de poder que perpassam o ambiente escolar (FOUCAULT, 1987, p. 125). Isto fica mais claro quando observamos como historicamente houveram poucas mudanças na rigidez da arquitetura da escola, na disposição de seus elementos físicos ou mesmo na composição dos conteúdos e planos curriculares.

O perfil “ideal” de sujeito desejado e construído no ambiente escolar é marcado pela busca ou presença de valores, que podem ser usados para manter ou romper com determinada crença ou tradição (BLOCH, 2001, p. 58). O pensamento de que o “bom aluno” é aquele que apresenta comportamento quieto, disciplinado e passivamente obediente é um ideal que está consolidado desde a escola influenciada pela igreja no século XII e que ainda está presente em grande parte das escolas que existem hoje, séculos depois. Tal reprodução de pensamento vem sendo mantida não ingenuamente, mas a fim de formar determinada subjetividade, transformando o indivíduo em um sujeito que seja escolarizado e capaz de servir plenamente às demandas do mercado de trabalho, mas que seja igualmente manipulável, submisso e pouco questionador.

Paralelamente aos modos de subjetivação, observamos como alguns “marcadores” no ambiente da escola são associados a certas condutas e ao que Hobsbawn (1997) aponta em seu texto sobre a formalização e ritualização na invenção das tradições. Determinar modos de conduta e comportamento é determinar também formas de ação que irão se repetir na história, fazendo com que algumas tradições sejam mantidas e outras, recusadas. Na escola, a exemplo, o uso do uniforme é capaz de identificar a instituição, ao mesmo tempo em que torna homogênea a identidade dos alunos através das vestimentas. No entanto, é pertinente sublinhar que mesmo desta forma, a construção do simbolismo, citada pelo autor como parte da construção das tradições históricas (HOBSBAWN, 1997, p. 12), pode ser observado através de outras formas de reconhecimento e pertencimento que excedam o uniforme, como cortes de cabelo, acessórios, marcas de roupas, entre outros apetrechos que permitam ao uniformizado dividir-se entre o sujeito que a escola objetiva e deseja que ele seja, e o sujeito de outro grupo no qual ele efetivamente sinte-se pertencente, a partir de outras referências igualmente construídas que permitam que ele reconheça outros que a ele se assemelhem, através destes marcadores simbólicos.

Em Foucault (1987), observamos também que é uma característica das instituições modernas, disciplinares, não mais a ênfase na rigidez corpórea e no castigo físico pela indisciplina, como era comum, por exemplo, no século XIX, quando através de instrumentos de tortura como a palmatória, objeto de punição por comportamentos “inadequados”, a obediência e submissão eram facilmente alcançadas. Compreendendo as condutas morais do sujeito como centrais para sua obediência, o autor observa uma maior eficiência em outras formas de controle, como manipular sutilmente o comportamento dos sujeitos através de normas e regras a serem seguidas, de modo que o controle passe a operar não mais pela

tortura física, mas principalmente pela possibilidade desse sujeito controlar e vigiar a si mesmo, a sua conduta moral e de ação, tornando-se dócil.

Incutida nesta disciplina está, portanto, o autogoverno, que observaremos em Foucault (2010), vinculado à noção do cuidado de si que aparece na modernidade e também no espaço escolar, resignificada a fim de satisfazer às necessidades e ao rigor da produção que atende principalmente às demandas mercantis e empresariais. Nesta escola que atende à sociedade moderna, é cobrada incansavelmente a necessidade de produzir incessantemente, uma vez que a produção na escola clama por disciplina, rigidez e atenção (para copiar, ler, realizar prontamente as atividades escolares, não dormir ou conversar). Os que exercem ações contrárias a esta disciplina e atenção, são vistos como portadores de comportamentos inadequados para o ambiente escolar e para a sociedade de forma geral. Esta mesma produtividade exigida pela escola deverá ser igualmente aproveitada na sociedade e no mercado de trabalho, onde, através do governo de si, o indivíduo deve se mostrar apto para produzir e, portanto, controlar seus próprios instintos, sentidos e desejos. Esta forma de autogoverno e cuidado de si, que passa a povoar a escola moderna é, portanto, uma ferramenta política onde são incorporados elementos que disciplinam o corpo para determinados fins, na maioria das vezes vinculados ao mercado empresarial e de consumo. Tal instrumento de controle, planejado e aprimorado no decorrer da história, é, portanto, delineado para produzir certo tipo de sujeito e comportamento (FOUCAULT, 2010, p. 485). Justifica-se dessa forma tal rigidez disciplinar ocupar a escola, uma vez que agora ela torna-se interna e não mais externa, embora se valha ainda das condições físicas (como as próprias coerções gesticulares e corpóreas no ambiente escolar, como não correr, não comer em sala de aula, não ir ao banheiro antes de terminar as lições, entre outros comportamentos) para atingir seu objetivo.

O corpo permanece, na sociedade pós-moderna, como objeto de poder e de força a ser controlado, ainda que sem coerção autoritária. A forma utilizada pela atual sociedade de desempenho para dominar este corpo e exercer sobre ele um poder é colocar nele os objetivos que são caros à produção e que deverão, portanto, retornar para a sociedade, mostrando, indiretamente, que o cuidado com o corpo é o caminho para que ele se torne cada vez mais produtivo. Consequentemente, há um forte apelo para que este corpo seja saudável (para produzir), belo e magro (para comprar), qualidades que, embora sejam do indivíduo, tornam-se também propriedade de poder e, portanto, meio de controle a ser disputado pelo estado (FOUCAULT, 1979, p. 146). Tal substituição da autoridade e tortura, pelo cuidado e apreço, indicada na obra de Foucault (1979), mostra-nos a substituição do controle-repressão (as

coerções, o que não deve ser feito com o corpo), pelo controle-estimulação (um modelo ideal e padronizado a ser seguido). É importante salientarmos que esta concepção do “cuidado de si”, as práticas de cuidado com o corpo e a saúde não são, portanto, da ordem de uma preocupação com o bem-estar e cuidado de si como práticas que visam o autoconhecimento do indivíduo. Tal prática em nossa época disputa, na verdade, o poder e o domínio sobre o corpo, que como instrumento de poder, deve funcionar adequadamente para a manutenção de uma sociedade hierarquizada, produtiva, disciplinar e capitalista (FOUCAULT, 1979, p. 147).

Esta discussão é aqui importante, pois, analisando o regime carcerário e aproximando tal regime do escolar, Foucault comenta sobre algumas práticas adotadas e comuns em todos os regimes disciplinares. Dentre tais práticas, o autor aponta a do interrogatório, meio usado para exercer o poder e buscar a verdade, sem, no entanto, que esta seja obtida através de instrumento de tortura física. Com as modificações históricas ocorridas nas instituições disciplinares, Foucault comenta que a prática do interrogatório deve assumir uma nova face, onde de fato “seja cruel, mas não selvagem”. Dessa maneira, ao interrogatório cabe, através de métodos persuasivos, obter a confissão daquele que apresenta a conduta considerada indesejável. Na escola, tal procedimento é feito de maneira similar, quando após uma ação tida como imprudente, o aluno é pressionado até que “confesse” sua falta, declare-se como culpado e responsável não por um crime, mas por um comportamento que a instituição escolar julgue inadequado para o bom funcionamento da mesma.

Junto aos dispositivos disciplinares comentados por Foucault, a punição torna-se parte igualmente importante no regime escolar, quando, através de castigos que ao longo da história se modificam tornando-se menos severos, menos explícitos e menos dolorosos corporalmente, o aluno vê-se atingido moralmente após a descoberta de sua infração. A essência da punição, que é menos brutal, no entanto, permanece a mesma: objetiva “a cura” do comportamento tido como inadequado, a sua correção e a não repetição deste ato (FOUCAULT, 1987, p. 13). A coerção, a correção, a punição e a disciplinarização envolvem, pois, um elemento comum e fundamental: o controle do corpo e do prazer, que se tornam intermediários para a aplicação de tais ações disciplinares. Não é incomum que nos castigos (que não são mais exclusivamente corporais), pequenas humilhações e exposições sejam feitas junto às privações que o indivíduo deve suportar. Logo, ao corpo cabe a coação, a privação, as interdições e obrigações que permitem a continuidade do controle e dos comportamentos padronizados, substituindo o suplício, a dor e a tortura, por condutas que instiguem a coerção moral, instituindo o que Foucault nomeia sobriedade punitiva.

Em uma das ilustrações de “Vigiar e punir” (1987), Foucault adentra a historiografia das condutas disciplinares e coercitivas através de registros imagéticos, mostrando-nos o velho exemplo da árvore que nasce com seu tronco curvado e que ao crescer inclina-se cada vez mais. Como solução para que a árvore endireite-se, amarra-se a ela um pedaço de pau reto, na tentativa de tornar o tronco também reto, consertando-o.⁶ De maneira semelhante e inspiradora para a história da educação, a criança como sujeito que apresenta comportamentos inadequados, deve ser levada à tentativa de inclinar-se ao caminho padrão, a endireitar-se, sendo o mesmo procedimento aplicado aos indivíduos que ocupam outras instituições disciplinares. É importante salientarmos, no entanto, que a árvore de tronco torto não representa de fato um problema genético negativo, mas apenas uma diferença, que assim como nos indivíduos que compõem as instituições disciplinares, não é vista de maneira positiva ou aceitável devendo, portanto, se adequar à maneira daqueles que apresentam um caminho ereto e padronizado.

Ainda analisando a historiografia do sistema prisional e das instituições de reclusão, Foucault comenta a inserção do tratamento psiquiátrico e o enquadramento em casas de saúde mental, como recurso alternativo à prisão quando aquele que apresenta conduta considerada como imprópria, torna-se um perigo que a prisão não detém e, portanto, alguém que deva ser clinicamente tratado. Ora, novamente, não é incomum observarmos a maneira como alguns alunos, que não se enquadram no que é tido como comportamento padrão pela instituição, são facilmente encaminhados para acompanhamento médico psiquiátrico e medicamentos, a fim de tornarem-se mais calmos, passivos e concentrados. O que é priorizado é a mais ampla normatização possível do comportamento tido como apropriado. O que é excluído é a diferença, que nem sempre é sinônima de distúrbios cognitivos ou neurológicos. Este funcionamento disciplinar, onde a escola é aproximada não apenas da prisão como também do regime hospitalar, objetiva assegurar que a sociedade permaneça funcionando de modo que o poder continue a exercer sutilmente suas forças sob os corpos, para que estes corpos produzam retorno econômico e conduta passiva, o que faz com o que corpo se transforme em objeto político, disputado entre polos. Sendo o corpo objeto de poder este é, também, objeto de saber, constantemente em disputa entre forças. Este poder sobre o corpo, segundo o autor, é algo que mais se exerce do que se possui, uma vez que se manifesta de diferentes formas, sem um único detentor, mas difundido em rede (FOUCAULT, 1987, p. 26 e 27). Cada um de nós representa, portanto, um pequeno foco de poder que se encontra em consonância ou em

⁶ Ver imagem do anexo 4, p. 116 e 117.

confronto às outras manifestações de poder que constituem esta rede, de modo que todos sejamos detentores de poder e que este não esteja reservado apenas a um grupo seletivo e privilegiado.

Dessa maneira, a punição aparece historicamente como medida a ser aplicada a todos que apresentem comportamentos tidos como inadequados, inaptos, permitindo e objetivando taxar o indivíduo como adequado ou inadequado, e classificá-lo como bom ou ruim (FOUCAULT, 1987, p. 19), o que acontece fortemente no regime escolar. Tal classificação tem como finalidade modificar o comportamento e controlar aquele que o pratica e questiona as normas da instituição. O objetivo final de tal classificação torna-se, neste regime disciplinar, ponderar e atribuir afirmações sobre o que o indivíduo venha a ser, e não sobre o que ele faz. Nas palavras de Foucault sobre o regime prisional, “começa-se a julgar uma coisa diferente do crime: a alma do criminoso.” De maneira próxima, no cenário escolar, onde igualmente questionam-se o que deve ou não ser punido (*ibidem*, p. 20), observamos, na maioria das vezes, que a preocupação dos dirigentes não se volta para a ação, mas para o sujeito que a cometeu e a praticou, como se ação e sujeito fossem uma única e mesma coisa. Ora, cabe-nos questionar se, de fato, a ação “negativa” exercida por alguém, principalmente no ambiente escolar, é de fato representação fiel da moralidade do indivíduo que a praticou e se avaliar o aluno apenas pela conduta tida como imprópria para o funcionamento de determinada escola, realmente corresponde à afirmação de que este seja um “mau indivíduo para a sociedade”, “sem qualidades e sem futuro” e alguém a ser severamente punido – como majoritariamente são taxados os alunos no regime escolar diante de comportamentos indisciplinados. Aqui, parece-nos que o julgamento “da alma do criminoso e não do crime” permanece, ainda, em grande parte das escolas brasileiras, como discurso que permite justificar a penalização daqueles que não se adequam a determinado regime, desviando da escola possíveis revisões e apontando como único responsável para o mau funcionamento, aquele que questiona ou “infringe” as regras da escola onde se encontra, impedindo o questionamento de que a escola funciona como se houvessem apenas alunos inadequados para ela, e nunca escolas inadequadas para certos alunos. A necessidade de homogeneidade nos comportamentos e pensamentos torna aqueles que ousam questionar o funcionamento daquilo que a eles soa como equivocado, como alunos de “mau caráter” e não apenas de “má conduta”.

Dentre as ferramentas que fazem parte do funcionamento de todas as instituições de ensino e que são usadas também como parâmetro sobre o que deve ser penalizado ou recompensado, Foucault aponta o exame, como procedimento que acontece, em geral, de

maneira ritualizada, que pretende ir além da verificação do aprendizado, fazendo com que “a individualidade entre num campo documentário”, situando o que é do indivíduo e, portanto, particular, a uma rede de escrita iguais e padronizadas (FOUCAULT, 1987, p. 157). É caro a nós comentarmos este ponto, pois nesta necessidade de resultados e respostas padronizadas a serem obtidas através do exame, temos um forte marcador da construção de subjetividades, onde se anula categoricamente o espaço para expressão e criação individual, buscando-se uniformizar seres humanos que pensam, aprendem e expressam seus conhecimentos de maneira muito distinta. Dentre os dispositivos de controle nas instituições disciplinares há, ainda, a presença de outro elemento, que aparece principalmente nas instituições militares, sendo este a formação de filas. As filas, comuns tanto nas prisões quanto nas escolas, tornam-se elemento de organização onde cada qual ocupa um lugar e compara-se ao outro. Nas escolas, a fila deve ser dividida por gênero (meninas e meninos), altura (do maior para o menor), ou conduta (os mais inquietos à frente, junto ao professor, e os mais quietos atrás). A fila escolar é o que permite a dualidade, sem abertura para intermediários. Através dela aparece a comparação entre certo e errado, bom e ruim. Ela é, ainda, o objeto de organização e controle, de separação e divisão que permite a manutenção do funcionamento disciplinar, uma vez que “o corpo disciplinado é a base do gesto eficiente” (*ibidem*, p. 131).

As ordens e regras a serem cumpridas, citadas por Foucault, sobre o ambiente escolar, apontam que o objetivo das ordens dirigidas às crianças na escola não possuem outra função senão a de sujeição, de acostumar as crianças com a repetição das atividades que devem ser executadas em menor tempo possível, para que posteriormente estas se tornem cada vez mais eficientes. A disciplina deve, portanto, ser capaz de compor forças para a composição de um aparelho eficiente. Cabe questionarmos aqui o sentido da constituição de subjetividades em oposição às formas de sujeição, uma vez que ambas aparecem como possibilidades e vertentes distintas para pensar os fins da educação. Enquanto a constituição de subjetividades aparece favorável à individualidade ativa social, crítica e livremente, a sujeição aparece como treinamento para que o sujeito se torne conformista, acatando as ordens preexistentes de forma a se encaixar no modelo social que lhe é imposto, abandonando sua liberdade e seu pensamento.

Foucault comenta algumas das funções que este corpo deve passar a exercer para adequar-se às instituições disciplinares, sendo a fundamental delas, a de colocar sua individualidade em segundo plano e se ver como parte de um todo, onde seja possível produzir com os outros, ajustando-se todos ao tempo uns dos outros, para que o resultado se torne o mais alto possível para a produtividade. Aqueles que possuem o ritmo mais lento

devem, necessariamente, adequar seu tempo ao daqueles que produzem mais rapidamente – o que se torna ainda mais eficiente quando aplicado às séries iniciais do ensino primário (atual ensino fundamental). Este fator resulta então em outro: um preciso sistema de comando, onde as instruções ou ordens não necessitam mais serem explicadas ou explicitamente dadas, pois o funcionamento da unidade deve ser percebido pela sinalização entre todos, que passam a fiscalizarem-se assim, mutuamente. Através da compreensão da sinalização, “o brilho das manifestações é substituído pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados” (FOUCAULT, 1987, p. 148).

