

CARMINDA MENDES ANDRÉ é atriz, encenadora e performer. Atualmente pesquisa formas pós-dramáticas e arte nos espaços públicos. É Bacharel em Teatro pela Universidade de São Paulo (1989), mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1997) e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2007). É docente do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – Unesp. Sua atual área de interesses navega entre teatro contemporâneo e conhecimento.

Carminda Mendes André

Cultura  
Acadêmica



Carminda Mendes André

## APONTAMENTOS DE UMA ARTE-EDUCADORA – ARTES CÊNICAS

O material didático é fruto de muitas escritas e reescritas do programa de ensino da disciplina Teatro e Educação que a autora ministra no Curso de Licenciatura em Arte – Teatro no Instituto de Artes – Unesp. O livro é dividido em três módulos que, por sua vez, são subdivididos em “aulas”.

O primeiro módulo trata da relação entre política e arte, iniciando a discussão com as ideias de teatro encontradas nas crônicas elaboradas Machado de Assis. O segundo módulo trata da relação entre formação do sujeito, subjetividade e poder. Aqui a autora, no intuito de mostrar como funciona a relação entre escola e poder na cidade de São Paulo das primeiras décadas do séc. XX, nos apresenta as estreitas relações das políticas públicas estreitadas com o pensamento. Ainda aqui, a autora vai à teoria do conhecimento, trazendo os modelos clássicos (subjetivo, mecanicista e dialético) e a noção de conhecimento como invenção de Nietzsche por Michel de Foucault. O terceiro e último módulo trata de relacionar algumas filosofias da educação que apareceram no cenário brasileiro a partir dos anos de 1960, e o ensino da arte na escola pensado a partir dessas perspectivas.

O livro é finalizado em aula que aborda caminhos para se pensar processos educativos a partir de processos criativos de certa produção contemporânea de arte.

Apontamentos de uma Arte-Educadora – Artes Cênicas



CULTURA  
ACADÊMICA  
Editora

unesp

Pro-reitoria de Graduação / UNESP  
prograd



APONTAMENTOS DE UMA  
ARTE-EDUCADORA – ARTES CÊNICAS



<i>Reitor</i>	Julio Cezar Durigan
<i>Pró-Reitor de Graduação</i>	Laurence Duarte Colvara
<i>Pró-Reitor de Pós-Graduação</i>	Eduardo Kokubun
<i>Pró-Reitora de Pesquisa</i>	Maria José Soares Mendes Giannini
<i>Pró-Reitora de Extensão Universitária</i>	Mariângela Spotti Lopes Fujita
<i>Pró-Reitor de Administração</i>	Carlos Antonio Gamero
<i>Secretária Geral</i>	Maria Dalva Silva Pagotto
<i>Chefe de Gabinete</i>	Roberval Daiton Vieira

Cultura  
Acadêmica



*Carmina Mendes André*

# APONTAMENTOS DE UMA ARTE-EDUCADORA – ARTES CÊNICAS

**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

**unesp** 

Pró-reitoria de Graduação / UNESP  
**prograd** 

São Paulo  
2013

Ficha catalográfica elaborada pela Coordenadoria Geral de Bibliotecas da Unesp

---

A555a

André, Carminda Mendes  
Apontamentos de uma arte-educadora – artes cênicas / Carminda Mendes  
André. – São Paulo : Cultura Acadêmica : Universidade Estadual Paulista,  
Pró-Reitoria de Graduação, 2013.

166 p.

Bibliografia

ISBN 978-85-7983-416-5

1. Arte e Educação. 2. Artes Cênicas. 3. Teatro – Estudo e Ensino. I. Título.

CDD 792.07

---



- Pró-reitor* Laurence Duarte Colvara
- Secretária* Joana Gabriela Vasconcelos Deconto
- Assessoria* José Brás Barreto de Oliveira  
Maria de Lourdes Spazziani  
Valéria Nobre Leal de Souza Oliva
- Técnica* Bambina Maria Migliori  
Camila Gomes da Silva  
Cecília Specian  
Eduardo Luis Campos Lima  
Gisleide Alves Anhesim Portes  
Ivonette de Mattos  
Maria Emília Araújo Gonçalves  
Maria Selma Souza Santos  
Renata Sampaio Alves de Souza  
Sergio Henrique Carregari
- Projeto gráfico* Andrea Yanaguita
- Diagramação* Estela Mletchol

## PROGRAMA DE APOIO À PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Considerando a importância da produção de material didático-pedagógico dedicado ao ensino de graduação e de pós-graduação, a Reitoria da UNESP, por meio da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e em parceria com a Fundação Editora UNESP (FEU), mantém o Programa de Apoio à Produção de Material Didático de Docentes da UNESP, que contempla textos de apoio às aulas, material audiovisual, *homepages*, *softwares*, material artístico e outras mídias, sob o selo CULTURA ACADÊMICA da Editora da UNESP, disponibilizando aos alunos material didático de qualidade com baixo custo e editado sob demanda.

Assim, é com satisfação que colocamos à disposição da comunidade acadêmica mais esta obra, “Apontamentos de uma Arte-Educadora – Artes Cênicas”, de autoria da Profa. Dra. Carminda Mendes André, do Instituto de Artes do Câmpus de São Paulo, esperando que ela traga contribuição não apenas para estudantes da UNESP, mas para todos aqueles interessados no assunto abordado.