Logo, o autor sublinha que no âmago de todos os regimes disciplinares, incluindo a escola, há, portanto, a presença de um pequeno sistema prisional, que interfere diretamente na constituição dos indivíduos. Em tais sistemas, portanto:

“A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanentemente” (FOUCAULT, 1987, p. 143).

Na atual configuração dos sistemas disciplinares, em oposição ao castigo explícito que era comum no começo da história das instituições disciplinares, iremos encontrar um novo elemento: o uso de recompensas para aqueles que modificam seus comportamentos. O reconhecimento de tal eficiência torna-se um caminho aconselhável para que sejam modificadas as ações do aluno/criança que é corrigido. De maneira geral, portanto, “a arte de punir não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão, colocando em funcionamento operações bem distintas” e aparentemente contrárias, mas que quando conciliadas no sistema disciplinar, permitem que exista comparação, máximo desempenho e regras, seguidas. A questão presente aqui é, portanto, a competição presente também nos regimes escolares. A competição, associada à ideia que a posição em uma escola defina a qualidade do sujeito instaura neste, o desejo de competir para se tornar “o melhor”, criando a necessidade de competição (e não de cooperação). Este raciocínio, porém, é um engodo para direcionar a vontade de potência em um sentido que beneficia não o sujeito, mas o sim o sistema de comando. Quem realmente “ganha potência” não são os competidores, mas o aparelho para o qual existe a competição, os chefes, donos, organizadores, etc.

Em entrevista com Foucault, Gilles Deleuze (1972) pondera que tanto na instituição carcerária quanto na instituição escolar, não apenas os prisioneiros são vistos de maneira

infantilizada, como as crianças na escola também são tratadas como prisioneiras (FOUCAULT, 1979, p. 72), o que aproxima novamente, a prisão da escola. Por isso Foucault considera igualmente como “estruturas de reclusão”, a escola, a cadeia e também o hospital, pois são instituições que se equivalem do controle e da repressão para manter o outro como prisioneiro (*ibidem*, p. 74).

Todas estas relações aqui comentadas são, portanto, relações de força e de poder. O autor desmistifica o poder como se este fosse algo centralizado, inatingível e atribuído apenas às figuras políticas e ao estado quando, na verdade, este aparece sutilmente povoando e permeando vários lugares, de maneira heterogênea através de pequenos focos, como na escola através do comportamento dos alunos, dos professores, da direção, cada um constituindo um pequeno foco de poder e, conseqüentemente, em conjunto, configurando um conflito de forças (*ibidem*, p. 75). O poder é, então, uma prática social e, por isso, construída historicamente (MACHADO, 1979, p. XII).

Afirmamos, dessa maneira, que a escola opera então como um dos principais aparelhos que constroem subjetividades conforme os valores e inclinações de uma determinada época ou sociedade ao longo da história: seja através dos conteúdos curriculares que seleciona e prioriza, das formas de avaliação, ou do julgamento moral que se tem diante do corpo discente a partir de suas ações no espaço exclusivamente escolar. A escola torna-se fundamental para a disciplina que exigia a modernização da sociedade (DINALI, 2011, p. 41). Ela funciona como aparato que permite a essa sociedade modernizar-se cada vez mais, combatendo o passado tido como obsoleto, ainda que veladamente permaneça próxima dele (BOCCHETTI; SOOMA, 2016, p. 2). Isso nos aponta o grande problema da compreensão de disciplina, que deveria carregar a dimensão de ação para determinado fim, mas que se torna, no entanto, sinônimo de coerção, opressão e manipulação.

Se de maneira ampla esta escola moderna aparece como referência para as tradições e comportamentos que se manifestam ainda hoje no cenário da educação, poderemos observar ainda que não apenas determinada (boa) conduta discente aparece como objetivo a ser alcançado, como também objetiva-se um modo de ser na figura docente. Da mesma maneira que se almeja uma “postura adequada” e um lugar a ser ocupado na figura do aluno, espera-se também isto na postura do professor, igualmente situado nesta sociedade de controle.

Ainda pelo viés histórico da educação brasileira, já no século XIX, embora houvesse certa preocupação com o analfabetismo de grande parte da população tanto na zona rural quanto na área urbana, a escola aparece vinculada às congregações da igreja católica cujas aulas deveriam ser ministradas por pessoas moralmente íntegras, de boa conduta e em lares

“decentes e saudáveis” (LOURO, 1997, p. 443). Neste contexto, aos professores caberia a responsabilidade de ensinar aos meninos conteúdos relacionados à geometria e às meninas ofícios manuais e tarefas de casa (*ibidem*, p. 443). Observamos desta forma a pretensão em formar, especialmente no caso das mulheres, exemplos de pessoas que servissem ao matrimônio, às tarefas de casa e à maternidade, onde a habilidade de escrita e leitura apareceria apenas em segundo plano. Enquanto aos meninos caberia primeiramente a atribuição de conhecimentos relativos a funções que pudessem ser-lhes úteis ao mercado de trabalho. Em nenhum dos casos a reflexão e crítica sobre a sociedade, a criação artística ou filosófica, aparecem como integrantes. Por mais distantes de nosso tempo que tais noções sexistas de ensino e modelos de educação pareçam, não é de se estranhar que as diferenças salariais entre homens e mulheres surgidas nessa época, ainda hoje se mantenham ou que se espere que as pessoas que “eduquem as nossas crianças” sejam pessoas “que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrem dignas de tal ensino” (*ibidem*, 1997, p. 443).

O mesmo podia ser observado entre a educação dos grupos que seriam financeira e socialmente privilegiados e os demais cidadãos que descendessem de índios ou fossem trabalhadores livres: enquanto o primeiro grupo teria uma educação que selecionasse a música, o ensino de línguas, leitura e escrita, o segundo teria acesso a educação que abrangesse enfaticamente as tarefas domésticas para as meninas, e propostas relacionadas às suas origens no caso dos meninos (LOURO, 1997, p. 444). Novamente observamos a presente diferenciação atual entre a riqueza de atividades culturais encontradas nos currículos das escolas particulares (majoritariamente frequentadas por pessoas financeiramente privilegiadas), em oposição às aulas e opções de curso reduzidas oferecidas pela escola pública (majoritariamente frequentadas por pessoas que não possuem os mesmos recursos financeiros).

Observamos, portanto, que no decorrer da história e não apenas hoje, também o currículo torna-se uma forma de conduzir e formar subjetividades que muitas vezes se sujeitam à obediência inquestionável, imprimindo aos corpos determinadas condutas e comportamentos que devem caracterizá-los ou descaracterizá-los.

Ressaltamos novamente que quando nos referimos à formação de subjetividades, compreendemos duas possibilidades de tal processo, sendo um deles vinculado à formação de sujeitos livres, e outro como sujeito determinado por sua posição social e submisso aos interesses das classes dominantes. No primeiro caso podemos falar, num sentido pleno, de

educação. No segundo, está há sujeição nos moldes pré-definidos pelas necessidades econômicas ou de poder.

Da mesma forma que se almeja formar o sujeito através de comportamentos estabelecidos, podemos inferir que, hoje, excluir ou privilegiar determinados conteúdos curriculares nos espaços escolares é também almejar ou recusar certo tipo de sujeito. Quando se exclui do currículo conteúdos como artes, filosofia, ou se coloca estas como “conteúdo eletivo”, questionamos que sujeito pretende-se formar sem o acesso a estes conteúdos. Da mesma maneira, quando encontramos escolas que enfatizam seu desempenho educacional através do número de aprovações de seus alunos em cursos superiores de medicina e engenharia, nos deparamos com outro projeto educacional que almeja formar outra categoria de sujeito. Embora seja comum crer-se que o sistema de formação e avaliação educacional “seja como é desde que começou a existir”, há inúmeras alternativas de modelos escolares que privilegiam diferentes concepções de aluno, de comportamento e formação⁷ – seja compreendendo esta formação de maneira ampla, como em escolas onde o aluno acesse projetos culturais e esportivos, seja de maneira restrita, onde ao aluno cabe a função da aprovação em vestibulares para a manutenção do “bom desempenho” desta escola que atua fundamentalmente como empresa.

Ainda que hoje existam escolas que centralizem seu ensino na perspectiva da arte e da filosofia, por considerarem tais conteúdos como caminhos para a constituição de um sujeito capaz de pensar e desenvolver seu senso crítico e de apreciação estética também nos demais componentes curriculares, nem mesmo as disciplinas que centralizam tais currículos foram historicamente sinônimo de criação ou liberdade de pensamento. No decorrer da história do ensino de artes, por exemplo, observaremos o caráter excessivamente tecnicista e pouco expressivo desta disciplina no contexto escolar até meados de 1970. Como vimos, neste contexto a arte era vista como instrumento para fins fabris e desconexa dos processos de expressão individual ou força criativa (BARBOSA, 1998, p. 17 e 18). Desta forma, mesmo o lugar que hoje ocupa o espaço destinado à criação e estimulação cultural, há menos de 50 anos foi o lugar que priorizava o ensino do desenho geométrico e o fazer técnico, formando

⁷ Em alguns dos Colégios de Aplicação das Universidades públicas brasileiras, como o Colégio de Aplicação João XXIII, observamos, por exemplo, a presença de projetos de extensão que capacitam o aluno não apenas para conteúdos a serem cobrados no vestibular, mas para sua formação cultural e artística através de grupos de dança, teatro, circo, música etc. Outros exemplos são as escolas que adotam metodologias ativas, como as escolas Montessorianas e as Escolas Waldorf, possibilitando a formação integral e ampla do indivíduo, ao contrário das escolas exclusivamente preparatórias para processos seletivos, que enfatizam comportamento e pensamento uniformes, junto à formação essencialmente conteudista.

para fins fabris. Mesmo na filosofia, observaremos como esta se torna ainda hoje – ao contrário do que pressupõe sua liberdade de pensar e questionar – um lugar de conhecimento apenas da história da filosofia, conceitos e autores, e menos um lugar de reflexão e questionamento. Observamos que até mesmo a forma como estas disciplinas são vistas e pensadas hoje, como lugares de criação e crítica, é reflexo de uma construção histórica que passou por diversas mudanças ao longo de cada período, de forma que naturalizar tais questões torna-se um caminho fácil, mas igualmente danoso e equívoco. Cabe ressaltar que essas mudanças são ainda inacabadas, uma vez que os conteúdos curriculares e suas respectivas cargas horárias estão sempre em constante discussão e reforma, e a história continuamente escrita e reescrita.

Ainda que a escola nos apareça em seus termos de origem como espaço democrático e de tempo livre, podemos dizer que em cada momento a escola serviu a uma diferente finalidade social e política específica. Foucault (1987), por exemplo, nos aponta para a mesma como um dos pilares de manutenção do controle e, portanto caracterizada como dispositivo de poder.

Se na Grécia antiga a escola, reservada aos cidadãos livres que compunham a elite ateniense, era associada à *Paideia*, possuindo a função de formar um cidadão ativo e consciente politicamente, observaremos que mesmo carregando traços de sua origem etimológica e sendo ainda hoje lugar de contato com o mundo, a concepção de *escola* passa igualmente por mudanças. Percebemos que, de seu surgimento até o funcionamento atual, há um distanciamento cada vez maior da ênfase na formação do cidadão capaz de apreciação estética e reflexão crítica sobre o meio em que vive, e uma aproximação da produtividade rápida e sem análise, solicitada pelo mercado empresarial.

Dessa forma, observamos como a escola e as práticas educativas, longe de serem “naturais”, são engrenagens que funcionam diferentemente em cada período histórico e que estão sempre sendo remontadas para atender a diferentes contextos e objetivos de acordo com a condição histórica presente em cada momento. Embora possa ocorrer que um padrão escolar de um período já remoto, ressurgja em nossa época como inovador ou moderno, é importante pensarmos o que está imbricado nesta retomada, quais valores e hábitos estão sendo trazidos de volta, já que muitas vezes a retomada do passado, renomeada por inovação ou avanço, acaba por apenas colocar “novas roupagens em peles já conhecidas” (BOCCHETTI; SOOMA, 2016, p. 2). Se tomarmos a modernidade como ação do sujeito que é social e historicamente construído, ao mesmo tempo em que constitui sua individualidade, observaremos quais

“novos sujeitos e indivíduos” pretende-se reavivar historicamente e trazer para nossa época, através das práticas educacionais (re)apresentadas.

Nesta unidade, apontamos alguns aspectos do percurso histórico da arte e da filosofia na educação brasileira, bem como algumas das concepções em torno da abrangência do conceito de infância, de forma a compreendermos algumas das motivações que conduzem à chegada ao modelo eleito para os currículos destas disciplinas em nossa época. Valemos-nos desta abordagem histórica, também para entendermos o funcionamento da escola como instituição disciplinar e coercitiva que, através de suas normas, almeja certos modos de ser e agir operando, conseqüentemente, como uma das principais formadoras de subjetividades.

Na unidade seguinte, abordaremos sucintamente a diferença entre a imaginação produtora e a imaginação reprodutora, de acordo com Kant, e analisaremos de que maneira estes conceitos atuam não apenas nas práticas artísticas na escola, como também em diálogo com a educação de maneira global. Nosso objetivo, com esta abordagem, é compreender as contribuições da arte ao processo formativo e educativo, a questão da técnica que comumente aparece em oposição à criação, principalmente na infância. Investigaremos como tais discussões permite-nos compreender a constituição de subjetividades, especialmente no ambiente escolar. Adentraremos também a questão temporal presente na obra de Byung-Chul Han (2017), analisando o pouco espaço concedido pela sociedade de trabalho e também pela escola para momentos de criação e contemplação.

2.2 Imaginação como produto ou imaginação produtora? As possibilidades da arte na construção da subjetividade na escola

Nesta unidade iremos abordar as maneiras pelas quais a subjetividade se associa e se constitui a partir da imaginação. Para isso, iremos distinguir, de acordo com Kant, a imaginação produtora da imaginação reprodutora, e de que maneira estas estão atreladas à questão técnica, seu ensino e reprodução, e à criação, expressão e subversão da técnica para a produção em arte. Pautamo-nos também na obra “*A Sociedade do Cansaço*”, de Byung-Chul Han (2017) para analisarmos a questão da produção em oposição à criação, e como a arte participa desta reflexão entre tempo, criação e produção. Através destas abordagens, pretendemos apontar de que maneira a arte, a criação, a expressão e o uso da técnica interferem na construção de subjetividades no ambiente escolar.

Através daquilo que imaginamos e criamos, damos forma e apresentamos ao outro o que, até o momento, se encontrava apenas de maneira abstrata em nossos pensamentos. Para dissertarmos sobre a imaginação e sua relação com a arte e a subjetividade, nos apoiaremos novamente na filosofia, valendo-nos do que Kant em *Crítica da Razão Pura* (edição 2001) escreve sobre a imaginação transcendental, como aquela capaz de colocar no mundo o que a ele não foi ainda apresentado, diferenciando-a da imaginação reprodutora, que parte das experiências já vividas.

Inicialmente observamos que, de acordo com Kant, a arte apresenta duas faces, classificadas e divididas entre mecânica e estética. De maneira resumida, a arte aparece como mecânica quando associada à eficiência, próxima do utilitarismo ou da técnica. É classificada como estética, quando o prazer acompanha a criação. O autor não despreza a condição mecânica nem a considera inferior à estética, pois na própria arte estética existe, para ele, mecanismos que impulsionam o espírito a acordar para a criação estética. A imaginação, para Kant, está associada à intuição quando esta não se encontra em presença do objeto, ao contrário da sensibilidade, que se manifesta na presença do objeto. O que o autor considera como imaginação produtora, é aquela que estaria genuinamente associada à arte como legítimo ato criativo, pois a imaginação produtora é capaz de agir na ausência do objeto e de experiências, apresentando, pois, ao mundo, o que ele ainda não tenha visto. Logo, a imaginação produtora é capaz de dar forma “à arte que está oculta nas profundezas da alma humana” (KANT, 2001, p. 210).

Diferentemente do caráter produtor da imaginação, encontraremos o oposto desta no que Kant concebe como imaginação reprodutora, sendo esta a que dá forma ao que já é

conhecido, que já passou pelo campo da experiência e que, portanto, representa ou reproduz o que é sensivelmente percebido no mundo (*ibidem*, p. 219). Diferentemente da imaginação reprodutora, que reproduz o que já está no mundo, partindo do já existente e experimentado na tentativa de ser o mais fiel possível ao objeto ou à experiência em sua representação, a imaginação produtora, por sua vez, é aquela capaz de nos apresentar realidades impensadas e inexistentes até aquele dado momento. Mesmo a imaginação produtora depende, no entanto, do espaço, como experiência, para que ao “transpor” o inexistente no mundo através do objeto a ser apresentado, a imaginação não se esbarre na realidade como um empecilho (*ibidem*, p. 220), uma vez que imaginar não corresponde a ignorar a realidade.

A imaginação produtora é, portanto, “livre”. Ela pode criar objetos com propriedades imaginárias que não seriam transponíveis no universo espaço-temporal, ou seja, cuja existência seria impossível. Por isso a necessidade que seus objetos se conformem à forma do espaço e também do tempo para poder se apresentar à sensibilidade. Por outro lado, a imaginação reprodutora usa os materiais da memória do mesmo modo que foram memorizados. Ela não cria, mas rememora. Só pode por consequência representar objetos que de fato foram percebidos anteriormente, mesmo que ela seja capaz de associar partes diferentes de objetos distintos, etc. A imaginação produtora cria formas novas, não presentes na memória, mas elaboradas segundo um plano emocional ou intelectual.

Tanto no que Kant nomeia arte mecânica ou imaginação reprodutora, inferimos a presença de um elemento comum caro a nós para pensarmos a relação entre a arte e a imaginação: a técnica. A técnica não deixa de ser uma espécie de mecanismo ou suporte que permite representar ou imitar a realidade. É através da técnica e de seu emprego, que se tornam possíveis tais representações. No entanto, cabe lembrarmo-nos que apenas a imaginação produtora é uma forma de pensar livremente, o que ela cria é o que nós pensamos quando não estamos condicionados à realidade material ou fenomênica, ou seja, quando pensamos criativamente. Por isso, ela é capaz de revelar verdadeiramente o espírito imaginativo e criador da arte. A técnica é capaz de garantir a fidelidade das representações ao real ou ao mundo, mas na revelação do ser e da imaginação apenas a técnica não confere sentido, apenas oferece modos de produção dos objetos.

Associando a arte à imaginação perceberemos, dessa forma, que diferentemente do ofício técnico, não podemos treinar ou ensinar ao outro a imaginação produtora. Enquanto a imaginação reprodutora pode ser melhorada, a imaginação produtora transcende esses limites e depende da coragem do indivíduo para fazer uso dela em terrenos desconhecidos. Mas quanto mais uma é potente, mais a outra se torna livre. Podemos estimular a imaginação

produtora e apresentar elementos que a vivifiquem, de fato. Mas treinar tecnicamente alguém não é o mesmo que torná-lo um bom criador, mas sim um excelente técnico, de forma que não é possível ensinarmos o outro a imaginar e criar o impensado. A imaginação é o que consegue ir mais longe que a técnica, que o fazer mecânico. É o que consegue dominar a técnica e subvertê-la, modificá-la ou mesmo recriá-la.

A imaginação e a arte são aqui comentadas, pois, como discutimos brevemente no começo deste texto, muitas vezes a escola compreende a arte como o lugar direcionado ao que Kant nomeia de imaginação reprodutora ou arte mecânica, uma vez que em tais espaços escolares há uma enorme fomentação da reprodução do que já existe e grande resistência ao que pode ser inventado. A consequência do estímulo à imaginação reprodutora e a repulsa à imaginação produtora na escola, não poderiam resultar em outro fenômeno que não o que encontramos em grande parte das escolas brasileiras: alunos fortemente resistentes à criação de projetos onde eles próprios sejam os autores e eleitores de temas, reflexões, poéticas e técnicas, e clamantes por atividades teóricas em que possam utilizar como base única o livro didático oferecido pela escola. Possivelmente, a praticidade da reprodução, da imitação ou do acesso rápido às respostas prontas que são diariamente alimentados na escola, se assemelha ao funcionamento da própria sociedade de trabalho, onde há um profundo desejo de que o expediente termine logo ou onde ao primeiro obstáculo ou desafio que aparece, um profundo descontentamento se instale. Tais reações são ocasionadas, provavelmente, pela mecanicidade técnica em se fazer aquilo que já se faz, junto à acomodação cotidiana que começa precocemente na sala de aula.

Não queremos aqui direcionar para a escola a responsabilidade de todos os problemas sociais que enfrentamos, uma vez que sabemos que a mesma é, também, refém de políticas que não funcionam como deveriam, de leis que na prática não são executadas, de resultados e metas a serem alcançados para que a escola permaneça aberta, e de famílias que, muitas vezes, abandonam nela seus filhos incumbindo a ela a responsabilidade de educar os jovens e as crianças. No entanto, é possível e bastante provável, que a própria escola produza de alguma maneira a sociedade que ela mesma critica e repele, em um círculo vicioso. É a escola mesmo uma das grandes responsáveis em extinguir o sentimento de curiosidade, de criação, de questionamento e inovação, ao impor suas ressalvas, proibições e rotinas aos professores e alunos que as executam sem concordar e sem questionar, ou, que ao questionar de alguma maneira e esboçar reação, são fortemente reprimidos ou punidos por seus questionamentos. Logo, há uma marcante diferença entre a escola que os alunos têm e a escola que estes querem ter, além de um aparente descontentamento e desconhecimento na

forma como os alunos enxergam a si mesmos, causados, possivelmente, pela sede de produção e desempenho que anula a individualidade no ambiente escolar. A partir disso é possível inferirmos, ainda, que não existem alunos inadequados à escola, mas modelos de escola inadequados às necessidades do aluno. Por isso, a imaginação (e conseqüentemente a arte) é também responsável pela maneira como agimos e enxergamos a sociedade.

Em uma das atividades sobre as representações visuais (desenhos e fotografias) proposta aos alunos da escola onde leciono, os alunos foram convidados a refletir sobre a escola onde estudam e, durante a atividade, foi possível observar que a escola varia entre dois extremos: hora, como o lugar de socialização e encontro entre os alunos, hora como o ambiente de hostilidade, insatisfação e tristeza. Nas atividades onde há espaço para a escrita, é praticamente unânime, por parte dos alunos, estes perceberem a escola como um lugar desagradável, como ambiente onde não se deseja estar, tanto do ponto de vista da estrutura física, quanto do funcionamento institucional.⁸ Para a maioria dos alunos, a escola é vista como o lugar do “não poder” e, aproximando esta observação da obra “*Sociedade do cansaço*”, de Byung-Chul Han (2017), a escola, de maneira semelhante à sociedade do trabalho, torna-se o lugar onde se deve abandonar aquilo que se é, os próprios questionamentos, e voltar-se para o máximo desempenho, para a máxima produção e para a atenção incondicional.

Através da arte e do tempo exigido por ela, no entanto, torna-se possível a experiência do tédio pela perspectiva positiva (HAN, 2017, p. 34), do abandono à atenção profunda e à necessidade do desempenho a qualquer custo. Han (2017) cita algumas atividades nas quais se torna possível a renúncia às metas de produção, dentre elas a dança, atividade que o autor define como o movimento do “passo desacelerado”, daquele que ousa subverter a lógica do aproveitamento máximo do tempo e da produtividade, uma vez que somente “o demorar-se contemplativo tem acesso ao longo fôlego” (*ibidem*, p. 36). Somente o tempo exigido pela contemplação e pela arte torna-nos capazes de adquirir outro ritmo, que permite-nos apreciar a vida. Podemos dizer o mesmo a respeito do pensamento, o que cria um elo entre filosofia e arte. O pensar se faz numa temporalidade própria, que é a temporalidade do ser se revelando pela linguagem, assim como a dança se faz na temporalidade da música. Não é possível pensar “mais rápido” sem pensar menos bem, assim como não é possível “dançar mais rápido” sem sair do compasso. A contemplação é aquilo que permite demorar-nos, transgredir o limite do tempo, atingir estados onde a duração e o tempo nos fazem

⁸ Ver imagens dos Anexos 5 e 6, p. 117 e 118.

escapar ao excesso de estímulos (*ibidem*, p. 36). A ausência de contemplação, ao contrário, impede que as coisas nos sejam reveladas. Etimologicamente a palavra contemplação deriva do termo latino "*contemplatio*" e sua raiz é a mesma do termo "*templum*", pedaço de terra destinado aos auspícios ou a um edifício de adoração. O termo "*contemplatio*" foi utilizado para traduzir a palavra do grego *theoria*, que originalmente quer dizer "ver". Contemplar significa então abrir espaço ou sair do espaço comum, para poder "ver" o Ser. A contemplação é o lugar da revelação, do desvelamento ou descobrimento, também no sentido da invenção ou criação, que é também "verdade". Assim, "contemplar" tem um sentido próximo do que se pensa quando usamos a palavra *scholé*, como "tempo livre" ou "suspensão".

Nietzsche (*apud* HAN, 2017, p. 37), afirma que: "a vida humana finda numa hiperatividade mortal se dela for expulso todo elemento contemplativo e que, por falta de repouso, nossa civilização caminha para uma nova barbárie." Nesta breve passagem, observamos que o autor sublinha a necessidade de pausas para fugirmos do excesso de trabalho, para que haja momentos para a apreciação. Comenta, em seguida, sobre a necessidade de que pessoas inquietas vivam e produzam seus questionamentos, abrindo espaço para os momentos de contemplação, sendo isso necessário para que as demais sobrevivam, uma vez que em nossa época, onde todas as formas de vida reduzem-se à perspectiva de trabalho e de produtividade, o tempo para contemplação torna-se cada vez mais escasso (HAN, 2017, p. 43). A contemplação exige, pois, tempo, e o homem "pós-moderno" pode ser tudo, "menos passivo", de forma que, da mesma maneira que aquele que usa seu tempo de maneira contemplativa é visto negativamente como passivo, aquele que vive constantemente agitado (ainda que sem saber por que ou para que) é considerado positivamente produtivo e ativo.

Segundo Heidegger, na Carta sobre o Humanismo (2005), a verdadeira ação é o pensar, por ser esta atividade, um ato genuinamente criador. Só o pensar, que impulsiona o agir transforma realmente o mundo, pois permite que surja algo novo. A agitação, ao contrário, corresponde à atividade física e à imaginação reprodutora, apenas produzindo novos arranjos do já existente.

Tal lógica, que rege a sociedade, não estaria afastada da escola. Escola esta que, por sua vez, influencia e interfere diretamente na individualidade, realizando inúmeras tentativas de anular o que é do indivíduo e proporcionar a produção massificada. Renunciar à individualidade é uma forma de produzir mais e conseqüentemente, "funcionar melhor" (HAN, 2017, p. 42). Já no ambiente escolar esta produtividade deve, portanto, começar a ser

estimulada, pois é fundamental que o sujeito moderno que vive na “sociedade de desempenho”, careça, já na escola, de elementos de apreciação e de tempo para contemplação, pois dessa forma ele poderá produzir cada vez mais e se tornar “mais ativo”. Dito de outra maneira, a escola torna-se o lugar da competição, da necessidade de máximo desempenho, mantendo, ainda, a rigidez e a necessidade de controle para que a produtividade inquestionável funcione.

Cabe a nós questionarmos, aqui, onde está o momento para a contemplação nesta sociedade e nesta escola que, antes, eram essencialmente disciplinares, coercitivas e repulsivas, e que agora se transformam nos espaços de desempenho, considerando como altamente positiva a postura daquele que mais trabalha, mais produz, mais se agita, mais vende, mais lê (ainda que pouco absorva ou reflita sobre o que leu), e o considerando o mais digno de apreço e admiração. Até mesmo a escola, considerada como o espaço de educar, torna-se exclusivamente lugar de produzir, de se destacar diante dos demais.

Como a arte e a filosofia, lugares de contemplação e de pausa no tempo da produtividade, são vistas então nesse espaço escolar, tanto pela maioria dos alunos quanto pelos professores e familiares? De maneira similar à visão direcionada a elas pela sociedade em geral, a arte e também a filosofia na escola findam como o lugar da “perca de tempo”, do desnecessário. No caso da arte, alguns agravantes fazem com que a mesma seja considerada ainda mais desimportante por ser a disciplina que “não reprova”, “que não é cobrada no vestibular”, “que não dá dinheiro” ou “que não serve para nada”. Nessa escola, que necessita incansavelmente de apresentar altos resultados de desempenho em avaliações externas, para “ser melhor do que as demais”, que não enxerga aquilo que não é financeira ou estatisticamente recompensado, existe, ainda, em alguns casos, a tentativa de projetar na arte o lugar também de produzir a todo custo, tentando imprimir nela valor ao associá-la às outras disciplinas como a história, a matemática, a literatura, em uma tentativa de justificar seu estudo para “não se perder tempo”, deixando de lado o lugar da pausa, da expressão e da contemplação. O que tais instituições parecem não compreender é que, como comenta o artista William Kentridge (2017), o essencial na arte é exatamente o fato dela não ser necessária ou utilitária.

A essa vida e a esta escola que não oferecem, não proporcionam e ainda reprimem possibilidades de criação e contemplação, a reação possível torna-se, conseqüentemente, trabalhar incansavelmente. Afinal, “o próprio senhor se transformou num escravo de trabalho, aquele que escraviza a si mesmo” e que não possui tempo ou interesse para a arte (HAN, 2017, p. 46).

Refletir então sobre a arte como elemento que está na “contramão” deste ambiente complexo que é a escola, inserida em nossa sociedade produtiva, é, portanto, uma tarefa difícil, que se torna ainda mais desafiadora quando inserimos outro elemento: a infância. Da mesma maneira que pensar a arte e a filosofia na infância torna-se difícil tarefa nessa sociedade e nessa escola que cobram cada vez mais cedo altos e muitos resultados, pensá-las na infância inspira-nos e incita-nos a pensar e aprender, com a própria infância, alternativas de fuga para a produção, convidando-nos para um “respiro” e uma pausa no tempo desta sociedade que nos esmaga. O mesmo que dizemos sobre a arte, podemos afirmar a respeito da filosofia, com lugar direcionado ao pensar e que nos convida a esta pausa em meio a sociedade que nos força a apresentar resultados, ainda que raramente nos convide a ponderar sobre eles.

Pela arte e também pela filosofia, a criança possui o “olhar que educa o nosso”, através da simplicidade crua e sincera compreendida na maneira como lida com o objeto artístico e filosófico (na escola ou fora dela), absorvendo dele um possível significado e, ao mesmo tempo, dando a ele um próprio significado, uma própria interpretação. Interpretar a arte é uma maneira de criar. Rosa Dias (2011) comentando a criação em Nietzsche afirma que, para o autor, a cada vez que interpretamos o mundo criamos a nossa própria representação dele. Estamos constantemente criando o mundo, por a todo tempo estarmos interpretando o que acontece nele (DIAS, 2011, p. 59). Logo, o que possuímos são múltiplas interpretações e conseqüentemente, o constante ato de criar. Em *Assim falou Zaratustra*, Nietzsche, no discurso das Três Transformações, menciona as mudanças do espírito em camelo, do camelo em leão, para que finalmente se transforme em criança, “santa afirmação” para alcançar não mais a resistência do camelo ou a força do leão, mas sim a pureza do espírito para o “jogo da criação” que somente a criança é capaz de conceber.

O artista Willian Kentridge (2017) comenta sobre a possibilidade da arte em oferecer não apenas uma única e imutável verdade, mas sim muitos caminhos e muitas possibilidades, revelando, assim, mais sobre o público que a acessa, do que sobre aquele que a produziu. Em uma de suas entrevistas⁹ o artista destaca a competência que a arte possui em fazer com que projetemos nossas possíveis certezas e vivências no objeto artístico que encontramos, de forma a promover o encontro de nós mesmos com nossas possíveis certezas, emoções, sentimentos e questionamentos mais profundos.

⁹ Entrevista publicada em janeiro de 2018 no jornal “El País”. Acesso em 06 de fevereiro de 2018. Disponível na íntegra em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/26/eps/1514287197_612651.html?id_externo_rsoc=FB_CC.

Kramer (2006) aproxima-nos da arte direcionando-a como um elo entre o visível e o invisível, expressão possível de “traduzir com palavras o que não é feito com palavras” (KRAMER, 2006, p. 11). Neste breve questionamento a autora nos traz, novamente, a reflexão de que a arte é aquilo que nos provoca e silencia, que nos instiga e nos inquieta, exatamente por ser, de alguma forma, objeto entre o que externamos e o que nos é subjetivo.

Em algumas das atividades dadas nas aulas de arte na escola onde leciono, os alunos foram convidados a representar afetivamente a escola, através de desenhos, fotografias e outras linguagens visuais em geral. É possível observar a dimensão subjetiva na forma como cada aluno percebe o ambiente escolar, de forma que aquilo que muitas vezes se torna impreciso através da linguagem oral, aparece compreensível através da expressão artística¹⁰.

O autor Eduardo Galeano (1989) em sua obra “*O livro dos abraços,*” nos apresenta, poeticamente, em uma pequena crônica intitulada “A função da Arte/1” as possibilidades da arte e do olhar através da criança:

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — *Me ajuda a olhar!* (GALEANO, 1989, p. 13).

Nesta pequena crônica, observamos na simplicidade do olhar do menino, aquele que se silencia diante da imensidão do que é belo, que se permite a pausa no tempo para contemplar e que, infantilmente, pede ajuda para ver aquilo que o faz se perder. A função da arte, novamente aqui sublinhada, é a de causar profundo silêncio, assombro e admiração, a ponto de convidar o outro para que ele também seja capaz de compartilhar tamanha comoção. De maneira próxima à crônica “Filtro de Barro”, observamos aqui, novamente, a contemplação daquele que se permite fascinar com o que encontra pela primeira vez.

O educador popular Sebastião Rocha, em um breve artigo intitulado “*A função do educador*” (1991), comenta este breve conto de Eduardo Galeano, sugerindo-nos uma continuação do poema, onde o pai, como aquele que compreende o infinito que habita no olhar da criança capaz de educar o adulto, pede ao filho, antes de “o ajudar a olhar”, que este o mostre o que ele mesmo vê. O autor comenta que o educador não é e não deve ser, tal como o ofício da própria arte e da filosofia, aquele que entrega imponentemente o que pensa saber,

¹⁰ Ver as imagens dos anexos 7, 8, 9, 10 e 11. p. 118 a 121.

mas que ao contrário, aquele capaz de desarmar-se e desnudar-se de suas certezas e convicções, refletindo junto àquele que pensa não saber, compartilhando de seus saberes e seus sentires. O autor comenta, ainda, que apenas dessa maneira é possível haver de fato uma prática educativa: quando não há apenas um detentor de saber, mas sim uma relação entre iguais, que apenas sabem a partir do que sentem e confiam-se mutuamente.

É neste olhar infante, sempre curioso, que olha a beleza do mundo e que permanece em silêncio, que a infância se encontra com a arte e, como nas palavras de Sebastião Rocha, “curva-se diante da simplicidade e da beleza do olhar da criança”, conduzindo o adulto a um novo lugar que o permite e convida à humildade de aprender, abandonando a arrogância do ensinar.

Ainda sobre a relação entre a infância e a arte, caro a nós nesta pesquisa, Jorge Larrosa (2006) em um artigo sobre os filmes do cineasta Angelopoulos, apresenta-nos a criança como um “ser fronteiro” e a infância como um lugar de constante travessia. O autor define a fronteira como lugar que induz a emoção, a liberdade, permanecendo como lugar de fechamento e abertura, concomitantemente (LARROSA, 2006, p. 18). A fronteira, este lugar onde se situa a infância, é também e essencialmente lugar de travessia, que desafia e confronta, mas que acima de tudo, incita o avançar, o chegar ao outro lado (*ibidem*, p. 18). Esta fronteira torna-se, também, lugar da ação. Quando a arte e a filosofia encontram a infância tornam-se também fronteira, que impulsiona o ir adiante, o adentrar para o desconhecido. Nesta travessia, transformam-se em experiência capaz não apenas de conduzir o olhar, mas de modificar algo naquele que tem seu olhar conduzido por elas e, somente a criança, desprovida dos preconceitos e excessos do adulto, é capaz de deixar-se atingir de maneira tão despreziosa. O olhar da criança é aquele que encontra o que não somos capazes de enxergar e, quando esta olha para a arte e também para a filosofia, não poderia ser diferente.

Em uma de suas mais conhecidas passagens, João Guimarães Rosa (1962) sublinha que “quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo”. Talvez a criança seja capaz de enxergar este milagre, onde os olhos do adulto não encontra coisa alguma. Kramer (2006) comenta que, talvez, seja isso que perdemos: a capacidade de olhar as coisas sem nelas procurar um sentido objetivo, mas olhá-las simplesmente pela espontaneidade que se desdobra em contemplação (KRAMER, 2006, p. 16).

Percorrendo os caminhos da arte na escola, cabe, sutilmente, questionarmos o que se perde nesta transição entre infância e o que vem depois dela: se é a simplicidade do olhar que Kramer (2006) indica, se são os espaços entre os dizeres e não dizeres, ou se é a capacidade

de se deixar permeiar pelo encontro com a arte e ser envolvido por ela. Logo, à arte cabe já mesmo na infância, “produzir um olhar limpo, purificado, capaz de silenciar” (KRAMER, 2006, p. 16), e a tentativa desafiadora e árdua de motivar e manter aceso este olhar ao longo dos anos que seguirão a infância.

Retomando a *Sociedade do Cansaço* (2017), o autor comenta sobre o excesso de estímulos e informações que, além de destruírem o olhar, acabam também por destruir a atenção necessária à contemplação. Junto a estes excessos aos quais somos constantemente expostos, está também o estímulo abusivo para que o homem realize o que o autor chama de “multitarefa” (HAN, 2017, p. 31), realizando inúmeras atividades e exercendo múltiplas funções ao mesmo tempo. Tal capacidade, comum apenas nos animais selvagens (que agem de maneira instintiva), faz com que o homem moderno, evoluído, esteja mais próximo dos primatas que do homem verdadeiramente ativo e reflexivo. Este homem pós-moderno, realizador de múltiplas tarefas e orgulhoso disso, é o homem que, enxergando tantas coisas, perde-se em meio a elas e torna-se incapaz de ver minuciosamente, de apreciar o que existe a sua volta, exatamente por possuir “uma atenção ampla, mas rasa” (*ibidem*, p. 32), discussão que já iniciou o começo desta unidade.

Neste segundo capítulo, nos atentamos a mostrar alguns dos percursos históricos que influenciam e modificam constantemente a percepção da infância, e a maneira na qual a escola como instituição disciplinar interfere e molda as subjetividades daqueles que estão inseridos nela. Pontuamos como a arte torna-se o caminho oposto à produção e à sociedade de desempenho, e como ela oferece à infância a possibilidade de ampliar o olhar e ensinar ao olhar adulto o retorno ao momento da pausa e da contemplação.

No próximo e último capítulo deste texto enfatizaremos o aspecto democrático da educação e como este aparece através do exercício da *parrêsia*, como prática filosófica e presente também no espaço escolar. Exploraremos a criação através da arte e da filosofia, e como estas podem impulsionar a prática educacional efetiva, orientadas pela perspectiva democrática e pelas motivações que dão à educação sentido como ação capaz de modificar a sociedade, e não apenas de reproduzir o já existente.

CAPÍTULO 3: A ESCOLA NA DEMOCRACIA: A DISTÂNCIA ENTRE A EDUCAÇÃO E O ADESTRAMENTO

Neste capítulo, iremos priorizar a educação democrática e o diálogo desta com a filosofia e a arte. Abordaremos as possibilidades da filosofia para conduzir às demais práticas educacionais, permitindo-nos pensar o aspecto democrático no ensino e de que forma a motivação presente nesta perspectiva se diferencia do automático adestramento, traçando um breve paralelo entre a obra de Bergson e Dewey. Sobre a educação democrática, passaremos pela prática da *parrêsia*, compreendendo de que maneira ela está presente na escola e quais os obstáculos impostos pela sociedade disciplinar para o exercício de tal ato neste ambiente. Analisaremos, finalmente, como a filosofia e a arte se relacionam à *criação de conceitos* e à *multiplicidade*, de acordo com Deleuze e Guattari, como se aproximam da vida como exposto na obra de Nietzsche, ponderando como as duas áreas de fato funcionam como intercessoras e formadoras de subjetividades no contexto da educação.

3.1 Possibilidades de rotas de fuga: a educação democrática e o exercício da *parrêsia*

Vimos que, de acordo com Dewey, uma sociedade só continua a existir pela transmissão e comunicação e que, para que os hábitos sejam transmitidos e simultaneamente adimplidos, é necessário o interesse da parte daqueles que entrarão em contato com os acontecimentos sociais que, embebidos de significação, comporão a experiência (DEWEY, 1959, p. 4). É necessário, portanto, que essa experiência faça sentido para que permaneça vigente em uma sociedade. Dessa maneira, as ações devem ser executadas como resultado da compreensão e não apenas como decorrência de medo e opressão que acarreta em um comportamento obediente, mas sem reflexão. Através da compreensão e do significado das ações, nos aproximamos de um conceito central na obra de Dewey e nas discussões sobre a educação e a filosofia na escola: o conceito de *democracia*, exposto pelo autor como ação que vislumbra o bem comum desvinculado do egoísmo e benefício próprio.

Observamos que, para que as ações executadas funcionem de forma a manter os hábitos de uma sociedade, deve-se estabelecer entre os indivíduos o compartilhamento de valores comuns, pontos de encontro que os permita comungar de uma mesma causa. Assim, podemos afirmar que toda prática social é também, portanto, prática educativa (DEWEY, 1959, p. 5). Nossa preocupação presente nesta unidade é perceber quais valores estão sendo transmitidos, priorizados e compartilhados nas escolas e se estes de fato se pautam ou

aproximam da concepção ideal de educação democrática de acordo com a expectativa de Dewey.

Se para que alguém aprenda algo ou vivencie uma experiência é necessário que a apreciação exista, é preciso pensar como tal experiência é almejada na escola pelo viés da educação, como esta ganha significação neste contexto e de que maneira a filosofia e a arte contribuem para que esta experiência de fato ocorra. Sobre este ponto, nos parece interessante inserir e mapear algumas diferenças entre o chamado *adestramento moral* e a *educação*, presentes na obra de Bergson e que de alguma maneira se inserem e aproximam também dos conceitos de apreciação e experiência presentes na obra de Dewey. Valer-nos-emos destes autores para compreender o funcionamento da educação democrática e as possibilidades que esta apresenta à escola.

Situado na obra de Bergson e de grande relevância para a questão democrática, o conceito de educação moral desempenharia um papel reflexivo e verdadeiramente educacional, relacionado ao que autor nomeia de intuição mística (PINTO, 2015, p. 237). A educação mística educaria centralmente pelo exemplo de vida e através dela perceberíamos que a educação ocorre principalmente pelo exemplo, valendo-se da simplicidade e objetividade da ação e não da complexidade das palavras e do puro discurso teórico. Assim, em Bergson (1979), observamos também como a filosofia se aproxima da própria vida e relacionamos aqui o conceito de intuição mística à prática da *parrêsia*, cara à filosofia como exercício democrático e conseqüentemente, como ação que transcorre as questões educacionais abordadas neste capítulo.

A *parrêsia*, ato do dizer verdadeiro que arrisca a vida daquele que a pratica em prol da verdade é um exercício onde a verdade é defendida não apenas pela “fala franca” como também pela postura e forma de vida adotada por aquele que a pratica (QUINTILIANO, 2012, p. 379). Podemos dizer que a *parrêsia* e a intuição mística, sucedidas da propriedade de autoeducação fazem parte da “automaestria” [...] observada nos exemplos dos “grandes mestres da humanidade que são fortes exemplos de meios para a formação do outro, através de suas próprias vidas” (PINTO, 2015, p. 237).

Cabe ressaltar que a *parrêsia* é, junto à *isegoria*, um dos dois pilares da democracia. Foucault e outros helenistas falam também da *isegoria*, que se refere à igualdade de discurso diante do governo de Atenas. Esse último conceito é o que chamamos hoje de “direito de expressão”, que por sua vez, é próprio da democracia, sendo este o único sistema de governo em que nenhum grupo pode, ao menos idealmente, impedir um cidadão de falar.

Tanto os que praticam, pois, o exercício da *parrêsia*, quanto aqueles que seriam dotados da intuição mística:

“não atingem esse estágio elevado do bom senso sem esforço. Antes de alcançá-lo, inclusive, há ocasiões em que essas personalidades superiores são consideradas como “loucos”, devido aos “êxtases” e “arrebatamentos”. É, então, justamente esse “equilíbrio superior”, representativo de um bom senso elevado, que se torna um dos principais fins do *caminho formativo* dos grandes místicos e que deve servir de referência concreta para nossa própria *formação* e para a pedagogia a ela associada” (PINTO, 2015, p. 240).

Em uma das passagens da *Microfísica do poder* (1979), Foucault comenta sobre a necessidade presente nos regimes carcerários de instigar os presos, criando condições para que esses falassem por eles mesmos, uma vez que tal direito raramente era a eles concedido (FOUCAULT, 1979, p. 70). A mesma necessidade está presente de outra maneira na escola, onde é encontrada através do exercício da *parrêsia*, quando os alunos se mostram capazes de “falar por eles mesmos”.

Em sua obra “*A coragem da verdade*” (2014), Foucault estabelece as relações entre sujeito e verdade, questionando a maneira na qual aqueles que eram considerados como loucos ou delinquentes, exerciam, de certo modo, a prática da verdade e, por isso, foram tidos como sujeitos de comportamento inadequado, quando poderiam, na verdade, estar exercendo a prática da *parrêsia*. O autor sublinha que tal prática deve ser compreendida, acima de tudo, como prática política, uma vez que, referindo-se à relação entre sujeito e verdade ela é, essencialmente, um jogo de poder em torno da democracia e da moral (FOUCAULT, 2014, p. 9). Através da busca e prática da e pela verdade, das relações de poder e dos saberes envolvidos neste conflito, o sujeito constitui-se mutuamente, de forma que todos os elementos em questão nesta disputa são igualmente relevantes para sua formação.

Para melhor compreendermos em que, de fato, constitui a *parrêsia*, é importante pontuarmos como tal prática é vista em alguns contextos sociais e históricos. Não é incomum que a *parrêsia* seja compreendida superficialmente, como prática impregnada de valor pejorativo, como se o ato de exercer a *parrêsia*, que corresponde ao dizer a verdade a qualquer custo fosse, ao contrário, o banal ato de dizer as coisas que vierem à cabeça, sem filtrá-las, analisá-las, ou nas palavras do autor “falar como um tagarela impenitente, que não sabe se conter”.

É de suma importância esclarecer, portanto, que a *parrêsia* não é isto, principalmente quando deslocamos o conceito para o contexto educacional. Neste caso, não devemos confundir o aluno que afronta inconsequentemente o professor apenas pela disputa de poder

em sala de aula, com um aluno que exerce a prática da *parrêsia*. A prática da *parrêsia* aparece como ato de “dizer a verdade”, sendo esta prática carregada de especificidades. A *parrêsia* não é sinônima de retórica, convencimento, técnica, profissão, ou apenas mera opinião pessoal.

A *parrêsia* consiste, na verdade, “em dizer tudo”, no sentido de não esconder elemento algum sobre o assunto abordado, além do fato de a verdade a ser dita estar associada à prática de vida daquele que a diz, ou seja, quando o discurso é condizente com a conduta do indivíduo. Aquele que diz a verdade no exercício da *parrêsia*, não apenas a diz, como ao dizê-la, assume o risco de romper a relação que possui com aqueles aos quais a verdade é dirigida (FOUCAULT, 2014, p. 12). Portanto, para que o exercício da *parrêsia* seja de fato posto em prática, é preciso, essencialmente, que o risco seja assumido através da fala daquele que a pratica, que as amizades sejam postas em questão diante da verdade que é exposta e, ainda, que haja a coragem de arriscar a própria vida diante do que é revelado através da fala. No chamado *jogo parresiástico*, da mesma maneira que o *parresiasta* assume a ousadia de enfrentar os equívocos do senso comum e expor a verdade, aquele que a ouve deve ter a humildade de reconhecê-la. Logo, o *parrésiasta* é incapaz de dizer aquilo no qual não acredita e é capaz de morrer pela explanação da verdade. O dever do *parresiasta* é falar a verdade, ainda que isto signifique expor-se, arriscar-se. Quando o ato de dizer a verdade aproxima-se de um exercício técnico, de algo a ser ensinado para assegurar o saber e o posto de quem o ensina, este já não é considerado como *parrêsia*, pois não há exposição, risco ou hostilidade.

Servindo-nos do exemplo de Sócrates, a *parrêsia* se apresenta como verdade inclusive quando o filósofo assume não saber sobre todas as coisas, sendo este reconhecimento de não saber, parte de sua sabedoria. Também, ao questionar e confrontar moralmente os demais, exerce através de tais práticas a ação da *parrêsia*. Dessa maneira, podemos dizer que a *parrêsia* é uma espécie de sabedoria, onde saber e verdade se unem. O discurso filosófico assume, então, o caráter da *parrêsia*, ao instigar-nos às verdadeiras razões que porventura movam a existência humana.

Historicamente, outro ponto associado a esta prática é o fato desta aparecer como nociva para a cidade, uma vez que a mesma é capaz de colocar em pauta o poder de seus governantes e apresentar efeitos ambíguos para os mesmos e para o funcionamento da cidade (FOUCAULT, 2014, p. 32). Como ato democrático, a verdade pode, ainda, opor-se aos interesses pessoais dos governantes e tornar-se, portanto, igualmente oponente à organização da cidade. Quando tal prática é executada, há o perigo de que a liberdade exercida pelos que dizem a verdade desorganize o funcionamento da política, o que resulta em uma espécie de

repressão à atitude do *parresiasta* na sociedade, na política e na escola. Foucault comenta uma passagem de Sócrates, onde este, em um monólogo, questiona-se: “se me pretendo tão útil para a cidade, por que nunca agi publicamente, nunca subi a tribuna para dizer minha opinião?” e o mesmo responde a si próprio que “se houvesse me dedicado há muito tempo à política, estaria morto há muito tempo”. Nesta irônica passagem de Sócrates, comentada por Foucault, observamos como a prática da *parrêsia*, da verdade a qualquer custo aparece, de fato, como ameaça à passividade da cidade e aos governos ilegítimos, e como risco àquele que ousa questionar seu funcionamento através da fala franca.

Inicialmente, a *parrêsia* aparece como a ação de dar conta de si mesmo (FOUCAULT, 2014 p. 138), desdobrando-se na ação do cuidado de si. Cuidado este que aparece não como da maneira aqui já exposta nas unidades anteriores (no sentido negativo e restrito à autovigilância), mas como prática capaz de responsabilizar efetivamente o sujeito por suas ações, sugerindo que “a alma deva olhar para si mesma” (*ibidem*, p. 138). A forma como se busca viver a vida, é aquilo de que se deve dar conta. O “dar conta de si mesmo”, aqui, se volta para a preocupação sobre como conduzimos nossa existência, olhando não mais para a alma exclusivamente, mas para a própria vida como todo. A alma serve para trazer luz à vida, conduzindo-a para o ato de dar conta de si. A partir da autoanálise fina, que permita ao indivíduo voltar-se para si, o sujeito sentir-se-á impulsionado para o ato do dizer a verdade, que finalmente irá justificar a vida como forma digna de existência, como obra a ser apreciada. Talvez seja isto educar e da educação que possui como centro a filosofia. Tal ato implica, então, na responsabilidade e coragem que o homem deve ter de direcionar sua vida, para uma vida com sentido na existência, na estética da existência (*ibidem*, p. 141). Portanto, já aqui, observamos a relevância da estética da existência, próxima de um objeto a ser corajosamente construído, justificado em si. “A vida passa a ser constituída como objeto estético, como objeto de elaboração e percepção estética, como uma bela obra”, onde arte, verdade e vida fundem-se, através do modo de existir belamente. A vida torna-se lugar de construção da beleza, o que consiste na estruturação da história da subjetividade, das formas como constituímos a nós e às nossas vidas. A vida, ou a bela vida, por esta perspectiva, deve ser aquela capaz de ser lembrada após o seu fim.

Por isso a importância da vida pautada na verdade. “A arte da existência e o discurso verdadeiro, a relação entre a existência bela e a verdadeira vida, a vida na verdade, a vida para a verdade”, de forma que, tanto a preocupação metafísica inicial em torno do cuidado da alma e a produção de uma estética de vida, mostrem-se associados. Através da *parrêsia*, portanto, é

possível alcançar a beleza da existência, de tornar a vida mais apreciável e justa com aquele que a vive e pratica.

Este modo de vida possui como objetivo, ainda, a redução de tudo aquilo que impeça o sujeito de praticar a verdade, reduzindo as inutilidades, as opiniões infundadas e tudo mais que impeça a verdade de surgir e o indivíduo de dar conta de si.

Foucault (1987) aponta outra forma “do modo de vida como escândalo da verdade” onde a vida apareceria através da arte. Comenta sobre a forma como a vida do artista foi considerada também como obra de arte no século XIX. A vida do artista aparece como testemunho de sua produção artística, onde ação e discurso tornam-se uma só coisa. “A arte é capaz de dar à existência uma forma em ruptura com todo outro, uma forma que é da verdadeira vida” (FOUCAULT, 1987, p. 164). O autor comenta ainda sobre a arte como lugar que faz emergir na cultura, o que, por vezes, tenta-se excluir ou esconder nesta. Ela aparece e expressa visual e esteticamente sentimentos e reflexões que são comuns a todos, mas que são encobertos e camuflados pelas normas sociais. Dessa forma a arte aparece como alternativa e linguagem que permite expressar e expor aquilo que se sente, em uma sociedade que busca reprimir tais inquietações e verdades. Dessa maneira, ela aparece como essencialmente “anticultural”, pois se opõe ao que é formalmente aceito pela cultura, apresentando “a coragem em sua verdadeira barbárie” (*ibidem*, p. 165). Por isso, ainda comentando sobre a arte moderna, Foucault aponta o caráter polêmico da arte, quando esta se associa ao caráter da verdade. O mesmo podemos afirmar em nossa época, sobre as afrontas ao senso comum, apresentadas através dos questionamentos e provocações em trabalhos da arte contemporânea. O artista é capaz de contrariar e enfrentar o que é tido como estabelecido, verdadeiro e finalizado, apresentando um novo questionamento, uma nova reação e perspectiva, daquilo que muitas vezes é vivido por todos mas tratado de maneira velada.

O *parresiasta* na instituição escolar, tal como a figura do intelectual citado na *Microfísica do poder* (1979), “é aquele que diz a verdade àqueles que ainda não a viam e em nome daqueles que não podiam dizê-la” (FOUCAULT, 1979, p. 71). Sabemos que na instituição escolar, o ato de ousar questionar as normas, o funcionamento ou o porquê de determinadas figuras possuírem inquestionavelmente a autoridade, é visto como ato de rebeldia, desacato, e não de insatisfação diante de um sistema que, para aquele que o questiona, aparenta não funcionar. O autor comenta que:

“Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidas em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino. Na verdade, esse sistema nada

pode suportar: daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo em que sua força global de repressão” (FOUCAULT, 1979, p. 72).

Sobre as instituições de poder, incluindo a instituição escolar, Foucault (1979) comenta que o que impressiona não é tanto as várias formas como o poder é vislumbrado, mas sim as formas como ele se manifesta. Considera estas formas pueris, como se a reclusão, restrições e castigos vinculados ao cárcere justificassem e corrigissem diretamente as condutas que levaram o prisioneiro à reclusão. A moralidade em tais regimes, portanto, está atrelada à punição.

O poder “toma corpo” através das práticas e exercícios do cotidiano, caracterizando “micro-poderes” (MACHADO, 1979, XIV). Mesmo aqueles que não percebem exercer o poder ou dizem não se interessar por ele, são por ele atingidos de alguma maneira. Logo, o estado e suas extensões não são os únicos a deterem ou exercerem o poder, já que este permeia todos os âmbitos. O poder é abrangente, de tal forma que não é possível apontá-lo como algo palpável e físico, mas como algo capaz de adentrar sutil e invisivelmente todos os lugares – o que não permite a ninguém fugir dele, seja o exercendo ou se submetendo a ele. “Rigorosamente, o poder não existe. Existem sim práticas ou relações de poder” (*ibidem*, p. XVI). Muitas vezes há, dessa forma, a necessidade de que o poder seja exercido por alguém, para que outra parte sintam-se confortável quando submetido a tal poder. Foucault comenta que “as massas não foram enganadas, em algum momento elas desejaram o fascismo” (MACHADO, 1979, p. 76). Estas formas de domínio e exercício do poder se dão também, inclusive, através do controle do corpo e dos comportamentos. A questão de suma importância a ser comentada aqui, é também que “onde há poder, há resistência”, afrontamento (*ibidem*, p. XVI), pois da mesma maneira que o poder se encontra de maneira “líquida”, adentrando em todos os espaços, de maneira semelhante, a resistência acontece através de pequenas esferas. “Não existe propriamente o lugar de resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda esfera social” (*ibidem*, p. XVI). É o que vincula a resistência ao exercício da *parrêsia*. O poder deve gerir e controlar a vida dos homens, torná-los, nas palavras de Foucault, dóceis, aumentando a força econômica e diminuindo a força política, de forma a manter a estrutura da sociedade. Por isso o ideal de perfeição do corpo mantém implícita a manutenção de uma sociedade que precisa, ainda, do trabalho e esforço deste corpo, para permanecer. Produzindo mais, este homem se encontra com a possibilidade de ser melhor recompensado, o que, novamente, substitui o controle corporal que antes se dava pela submissão e castigo explícitos, por um sentimento de prazer e satisfação por ascender e ser reconhecido socialmente.

O poder disciplinar, portanto, é visto como uma rede capaz de atravessar fronteiras, tonando-se:

“o diagrama de um poder que não atua do exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial, capitalista” (MACHADO, 1979, p. XIX).

Por essa razão é que o corpo e o controle sobre ele, exercidos pela instituição escolar possuem aqui sua importância. Afinal, é através do modo de ação predeterminado para o corpo, impresso nele, que serão construídas práticas que direcionarão os modos de ser do sujeito, ainda na infância. Somente após ser atravessado pelo poder disciplinar é que este corpo irá torna-se produtor e força de trabalho. Nesta organização, aparecerá, ainda, a organização do tempo e do espaço como ferramentas que auxiliarão neste controle, uma vez que espaço e tempo também passam a ser controlados, junto à necessidade de máxima eficácia – ou melhor desempenho – claramente aplicado ao regime escolar. Por isso a necessidade de vigilância que se desdobra em autovigilância: para melhor garantia de controle. É necessário que compreendamos, portanto, alguns conceitos em torno da concepção de educação moral em oposição a autovigilância ou ao adestramento, como veremos adiante.

Em Bergson e sua concepção educacional encontraremos a moral, o que não exclui, no entanto, um lugar destinado também à razão nesta perspectiva educacional, pois é através da razão que é possível organizarmos nossos juízos. A questão levantada pelo autor permite pensar, porém, em que medida a moral é vista realmente como consciência e reflexão vinculadas à intuição mística e em que medida esta seria meramente um *adestramento moral*, desvinculado dos raciocínios e motivações que permeariam a moralidade e a educação (PINTO, 2015, p. 238).

Este contexto do adestramento moral certamente é um dos comportamentos mais comuns e corriqueiros às escolas e demais espaços ditos educacionais, onde há a indução de determinados comportamentos sem a compreensão ou entendimento dos mesmos, da parte daqueles que os executam. Dessa maneira, o que deveria funcionar como reflexão e entendimento de uma moralidade ou conduta, torna-se uma atividade “mecânica”, realizada automaticamente e sem vinculação com as motivações e aproximações da moral com a vida.

É importante compreendermos que no chamado “adestramento moral” estaria o uso apenas da inteligência, da valorização da razão, sem uma motivação moral. A “boa educação”, ao contrário, seria aquela que estivesse relacionada à intuição mística, sem ignorar as dimensões racionais, mas priorizando a complexidade de expressões do sujeito e do mundo (PINTO, 2015, p. 239).

É interessante aproximarmos a compreensão do adestramento moral encontrado na obra de Bergson, ao capítulo “*Os recursos para o bom adestramento*”, de *Vigiar e Punir* (Foucault, 1987). Observamos, inicialmente, como a ideia de adestrar, de tornar o outro dócil e recompensar pelo bom comportamento (considerado como submisso e padronizado), que é realizado automaticamente, é comum e presente muito antes da escrita da obra de Foucault, que já narra as características do adestramento ainda no século XVII. Para tanto, alguns elementos são fundamentais para que o adestramento funcione de forma plausível, de forma a transformar multidões, com características distintas, em blocos com características comuns, excluindo as singularidades que se apresentarem como desnecessárias ao funcionamento esperado. É neste lugar que percebemos um ponto de suma relevância para o funcionamento escolar como local de adestramento: a vigilância. Esta é imprescindível para manter a disciplina e também para marcar a hierarquia, de forma que o espaço passe a ser organizado de maneira a “tornar visível os que nele se encontram” (FOUCAULT, 1987, p. 144). A estrutura espacial e física deve ser capaz de adestrar os corpos, obter os comportamentos desejáveis, e prevenir possíveis desvios de conduta.

A educação, ao contrário, acontece, portanto, quando há participação e motivação comuns. Dewey nos apresenta, por exemplo, o cavalo que trabalha para o homem em troca de alimento, sem, no entanto, compartilhar de seus interesses. Nas palavras de Bergson, este é adestrado para agir como age, ainda que não compartilhe dos mesmos valores. O propósito da educação e enfaticamente da filosofia é, portanto, permitir ao homem escapar do adestramento e automatismo de suas ações, e motivá-lo a exercê-las como objeto de moral e coletividade.

De acordo com Dewey, a educação acontece pelo (e no) ambiente, mediada por ele e nunca como elemento capaz de imprimir-se ao outro diretamente, sem passar por outras influências (DEWEY, 1959, p. 20). As influências determinantes na construção social da criança serão primeiramente familiares, mas a escola desempenhará um papel fundamental nessa formação, uma espécie de modelo onde se espera que, à parte das influências externas, ali a criança seja direcionada a agir moral e retamente, que aprenda a apreciar os valores coletivos. Dewey observa que “compete ao meio escolar contrabalançar os vários elementos do meio social e ter em vista dar a cada indivíduo oportunidade para fugir às limitações do grupo social em que nasceu (*ibidem*, p. 22)”.

Dessa afirmação percebemos que na compreensão democrática da escola surge também a possibilidade de ampliar os horizontes que até antes da inserção na escola, se mostram como limitados e conhecidos. À escola cabe a difícil tentativa de, muitas vezes

modificar os hábitos oriundos da família que se apresentam como obstáculos à moral e à coletividade tão valorizada na educação democrática. Dessa forma a educação exerce a função não apenas de percorrer qualquer caminho, mas de guiar e direcionar a um caminho melhor que o já conhecido.

É interessante observarmos como a proposta de Walter Kohan (1992) para trabalhar a filosofia com crianças se aproxima do ideal democrático exposta por Dewey (1959) quando este enfatiza os aspectos éticos e morais a serem cumpridos por uma sociedade, para o bem coletivo. Kohan deixa claro a importância de serem discutidos e formulados pelas próprias crianças os temas e regras da comunidade de investigação, para que estas sintam-se efetivamente participantes e construtoras do espaço que habitam.

Dewey não ignora a facilidade de priorizar e cuidar primeiramente de nossos interesses pessoais, e a dificuldade de partilhar e viver junto aos valores da coletividade. É ingênuo ignorar a dimensão pessoal do interesse e supor que a abrangência dos valores de uma comunidade se daria voluntariamente e sem esforço por parte de todos. Por essa razão, a vontade particular entraria constantemente em conflito com o senso de comunidade, o que de acordo com Dewey indicaria a relevância política da educação, usada pelos representantes políticos de algumas sociedades, como veículo para implementação e disseminação de valores individuais, que devem ser postos em questão pela coletividade (DEWEY, 1959, p. 25). O autor deixa explícito que à educação não cabe a oposição radical e a coerção dos comportamentos instintivos do homem, mas uma condução das inclinações naturais de modo a torná-las aceitáveis socialmente.

Se a escola aparece a nós como um espaço que determina e objetiva certas práticas disciplinares, mais próximas do que concebemos como adestramento moral do que da motivação e apreciação atreladas à concepção de educação, é interessante pensarmos nas rotas de escape que a filosofia e também a arte impulsionam através de algumas reflexões. Não é nosso objetivo apresentar um mapeamento de soluções, mas pensar e discutir sobre algumas das possibilidades de fuga acionadas pela arte e pela filosofia, que abranjam a escola e a educação como lugares que estimulem o pensamento, e não condicionem o mesmo.

Resumidamente, nesta unidade retomamos brevemente o conceito de experiência, para entrar em um dos principais pontos deste capítulo, as motivações educacionais que permitem diferenciar a educação efetiva do automatismo normalmente praticado na escola, inclusive na arte e na filosofia. Apontamos como algumas práticas encontradas na filosofia e aliadas à educação, como a prática da *parrêsia*, permitem (re)pensar alguns caminhos para

fugir da passividade educacional, e conceber o processo educativo como ativo, interativo e democrático, longe do mero e automático adestramento.

Na unidade seguinte pretendemos sintetizar as contribuições da arte e da filosofia como norteadoras da compreensão global de educação e como estas podem operar como *intercessores* (Deleuze, 1992, p. 156) no espaço escolar. Analisaremos de que maneira a noção do corpo e da corporeidade participam deste processo, uma vez que o corpo é elemento fundamental para pensarmos os regimes disciplinares e escolares e, finalmente, que dimensão política compreende a educação quando esta apresenta como cernes a arte e a filosofia.

3.2 Produzindo intercessores e criando multiplicidades: filosofia e arte como práticas norteadoras do processo educacional

Nesta unidade destacaremos a arte e a filosofia como cerne do processo educacional, adentrando nos conceitos de *multiplicidade* e da *fabricação de intercessores*, presentes na obra de Deleuze e Guattari como elementos fundamentais que fazem da educação, vivência essencialmente criadora. Uma vez que é nosso objetivo aproximar tanto a arte quanto a filosofia da vida, retomaremos o conceito da *vontade de potência*, presente na obra de Nietzsche, em diálogo com a concepção de corpo e corporeidade como bases na formação de subjetividades na escola, valendo-nos para isto, da obra de Merleau-Ponty e Foucault. À obra destes autores é, finalmente analisar de que maneira, efetivamente, arte e filosofia são capazes de, no processo educacional, mostrarem-se como potentes norteadoras na formação de subjetividades e de uma sociedade mais próxima da democracia, no sentido determinado por Dewey na unidade anterior.

Retomamos aqui a questão fundamental que norteia esta pesquisa, a criação tanto na filosofia quanto na arte e na escola, como potentes processos formadores de subjetividades capazes de pensar e questionar criticamente a sociedade, e não apenas de reproduzir as normas vigentes que nem sempre se mostram eficazes. Após percorrermos alguns caminhos em torno das concepções de ensino e educação em arte e filosofia, bem como os percursos históricos sobre a formação de sujeitos na escola como instituição disciplinar, adentraremos nos aspectos da aproximação entre ambas as áreas e a vida e como, através delas torna-se possível a constituição de sujeitos mais ativos no ideal de sociedade democrática.

Voltando-nos novamente para a filosofia, vemos no filósofo a imagem daquele capaz de criar novos valores, sendo esta criação o que o torna também produtor de conhecimento e inventivo de diferentes formas de existência. O filósofo é aquele capaz de reverter, reformular, em constante invenção e renovação, tentando “conduzir o ser humano à sua própria humanização” (DIAS, 2011, p. 13). O artista, igualmente, é aquele capaz de debruçar-se sobre as angústias humanas e de reinventar constantemente a própria vida. Nas palavras do artista plástico Suzano Correa (2017), o artista é o homem capaz de destruir-se para reinventar-se, enquanto a arte corresponde à linguagem capaz de expressar plasticamente, o que as palavras nem sempre são capazes de exprimir.

Como meios educacionais, arte e filosofia permitem, também, a construção de singularidades, operando como elementos que moldam o indivíduo e o tornam capaz de (re)criar a si mesmo, ainda que este perceba-se como sujeito sempre inacabado. Neste

trabalho, o ponto comum que aparece como princípio gerativo tanto para a arte quanto para a filosofia operarem e que norteia significativamente as práticas disciplinares e escolares, é o corpo, e a maneira como este é portador de subjetividades únicas e constantemente construídas. Junto ao corpo, temos a imaginação e a razão. Em Bergson, vimos que a razão está sempre ao lado do “aberto”, embora precise também da intuição como elemento místico para transgredir o seu aspecto mecânico e se tornar instrumento para a moral universal e aberta.

Sendo a percepção o nosso primeiro e imediato contato com o mundo, esta é, essencialmente, o canal que nos liga ao mundo e à matéria, através de nossa sensibilidade. Muito antes de elaborarmos pensamentos, sentimos. Ainda que não saibamos definir o que vemos, sabemos que algo está presente. Muito antes de organizarmos raciocínios complexos e compreender a realidade que nos cerca, nos relacionamos com esta realidade através da percepção. Primeiro, sentimos o mundo, para somente, depois de senti-lo, tecermos reflexões sobre ele, o que se dá, ainda, quando retornamos à percepção inicial. Logo, a sensação não é algo “premeditado” ou construído: ela é um modo de sentir o mundo e de entrar em contato com ele direta e imediatamente.

O corpo participa aqui da abordagem a respeito da formação de sujeitos e subjetividades, pois é através dele que se exercem poderes. E um dos principais lugares que moldam as formas de agir do corpo é onde a criança passa a maior parte do seu tempo, a escola. Foucault enfatiza que “se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares” (FOUCAULT, 1979, p. 149). Tanto na escola quanto fora dela reduzir o controle corporal apenas ao castigo físico e à punição para obter disciplina, torna-se insuficiente e perigoso. Dessa forma, o controle sobre o corpo passa a surgir também através de recompensas e de estímulos positivos. Não apenas coíbe-se o que é tido como inadequado, como também prestigia-se aquele que age de acordo com o que é esperado.

Retomando a *Sociedade do Cansaço*, Han (2017) comenta que a sociedade disciplinar (descrita por Foucault em *Vigiar e Punir*, 1987), atualmente revela-se não mais como a sociedade da obediência cega e do “não ter direito” (HAN, 2017, p. 24), mas como a sociedade que recompensa àqueles que possuem melhor “desempenho”, tornando-se, portanto, a sociedade que substitui a produção e autovigilância exacerbados, por um sutil reconhecimento e admiração por aqueles que obtiverem melhor desempenho, que sobressaírem-se perante os outros, segundo uma concepção produtivista, utilitarista e materialista (*ibidem*, p. 23). Dessa forma, observamos que esta sociedade, ainda que não mais

disciplinar, como comenta o Han (2017), continua movendo-se pela necessidade de competição, do sobressair-se, e não pelo trabalho conjunto ou pelo espírito de cooperação. De maneira simplificada podemos dizer, portanto, que embora a obediência seja substituída pelo “bom desempenho”, o objetivo e resultado final não é diferente, o que impacta diretamente na perspectiva educacional e escolar. A proibição e o não poder, são substituídos pelo exercício das possibilidades ilimitadas, que fazem com que este sujeito da sociedade de desempenho perca-se em meio às infinitas possibilidades de ser, de ter e de agir. O sujeito não sente mais a opressão do obedecer, mas a satisfação em ser eficiente e em colaborar – colaborar para aquilo de que jamais desfrutará, contribuindo assim para a manutenção da estrutura da desigualdade social.

Por este viés, a escola também não deixa de ser o lugar que exerce o controle, mas que modifica seus mecanismos passando a disseminar o pensamento de que o bom aluno deve ser aquele capaz de “ser melhor” que os demais, “ter o melhor e mais alto desempenho”, de estar sempre à frente do outro. Este seria, também, aquele que melhor responde ao funcionamento disciplinar da escola, que melhor se enquadra ao seu regime e que pouco questiona suas regras e seu funcionamento. Han comenta que:

“para elevar a produtividade, o paradigma da disciplina é substituído pelo paradigma do desempenho ou esquema positivo de poder, já que a positividade do poder (das possibilidades) é mais eficiente que a negatividade do dever” (HAN, 2017, p. 25).

Diferentemente da sociedade negativa, disciplinar, vigilante e excessivamente controladora de *Vigiar e Punir*, notamos que na *Sociedade do cansaço* o homem não é mais refém de um senhor que o coage, mas que ele próprio alcança satisfatoriamente o fenômeno de escravizar a si mesmo, sentindo-se competente e até mesmo satisfeito em servir a um sistema que o exclui de consumir aquilo que ele próprio produz. Assim é possível percebermos que nem sempre o poder exerce o caráter negativo daquilo que é imposto como punição, tortura ou obrigação (MACHADO, 1978, p. XVII). Há também uma perspectiva positiva no poder, que diz respeito ao seu caráter transformador, na felicidade em “ser útil” em um sistema de trabalho. Este sistema não busca, portanto, apenas coibir o corpo humano, mas também aprimorá-lo, adestrá-lo, fazer com que ele sirva a determinado fim.

Observamos que o corpo ocupa, pois, um lugar de destaque tanto para a normatividade na sociedade de trabalho, quanto para o funcionamento da disciplina e controle

escolar. O neoliberalismo consegue, assim, usar o potencial do corpo e do desejo para fazer as pessoas aceitarem o próprio cárcere: enquanto sujeito "ativo" e consumidor.

O corpo e o que este proporciona, desde a idade média são, portanto, objetos a serem domados e controlados, pois se o vigor do corpo for direcionado para condutas opostas à da produção utilitarista, o corpo pode tornar-se inimigo da disciplina e da igreja, e as instituições podem assim perder o controle sobre ele.

Ao contrário da usual compreensão na filosofia intelectualista ou racionalista, de que a percepção, assim como as sensações advindas do corpo apresentaria a nós uma espécie de perigo, tendo em vista a capacidade destas de nos enganarem, em Merleau-Ponty (2004), observaremos, ao contrário, o caráter positivo das sensações e do mundo sensível.

Sobre a antiga concepção que opõe alma e corpo, Foucault comenta que no corpo do homem há “uma ‘alma’ que habita e o ceva a existência, que é ela mesma uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política, torna-se prisão do corpo” (FOUCAULT, 1987, p. 29). Em consonância ao que é exposto na obra de Merleau-Ponty (2004), observamos novamente que o corpo aparece não como inimigo da alma mas ao contrário, que é ele quem rege nosso contato com o mundo, que é parte crucial na formação de subjetividades, e alvo de disputa entre diferentes esferas de poder, uma vez que a disciplina é capaz de produzir aos corpos e imprimir neles diferentes formas de individualidade (FOUCAULT, 1987, p. 141).

De acordo com Merleau-Ponty podemos dizer que o nosso primeiro conhecimento é, portanto, *afetivo*, (no sentido daquilo que nos afeta) e não intelectual. O que nossa consciência vê é o que é capaz de nos afetar e mostrar que, embora nós não compreendamos aquilo que exista e que vemos, conseguimos, ainda assim, perceber que existe algo a ser compreendido e aprofundado. A nossa relação se dá, então, antes com a matéria, do que com o seu significado e função, que apenas posteriormente serão elaborados pela consciência. A sensação é o que nos mostra, à primeira instância, o que acontece. Ela é o nosso contato direto com o mundo. Por isso, é a partir de nossas sensações e afetos, que nossos pensamentos serão formulados. A inteligência decorre, pois da nossa relação e percepção com e do mundo.

Observaremos, assim, um dos conceitos centrais da obra de Merleau-Ponty, o de *visualidade*. É através do que olho vê e antes mesmo de entender o que vemos, que a realidade que percebemos entra em contato conosco. A visibilidade surge junto ao olho, sendo a visão sensível, antes de compreendermos aquilo que vemos. A abertura dos olhos não corresponde a elaboração de raciocínios complexos sobre o que é visto, sem antes ser apenas

e ao mesmo tempo nossa primeira relação direta com o mundo exterior. Os olhos guiam o pensamento, se adaptando ao visível.

De maneira semelhante, antes de compreender a linguagem e assimilar seus signos, estamos, como nas palavras de Heidegger, “*jogados no mundo*”, tecendo relações sensíveis com ele a todo o momento. Ainda que não dominemos a linguagem e muito antes de compreendê-la, já estamos situados no mundo, sendo que para Merleau-Ponty, a sensibilidade será o elemento capaz de ligar objeto e matéria. É a sensibilidade o elo entre a ideia e a matéria, entre a percepção e o mundo. Logo, diferentemente da generalização de que as sensações nos conduziriam sempre ao erro, aqui, porém, o mundo das sensações também se mostra real, uma vez que o objeto de nossa reflexão é tirado do mundo, de nossa percepção sobre o mundo sensível. A percepção, a visibilidade e o contato direto com o mundo ocorrem, evidentemente, por existir um mundo que se apresenta a nós quando abrimos os olhos. Antes de existirmos, o mundo já existia, assim como depois que morrermos o mundo continuará a existir. Em outros termos, expostos por Bergson (*apud* SILVA, 2016), poderíamos dizer que “é próprio da vida durar, embora tudo o que exista, exista para desaparecer”.

Entre o que se mostra a nós como visível, o que vemos e o que também nos vê, há um elemento que nos situa no mundo: o corpo. Onde há vida, há corpo. E ele faz parte de todos os eventos. Nosso corpo é feito de matéria, mas vai além do objeto, apropriando-se das coisas através de sua sensibilidade (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 16). A essência deste corpo é o mover-se, movimentar-se, deslocar-se e repensar-se. É este o corpo que entra em contato com o mundo através da percepção e que é igualmente dotado de visibilidade.

É ainda a potência corporal, o que pode estimular a verdadeira criação em arte e ultrapassar a compreensão da mesma apenas como disciplina escolar e conteúdo didático, principalmente na infância. Como comentamos no primeiro capítulo deste texto, através do percurso histórico da inserção da arte ao contexto educacional, há, por parte da escola, uma espécie de negação, recusa e crítica sem embasamento à proposta da livre expressão, principalmente quando esta aparece associada às práticas corporais. Infelizmente, tal preconceito configura uma perda tanto para a arte quanto para a educação, pois é através do corpo e de sua potencialidade, da liberdade e improvisação, da expressão e criação que o mesmo possibilita tanto às artes visuais quanto às artes cênicas, que se possa reconhecer e vivenciar processos genuinamente livres das amarras institucionais. A livre expressão e a experimentação impulsionam, portanto, a potência criativa contida no corpo e a abertura às experiências significativas e sensoriais dentro da arte.

Em Nietzsche (*apud* DIAS, 2011), observaremos como a compreensão do corpo como o começo de todas as coisas, o que endossa nossas afirmações sobre a relevância da corporeidade para a constante formação de sujeitos. Na obra de Nietzsche encontramos o corpo como lugar onde se inicia o pensamento. Como revela-nos o autor em Zarathustra, “a alma é somente uma palavra para alguma coisa no corpo” e, para a autora comentarista da obra de Nietzsche, Rosa Dias (2011), “o corpo é um edifício onde coabitam múltiplas almas.” É do corpo que surge, portanto, a consciência, e é ele o princípio de onde nascem todas as outras coisas (*ibidem*, p. 50).

É por esta razão que o sentir do corpo e a arte nos aproximam da vida, pois ambos nos conectam diretamente ao que é próprio do mundo e da vida, enquanto a linguagem em suas abstrações nos afasta do sentir e da essência humana, ainda que seja através da linguagem que nos aproximemos e nos posicionemos objetivamente no mundo. Dias sublinha que há, portanto, uma hierarquia entre corpo e consciência, onde é a partir do corpo que todo o resto surge. A abrangência e riqueza do corpo é o que possibilita a expansão da consciência. É através dele que se torna possível pensar e organizar o mundo, tornando-o “fio condutor” (DIAS, 2011, p. 50).

Sobre a visibilidade e a percepção que surgem a partir do corpo, Merleau-Ponty (2004) pontua uma forma de ampliar a visibilidade, sendo ela através da visibilidade do outro, o que acontece especialmente na pintura. O corpo que se move, que se desloca, é também o corpo capaz de apresentar e reapresentar ao outro o mundo através de novas perspectivas, entre as quais o autor destaca o ato de pintar, onde a subjetividade se expressa através da linguagem artística. O autor usa o termo *transubstanciação*, para se referir às propriedades segundas que ao serem pintadas são modificadas, enquanto o objeto primeiro será aquele que manter-se-á. A pintura seria então o meio capaz de despertar o olhar, ampliá-lo e imprimir ao objeto pintado a percepção e interpretação daquele que o pintou. O pintor oferece a sua visibilidade, leva-a ao outro ser, apresentando ao outro este mundo, de forma a enriquecer a compreensão dele. Dito nas palavras do autor, “ele pinta, em todo caso, porque viu, porque o mundo, ao menos uma vez, gravou dentro dele as cifras do visível” (PONTY, 2004, p. 20).

Merleau-Ponty infere que a pintura, assim como arte de maneira geral, é canal de expansão de visibilidades, possuindo a capacidade de expandir as percepções, por não carregar o mesmo “peso” a respeito dos eventos políticos e sociais, se comparada a outros campos, como a filosofia, por exemplo. A pintura, tal como a arte de maneira geral, pode dar subsídios para pensar tais eventos, dar visibilidade a eles, sem, no entanto, responsabilizar-se por conduzir juízos exclusivamente morais e éticos sobre os mesmos. Sobre a pintura

especialmente, em Merleau-Ponty inferimos que, por mais que o artista se preocupe em transpor a arte para a vida, este se envolve em dar visibilidade aos eventos, em ampliá-los, e não em emitir valores morais explícitos sobre eles. Merleau-Ponty pontua ainda que a visão não deve ser interpretada como sinônimo de representação da realidade, uma vez diferentes pessoas não verão as mesmas coisas, ainda que olhando para as mesmas coisas (o que fica claro na pintura e também nas demais representações das artes visuais o aspecto subjetivo). A percepção é, portanto, a coisa onde o eu interfere, embora o que vemos seja sempre um objeto real. Neste ponto observamos que a percepção e a maneira na qual esta é representada é resultado também da expressão de subjetividade, que ao ser transposta para o campo do visível, torna-se também parte formativa na constituição de outras subjetividades (PONTY, 2004, p. 20).

Voltando-nos novamente para a escola como instituição que interfere, influencia e constrói diretamente subjetividades, considerada ainda como instituição detentora de poder (MACHADO, 1979, p. XXI), cabe questionarmos que indivíduos tal escola almeja moldar e construir, e como a filosofia e a arte permitem atravessar a rede de poderes que não possui fronteiras delimitadas, na qual ela está inserida. O indivíduo irá torna-se matéria e molde deste poder, modelando-o e sendo por ele modelado, de forma que a sua formação irá associar-se diretamente ao poder que ele irá ocupar e exercer. Por isso a perspectiva positiva de que “o poder disciplinar não destrói o indivíduo; mas ao contrário, o fabrica” (*ibidem*, p. XXII). Para nós, nesta formação ou “fabricação”, parece interessante que o sujeito seja capaz de resistir no conflito de poderes através da abertura que a arte e a filosofia são capazes de oferecer a ele no processo educacional, como práticas que o distanciem da produção exigida pela sociedade de trabalho, e o aproxime dos processos de criação, que fazem parte da construção de uma vida genuinamente estética. Dessa maneira, arte e filosofia como práticas próximas e próprias da vida são, essencial e principalmente na escola, processos de constante criação e resistência, e não apenas adaptação aos modelos disciplinares. O que é genuinamente formidável na existência do homem torna-se, portanto, sua capacidade de compor e criar formas de vida e resistência que o possibilitem escapar do que é imposto a ele. Reinventar o que é a ele sugestionado, e reinventar a si mesmo.

Em Nietzsche (*apud* DIAS, 2011) e sua análise sobre a vontade de potência como determinante impulso para a criação de uma bela vida, percebemos a conexão entre a arte e o pensamento como modos de ser que possam ser admirados como obras artísticas. A educação, para o autor, aparece como caminho que possibilita educar a si mesmo e guiar-se, ainda que em meio ao pensamento daqueles que ignoram a vida como estética da existência. Em

consonância com Bergson, novamente aqui, a vida aparece como atividade criadora, como lugar onde nascem valores que tornam a existência do homem mais bela e motivada por uma educação moral (DIAS, 2011, p. 14 e 15). Como obra a ser apreciada, a vida deve ser o lugar onde não apenas se aceita o já existente mas que ao contrário, instiga o questionamento daquilo que já está posto, aprofundando e impulsionando também a criação de novos conceitos. É através da multiplicidade e abertura de possibilidades, que as novas formas de vida são pensadas. Nietzsche afirma que “só como fenômeno estético a existência e o mundo aparecem eternamente justificados”, de forma que pensar a existência como algo belamente estético, é o que tornar a vida algo suportável. A preocupação fundamental, portanto, é a construção da vida como objeto artístico, é o deixar a beleza no mundo mesmo após despedir-se fisicamente dele. E o mesmo se dá, portanto, através da educação, do ato de educar. As reverberações da educação como prática estética, que ultrapassam a compreensão temporal é o que a tornam experiência capaz de motivar e impactar positiva e belamente o homem.

O conceito de multiplicidade exposto na obra de Deleuze (1995) é-nos aqui de suma importância, pois representa, metaforicamente, a possibilidade de agarrarmos-nos a um fio capaz de sustentar-nos diante das intempéries da vida, da produção excessiva da sociedade de trabalho, da indiferença direcionada à educação, das “certezas” do senso comum e daquilo que nos é exposto como inflexível pela instituição escolar. A multiplicidade aparece como uma espécie de caminho alternativo, uma rota de fuga, aqui movida através da arte e da filosofia, para pensarmos tanto a vida como a própria educação. É através da multiplicidade que novas diferenciações são possíveis de serem pensadas. É importante sublinharmos que a multiplicidade aqui, não é sinônima de variedade, mas “da capacidade daquilo que é diferente multiplicar-se”, apresentar e sugerir rotas indefinidas, caminhos ainda a serem experimentados, distantes da afirmação (SILVA, 2002, p. 2).

No livro *Mil Platôs* (1995), a filosofia como criadora de multiplicidades, aparece como prática encarregada de promover reflexões em torno da verdade, sendo a verdade sinônima daquilo que é novo, inédito e, portanto, algo a ser constantemente criado e não reproduzido. A verdade não aparece como resultado de uma linearidade, mas a partir de “múltiplos singulares”, o que a torna, conseqüentemente, incomparável. Nesta criação da verdade não há oposição entre homem e natureza, não há limites, carências, negações ou preconceitos, apenas possibilidades, devires. Talvez seja esta a morada da filosofia e da arte que nos indica a rota de fuga e a criação de distintas e múltiplas possibilidades: o devir, o que é capaz de tornar-se, de tomar corpo e mapear outras estradas diferentes das que já

conhecemos. É necessário, portanto, ir além da interpretação e avançar para a experimentação, para o sentir, para o criar, deixando-se atingir.

As multiplicidades são resultados dos processos de subjetivação, embora também seja construtora deles. Elas são as criadoras e sinônimas dos devires. A multiplicidade é a constante metamorfose, que permite o uno transmutar-se em vários, embora como essência, permaneça o mesmo. Daí então a importância de pensar as multiplicidades na educação, principalmente quando estas são permeadas pela arte e pela filosofia. Não se refere meramente a apresentar variedades, mas de aprendermos a subverter e usar inusitadamente aquilo que possuímos. As multiplicidades são, portanto, as linhas de fuga (DELEUZE, 1995), os segmentos que entre frestas permitem escoar e trazer de alguma maneira, possibilidades impensadas de ser e de agir. Em um breve texto de Lawrence (1928), intitulado “*Caos na poesia*”, o autor nos mostra o guarda-chuva como objeto que capaz de proteger-nos da chuva, nos impede de olhar para o céu e ver a poesia e beleza presente na mesma. Torna-se então, nas palavras do autor, necessário cravar um pequeno furo no guarda-chuva, abrir uma fresta para espiar por ela. Essa fresta, pequena, é capaz de colocar-nos em contato com o mundo, unir-nos a ele. Atuar como linha de fuga, apresentar algo que difere da realidade que nos é dada.

Se a educação torna-se lugar da escola e a escola é o lugar que deve nos abrir outras portas, é necessário produzirmos nossas multiplicidades, abrir fendas no muro para ver o que há além dele. Assim como a poesia em Lawrence está longe de ser feita essencialmente de palavras, clamando por tornar o mundo um lugar mais colorido, na prática educativa é necessário que a mesma nos traga cores e não apenas ensinamentos. Que o corpo assuma-se senhor de si mesmo e que voz não engula secamente as verdades que a instituição a impede de dizer. “A poesia descobre um mundo novo no interior de um mundo conhecido”. Ela inspira a fuga, o furo no guarda-chuva, a multiplicidade que areja o que já está colocado, enraizado. A poesia nos revela a arte e nos provoca à filosofia. Lawrence ao afirmar que “apenas os pensamentos que nos vêm ao caminhar possuem valor”, traz-nos novamente a necessidade do tempo e da contemplação, comumente desprezados e banalizados na escola. As multiplicidades pertencem aos princípios de conexão e heterogeneidade comentados por Deleuze e Guattari, quando somos instigados a pensar a filosofia, a educação e a própria vida como construções rizomáticas, capazes de conectarem-se ao que está aparentemente distante, ao que aparentemente não apresenta ligação, mas que ainda assim conectam-se e completam-se como processo heterogêneo. Deleuze (1995) comenta que a multiplicidade só cresce quando há mudança de natureza, ou seja, ela permite que novas combinações até então

impensadas, participem de uma trama de composição. É onde surge também o conceito de desterritorialização, onde se altera o fluxo conhecido para que novas formas de travessias possam ser pensadas e experimentadas (DELEUZE, GUATTARI, 1995). O que os autores chamam de intercessores operam, também, como elos que nos influenciam no constante processo de criação. Se arte e filosofia são processos criativos, os intercessores não devem restringir-se apenas às duas áreas, mas abranger e considerar todas as formas de vida e conhecimento como potentes processos capazes de inspirar os processos criativos. A própria escola deve, portanto, ser considerada como espaço que opere como intercessora nos processos de criação das demais áreas, e vice-versa. Os autores comentam que:

“O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas. Para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas [...] reais, animadas ou inanimadas, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série” (DELEUZE, GUATTARI, 1995).

Logo, tanto a arte quanto a filosofia são potentes processos capazes de impulsionar a criação de intercessores, como também podem ser resultados dela. A educação, por sua vez, é também espaço onde podem surgir intercessores e multiplicidades, que auxiliem, como comentamos, na produção constante de questionamentos e novas formas de ação, permeadas pela arte e pela filosofia, como caminhos alternativos, rotas de fuga do lugar já conhecido. A educação pode funcionar também como apresentação destes intercessores: a arte de abrir o mundo aos novos membros da humanidade. Os próprios valores que resultarão destas criações serão igualmente interpretados e criados por nós e conseqüentemente, por isso, estarão em constante modificação, abertos a novas possibilidades de reformulação. Nietzsche considera a criação não apenas como um ato, um momento único em que as coisas surgem, mas como processo sempre em construção (DIAS, 2011, p. 65). Reitera que criar é colocar a realidade sempre em devir. Embora alguns eventos apresentem-se como negativos, destrutivos, a criação é o que permite e impulsiona que a vida se mantenha em meio ao caos. Daí novamente a relevância da arte e da filosofia como processos criadores e constitutivos de subjetividades, uma vez que o devir é parte fundamental do ser, constantemente em construção e reinvenção. É ainda neste sentido que arte e filosofia fazem parte da própria vida, “proporcionando a possibilidade de transformar o horrível em sublime” (DIAS, 2011, p. 94). A arte deve, por isso, estar sempre associada à vida, mostrando o prazer e o que há no mundo além dos fenômenos, mostrando que há de fato algo que transcende a existência, algo à frente do sofrimento humano (*ibidem*, p. 98). Rosa Dias comenta que o modelo educacional moderno, infelizmente não possibilita a maturação lenta dos jovens que a acessam, para que

estes sejam de fato criadores. Novamente a questão temporal aparece como empecilho para a criação, para a educação, para a produção artística, tanto como atividade criadora, quando produção de vida.

Em Heidegger (2007) encontraremos uma diferenciação importante entre a técnica e a arte, que auxilia-nos na compreensão destas como diferentes, embora não opostas, como expomos no capítulo anterior. A técnica, como vimos, está associada à produção, ao fazer humano, enquanto a arte ultrapassa a perspectiva essencialmente utilitária, revelando-nos a essência da verdade. Neste momento, recorremos a Heidegger porém, não para lidarmos com a questão da técnica, mas para apontarmos algumas de suas considerações em torno da arte como caminho próximo da verdade, que não apenas a separa do fazer técnico, como a eleva também à categoria de reveladora do ser. Para o autor a arte demonstra autossuficiência que não é encontrada nos demais objetos criados essencialmente através da técnica. Na arte (e o mesmo podemos afirmar sobre a filosofia), o diferencial é a busca pela essência, a revelação do ser e da verdade através do objeto. É ela quem permite ao homem o desnudar-se, encontrar-se consigo mesmo. Embora dotada do fazer e da técnica, a arte diferencia-se de tais ações por ser sempre fonte inesgotável do homem, que sempre revela o inexaurível, sempre dispõe da possibilidade de criar novos mundos até então impensados. É desta maneira que a arte revela a verdade. Em outras palavras, a arte nunca deixa minar a capacidade de criar presente no ser (HEIDEGGER, 2007, p. 38).

A filosofia é apontada por Deleuze e Guattari, principalmente quando próximas da educação, como processo de fecunda criação, muito antes de ser espaço voltado à reflexão ou discussão. Seu cerne é, assim como na arte, a capacidade de criar, para agir. Nas palavras de Silvio Gallo, “ela deve ser veneno e remédio” (GALLO, 2000, p. 184), uma vez que sua prática é carregada de perigo, que permite tanto o avançar quanto o recuar do homem.

Arte e filosofia colocam-nos em devir, sempre no inacabado, revelando-nos a beleza de posicionarmos-nos como protagonistas de nossas vidas como fenômeno estético. Uma educação que não se preocupa com isso, parece-nos, igualmente, despreocupada com os valores que regem o mundo. Quando Nietzsche aparece em crítica à definição da arte como algo privilegiado, apresenta-nos e reforça o verdadeiro viés da arte como capacidade de ser experimentada indistintamente por todos. Viver é essencialmente superar a si, através da atividade criadora (DIAS, 2011, p. 34), e não apenas manter-se vivo, sobreviver e limitar-se à existência. Quando analisamos o currículo escolar e a obrigação em preservá-lo e segui-lo para que o conhecimento mantenha-se preservado, observamos a irônica afirmação da escola como instituição que apenas sobrevive e que, por isso, morre um pouco a cada dia.

Se a vida é criação e não adaptação, observarmos, tristemente, que a escola preserva-se como lugar inóspito. “A regra não é a luta pela vida, mas a luta de uma vida que quer mais vida” (*ibidem*, p. 36). O desejo, a busca, a instigação e a emoção a que nos convidam arte e filosofia não fazem parte da mera sobrevivência, mas da potência latente em querer e poder ser sempre mais. Por isso, a vontade de potência que tanto se aproxima da arte, é considerada como princípio gerativo, como fonte que conduz toda e qualquer forma de vida que constitui o ser. A própria interpretação, considerada ato criativo (uma vez que ao interpretarmos uma realidade criamos simultaneamente uma realidade), é considerada resultado da vontade de potência, pois produz algo que ainda não está presente no mundo.

Não apenas a estética da existência como a vontade de potência impulsionam o homem a assumir o risco de viver e sair do lugar estagnado. A própria educação só se torna de fato efetiva, assumindo o risco da provocação, da inquietação que vem junto ao desejo de explorar e descobrir o novo. Fica evidente a relevância de não apenas suportar aquilo que se tem, mas de almejar e arriscar-se para ir atrás do novo, daquilo que suscita o verdadeiro desejo e a potência da vida. Arte e filosofia mostram-se, dessa forma, como elementos potencialmente capazes não apenas de formar sujeitos no ambiente escolar, mas de transformá-los em sujeitos melhores, criadores de novas realidades e mais ativos diante do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa percorremos um caminho entre a filosofia na escola, pela perspectiva da história da educação, da temporalidade, e de nosso foco principal: a forma como estes elementos interferem e influenciam na formação de sujeitos que sejam capazes de mostrarem-se mais ativos política e culturalmente, e menos submissos na escola, espaço direcionado à reflexão. Pontuamos que a arte e a filosofia quando vivenciadas com a devida liberdade que lhes é inerente, possibilita a formação de sujeitos capazes de relacionarem-se ativamente com si mesmos e com o mundo, em constante exercício de criação e recriação.

Diferentemente de outras pesquisas na área educacional, não é nosso objetivo apontar resultados estatísticos que respondam a segmentos específicos da educação, mas sim pensar o cenário educacional de maneira geral, a partir da arte e da filosofia. Não delimitamos aqui conclusões que se mostrem como verdades irrefutáveis, mas convidamos nosso leitor à abertura que o tema exposto e discutido no decorrer destas páginas, permite-nos pensar, questionar, propondo uma escola e uma perspectiva educacional diferente da que aparece

majoritariamente nos espaços de educação pública, principalmente no que tange a arte e à filosofia.

Nesse caminho, que privilegia o uso do tempo que aparece destinado à produção material e exclusivamente utilitária pela perspectiva empresarial, enfatizamos, de maneira contrária, o uso do tempo como algo a dar abertura para a pausa, para a contemplação e para a criação. Levantamos e sustentamos a compreensão da escola como lugar onde a realidade esteja suspensa, não no sentido de ociosidade, mas de criação de momentos que permitam a apreciação minuciosa de realidades impensadas. A compreensão da infância, como lugar que transcende a cronologia expandindo-se em constante anseio por descobertas, aproxima-nos da maneira como aqui contemplamos tanto a arte como a filosofia: lugar de subversão, de não repetição do existente, mas sim de revelação do inexistente e do impensado. Vemos na infância, um lugar que deve ser alimentado e não minado. Em vários momentos desta pesquisa destacamos a escola como instituição disciplinar capaz de moldar indivíduos no decorrer da história da educação brasileira, e esperamos que de alguma maneira seja possível a contínua resistência daqueles que são incapazes de comungar da doutrina escolar em que não acreditam.

Diante de todas as reflexões em torno tanto da Arte e da Filosofia na educação brasileira não podemos abandonar, também, as dificuldades em olhar minuciosamente para a prática das mesmas na escola. Não podemos ignorar os desafios, obstáculos e por vezes as frustrações diárias que grande parte das escolas públicas brasileiras proporcionam à prática docente em tais áreas. Em meio as recentes modificações na Base Curricular Comum (2017), comentadas brevemente neste texto e que tornam cada vez mais limitadas e superficiais o acesso à arte e à filosofia, cabe a nós, professores e educadores envolvidos com tais áreas, sustentarmos-nos ao anseio de que nossa prática, quando efetiva, seja capaz de modificar o olhar e a realidade daqueles que vivenciem e experienciem a arte e a filosofia por meio de nossa mediação. Nosso objetivo, como arte-educadores ou professores de filosofia, não é e nunca foi o de formar novos artistas que executem perfeitamente a técnica, ou que sejam capazes de repetir deliberadamente a história da arte ou da filosofia, mas sim de fomentar e instigar em nossos alunos o pensar e o expressar, o questionar e o criar, ainda que estes estejam presentes no mais simples traço, porém igualmente verdadeiro e genuíno. Esperamos que estes que formam gradativamente sua subjetividade embebida na arte e na filosofia sigam inspirando-nos e impulsionando-nos a seguir nossas práticas em meio a tudo que tenta que tenta de alguma forma nos direcionar para o caminho contrário, da repetição e da reprodução. Esperamos, ainda e finalmente, que quando praticadas ou quando as tentativas de praticá-las

forem carregadas verdadeiramente de entusiasmo, de coragem e de mudança, aqueles que entrarem em contato com tais áreas sejam capazes de se tornar progressivamente não apenas melhores profissionais ou melhores estudantes, mas essencialmente melhores pessoas, mais empáticas, democráticas e mais humanas.

ANEXOS

Anexo 1



Imagem 1. Fonte: Acervo da autora. 2017.

Parte da escola estadual no município de Manhuaçu-MG, que recebe alunos dos bairros em torno da escola, entre estes os bairros com alto nível de violência, tráfico de drogas e prostituição. A pichação foi feita pelos próprios alunos que estudam na escola, em horários em que a escola apresenta-se fechada, mas com fácil acesso por não possuir alarmes, segurança, câmeras ou vigia.

Anexo 2



Imagem 2. Fonte: Acervo da autora, 2017.

Parede interior de uma das salas de aula.

Anexo 3

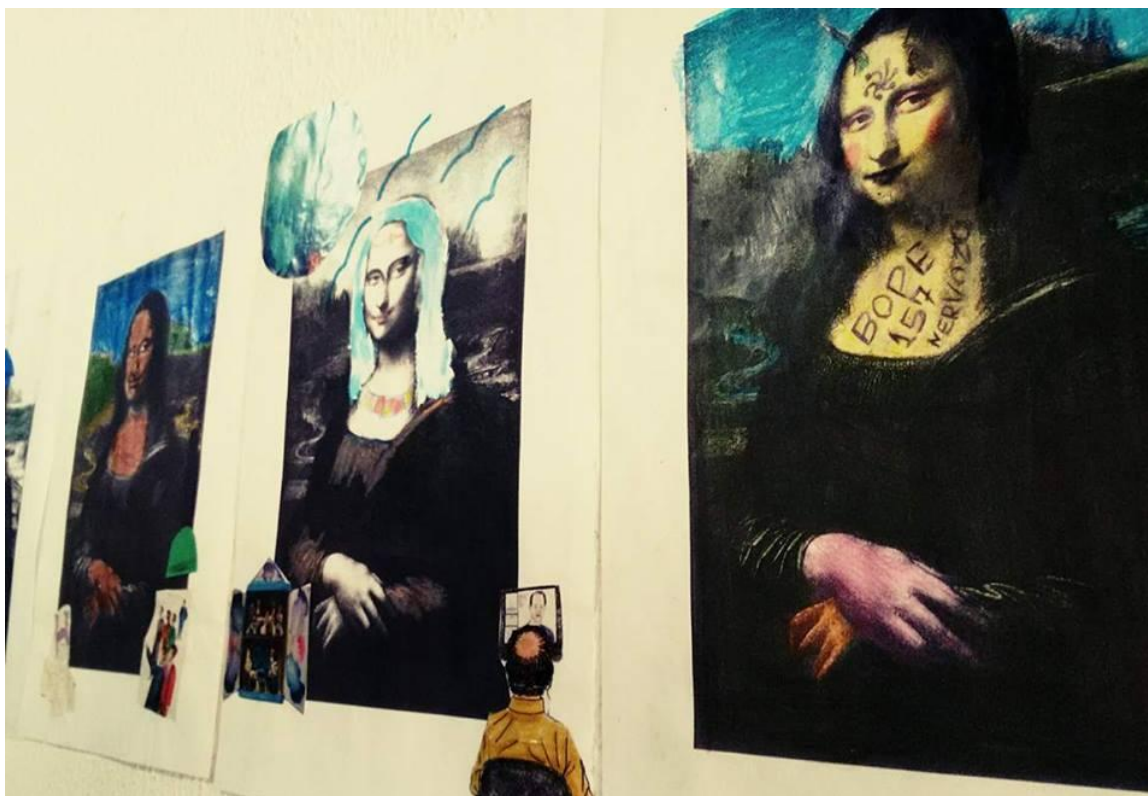


Imagem 3. Fonte: Acervo da autora, 2017.

Atividade proposta na aula de Arte sobre a reapropriação de obras clássicas, na arte contemporânea. Na primeira imagem, da esquerda para a direita, vemos a intervenção onde a aluna modifica a cor da pele da personagem Monalisa, criando uma versão negra da personagem. Na segunda, a versão da pintura é apresentada com um estilo da cultura pop e na terceira, o aluno escreve “BOP 157 NERVOSO” referência a um grupo de rap brasileiro que descreve os crimes cometidos na periferia de São Paulo e a realidade das pessoas que vivem nestes lugares.

Anexo 4

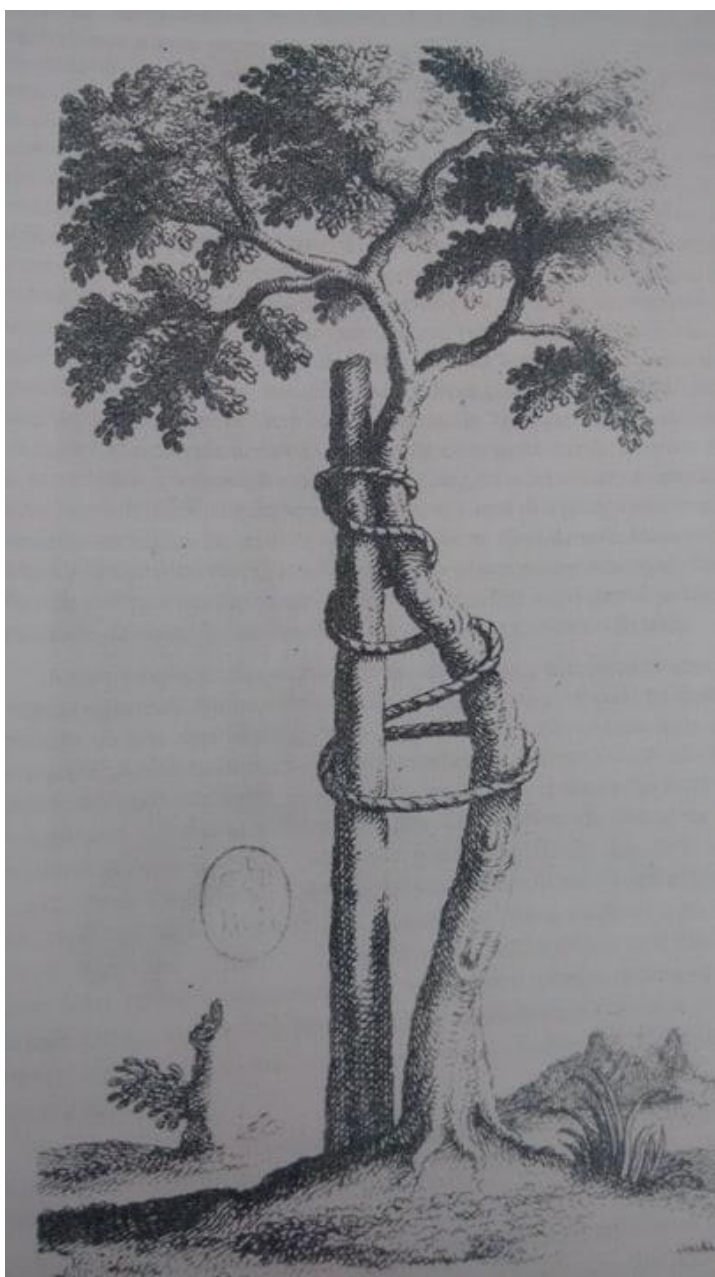


Imagem 4.

Fonte: FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, p.32. Ilustração demonstrando a prática botânica aplicada à educação, da tentativa de corrigir o tronco da árvore que encurva-se durante seu crescimento.

Anexo 5

uma quadra nova pintar as paredes reformar o
sala colocar danças novas colocar janela
novas



Imagem 5. Fonte: Acervo da autora, 2017.

Desenho de observação do pátio da escola feito por uma aluna do sétimo ano e breve texto sobre o que gostaria de ter na escola. No chão, a aluna marca os buracos no pátio da escola.

Anexo 6

A escola que temos
Briqas
Salas novas
Banheiros acabados
Não pode comer e jogar
Não temos quadra

A escola que queremos
Refeitório
Poder dançar
Música municipal de alegria quando
Poder Refeitório quando des

Imagem 6. Fonte: Acervo da autora, 2017.

Verso da folha da atividade “A escola que temos e a escola que queremos”. O aluno pontua sobre as brigas que acontecem na escola, as salas e banheiro defasados, não poder repetir a merenda e o fato da escola não possuir quadra. Como a escola que deseja, lista o respeito, a dança ser permitida na escola, poder ouvir música e repetir a merenda quando possível.

Anexo 7



Imagem 7. Fonte: Acervo da autora, 2017.

Fotografia tirada, editada e entregue como atividade. Feita por uma aluna do primeiro ano do Ensino Médio, do pátio e fachada da escola, mostrando a instituição como ambiente descuidado, abandonado, ainda que de ela o justifique como bom, por ser o lugar de encontro com seus amigos.

Anexo 8

Imagem 8. Fonte: Acervo da autora, 2017.

Fotografia tirada e editada, em câmera de celular, por aluna do primeiro ano do ensino médio, mostrando a “quadra” da escola, que é a principal queixa dos alunos da escola, pelo fato de não poderem usar o espaço nas aulas de educação física e recreio.

Anexo 9

Imagem 9. Fonte: Acervo da autora, 2017.

Desenho de observação da escola, feito por aluno do sétimo ano do Ensino Fundamental, onde este prioriza a vista do lado externo da escola, usando cores e fazendo da escola, aparentemente, um ambiente mais agradável.

Anexo 10

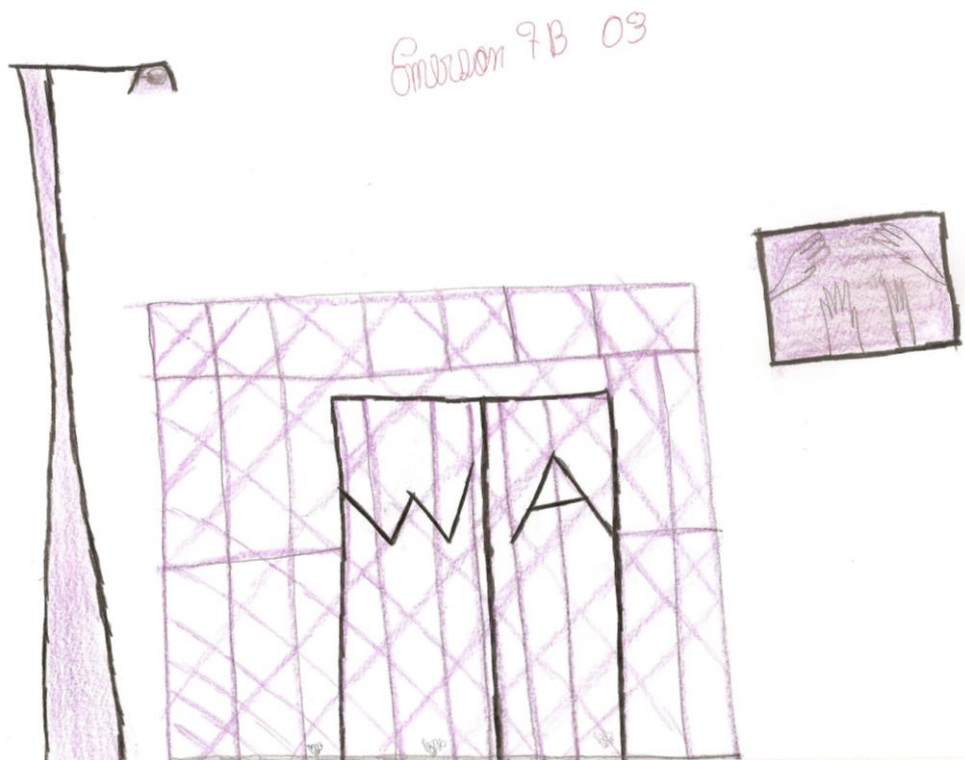


Imagem 10. Fonte: Acervo da autora, 2017.

Ilustração feita por aluno do sétimo ano da entrada da escola, lugar que, segundo ele, “parece entrada de cadeia”.

Anexo 11



Imagem 11. Fonte: Acervo da autora, 2017.

Novamente a entrada da escola, feita por outro aluno do sétimo ano, onde este insere um indivíduo fumando na porta da escola, mostrando o tráfico que acontece na portaria do colégio. Observamos nestas imagens que cada aluno desenha ou fotografa, aquilo que os incomoda, os inspira ou é caro a eles de alguma maneira.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEM, Giorgio. *Infância e História: Destrução da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BERGSON, Henri. *Cartas, Conferências e outros escritos: Henri Bergson*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- BLOCH, Marc. *A história, os homens e o tempo*. In: *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CASTELLO, Luis A. e MÀRSICO, Claudia T., *Oculto nas palavras: Dicionário etimológico para ensinar e aprender*. BH: Autêntica, 2007.
- CORREIA, Suzano. *Notas Visuais*. Santa Catarina, 2017.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. Vol. 1. Ed.34. 1995.
- DEWEY, John. *Arte como Experiência*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010.
- _____. *Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1959.
- DIAS, Cristina Maria Nogueira Parahyba. *A sociologia como ciência em Durkheim*. Revista Praia Vermelha. Rio de Janeiro: UFRJ, n. 13, segundo semestre. 2005.
- DIAS, Rosa. *Nietzsche, vida como obra de arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- DINALI, Wesley. “*O que vocês fizeram está fora de um padrão aceitável para a escola*”: sujeição e práticas de liberdade no cotidiano escolar - da (in)disciplina ao cuidado de si. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.
- FERRARO, Giuseppe. *Filosofia e Educação*. In: KOHAN, Walter Omar. *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

- FOUCAULT, Michel. *A Coragem da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. *A Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GALEANO, Eduardo. *O livro dos Abraços*. Porto: 2002.
- GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. *Nietzsche*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- GOMBRICH, Ernest Hans. *A história da Arte*. São Paulo: LTC, 2000.
- HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HEIDEGGER, M. *A Origem da Obra de Arte*. In: “*A Origem da Obra de Arte*” de Martin Heidegger: Tradução, Comentário e Notas”, pp. 05-80. Curitiba. 2007.
- HOBSBAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In.: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997
- KANT, Immanuel. *O que é o esclarecimento?* 1784.
- _____. *Crítica da faculdade do Juízo*. São Paulo: Forense Universitária, 2012.
- KOHAN, Walter. *Filosofia para crianças na prática escolar*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação. Vol.19, Rio de Janeiro, 2002.
- LAWRENCE, David Hebert. *Caos na poesia*. 1928.
- LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.
- LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LE MOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. *Os cinco olhos do diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX*. Educação e Realidade, v.37, p.627-246, 2012.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MENEZES, Estera Muszkat. SILVA, Edna Lúcia da. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasil, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática*. Brasília: 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília : 2006.

MORATORI, Felipe Pires. *Cordas cor de ais*. Juiz de Fora, MG: Funalfa, 2014.

NAVIA, Ricardo. *Ensino médio de filosofia nas presentes condições culturais e sociais de nossos países*. In: : KOHAN, Walter. *Filosofia: Caminhos para seu Ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zarathustra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. *Histórias para pensar*. In: KOHAN, Walter. *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PASCHOAL, Antônio Edmilson. *Metodologia da Pesquisa em Educação: analítica e dialética*. Revista Diálogo Educacional - v. 2 - n.3 - p. 161-169 - jan./jun. 2001.

PINTO, Tarcísio Jorge Santos. *Filosofia e Educação em Bergson*. Educação em Foco, Juiz de Fora, v.20, n 2, p.231-250, jul-out 2015.

PLATÃO. *Alegoria da Caverna*, in: *A república*. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1974.

PONTY, Merleau Maurice. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

ROCHA, Sebastião. *A função do educador*. Belo Horizonte: CPCD, 1991.

RICHTER, Sandra Simonis. *Experiência poética e linguagem plástica na infância*. In: 30ª Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)., 2007, Caxambu (MG). Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007.

ROSA, Guimarães. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

QUINTILIANO, Aimberê. *Parrêsia e Constituição do sujeito: democracia e educação*. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v.8, n. 16, jul-dez, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *Escuela, producción, igualdad*. 1988.

REDE DE SÃO PAULO. Formação Docente. *Ensino de Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos*. São Paulo, 2011.

SARDI, Sérgio. *Do texto à gênese de filosofar*. In: KOHAN, Walter. Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2004.

SARTRE, Jean-Paul. *O que é a subjetividade?* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e como representação*. São Paulo: Edições e Publicações Brasil, 1951.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença: Impertinências*. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

SOOMA SILVA, Claudio e BOCCHETTI, André. *A Revolução dos Bichos e o convite para estranhar algumas “certezas” na modernidade educacional*. In.: LEMOS, Daniel Cavalcanti de A. (org.) *In.: Distopias e Educação* : EdUFJF: Juiz de Fora, 2016.