# SUMÁRIO

Introdução 9

## **MÓDULO: POLÍTICA E ARTE**

aula 1 A institucionalização da cultura 17

aula 2 A função pedagógica da arte 25

## **MÓDULO: FORMAÇÃO DO SUJEITO, PODER E SUBJETIVIDADE**

aula 1 Educação integral idealista 37

aula 2 A escola higiênica 45

aula 3 O sujeito que conhece, o objeto do conhecimento e o conhecimento 53

aula 4 Modelos teóricos de construção do conhecimento 59

aula 5 Biopolítica e subjetividade 69

aula 6 Resumindo: a “de-formação” do sujeito 79

aula 7 Infância: selvageria, paraíso ou experiência 93

aula 8 Infância 2 101

## **MÓDULO: FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E ENSINO DE ARTE**

aula 1 A formação do sujeito transcendente 117

aula 2 A formação do sujeito sensível 127

aula 3 A formação do sujeito histórico 139

aula 4 Moderno ou pós-moderno? 147

aula 5 Arte como resistência 157



## INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2009, tenho adotado um enfoque novo para o curso de Teatro e Educação. Anteriormente, limitava-me a apresentar e comentar as metodologias de ensino de teatro que tiveram (e as que ainda têm) maior repercussão entre nós. No entanto, com o passar dos anos, fui percebendo que o curso deixava muito a desejar na formação crítica do estudante e da minha própria. Com esse diagnóstico, afastei-me um pouco das metodologias de ensino para aproximar o curso à Filosofia e à História.

Ao invés de discutir metodologias como práticas na sala de aula, há quatro anos enfoco tais práticas como parte de um conjunto de medidas integradas ao projeto civilizatório de que somos herdeiros: este em que a mentalidade comum não distingue educação de instrução. Enquanto a educação pode ser compreendida como lugar de emancipação do homem, lugar para colocar foco de atenção ao movimento da inteligência de que todos somos dotados, a instrução parte da dicotomia entre o saber e a ignorância que, por sua vez, trabalha na perspectiva de hierarquia das inteligências. Há o sábio com a inteligência desenvolvida, e há o aprendiz ignorante com sua pouca inteligência. Mesmo que muitos digam que Paulo Freire está fora de moda, não vejo a superação dessa dicotomia (tão discutida por ele) no meio acadêmico em que vivo atualmente. Sou vítima dessa hierarquia dos sábios. Talvez este livro seja, inclusive, a prova dela ainda disfarçada que vive escondida nos escombros de mim mesma.

Este livro recolhe algumas aulas nas quais tenho praticado a construção do conhecimento com estudantes do segundo ano do curso de licenciatura em Arte – Teatro. São aulas-palestras seguidas de debates (o que aqui não aparecerá). São discursos muitas vezes com afirmações exageradas ou radicais, frases apocalípticas e outros recursos de provocação – o que considero ser saudável na academia. Indignação é um sentimento que gosto de suscitar nos jovens, pois tenho experimentado uma insuportável indiferença diante de tragédias humanas que nos parecem deixar fracos e incapazes de reação. A indiferença diante de um morador de rua, por exemplo, naturaliza o que poderia ser, em um olhar mais poético, um crime contra a humanidade.

Com as aulas, pretendo também tecer um olhar crítico para esse projeto civilizatório de que somos herdeiros, para essa instrução alienadora e para o sujeito por ela produzido; mostrar que tais processos têm nos levado também (não só) a verificar a presença de certo sujeito adaptado à produção e ao consumo, sem almejar valores maiores do que comprar coisas.

Neste livro, gostaria de analisar de que forma nos constituímos e somos constituídos como sujeitos pelo modo como produzimos conhecimento; de como constituímos nossas relações em sala de aula. Gostaria de refletir sobre os limites de liberdade que nossos parâmetros sociais e pessoais atingem para a construção de nossa subjetividade. Ou, dizendo de outra maneira, gostaria de verificar de que modo construímos nossas relações éticas (com nós mesmos), políticas (com os outros) e com o saber (até quanto podemos nos apropriar do conhecimento e transformá-lo). Gosto de verificar de que modo eu e os estudantes estamos construindo nosso sujeito histórico.

A finalidade de tal abordagem se pauta na necessidade de contextualizar a arte – na escola ou fora dela – em tempos de biopolítica. Refiro-me aos aportes teóricos e práticas correspondentes; refiro-me a um conjunto de medidas teórico-práticas que acabam por produzir/reproduzir sujeitos disciplinados, produtivos e tristes.

O primeiro módulo do curso trata da relação entre política e arte. Para provocar a discussão, trago nosso estimado Machado de Assis, um pensador sem igual, com suas ideias sobre o tema.

O segundo módulo trata da relação entre formação do sujeito, subjetividade e poder. Passo pela história da política educacional higienista realizada na cidade de São Paulo desde o início do século XX, no intuito de mostrar como funciona a relação entre escola e poder. Ainda aqui, apresento os modelos clássicos para pensar a construção do conhecimento: modelo subjetivo, modelo mecanicista e modelo dialético. A ideia é refletir como somos induzidos a pensar pelos métodos acadêmicos. Para rebater, trago o provocante conceito do conhecimento como invenção, de Nietzsche mediado por Michel de Foucault. Para refletir, apresento a infância como conhecimento produzido e não como fase natural de uma suposta natureza humana em progressão.

O terceiro e último módulo trata de relacionar algumas filosofias da educação que apareceram no cenário brasileiro a partir dos anos de 1960, e o ensino da arte na escola pensado a partir dessas perspectivas.

A última aula é uma provocação para pensar a arte como ação criativa de resistência à mesmice dentro de ambientes educacionais, seja em ensino básico ou superior. Não estou dando caminhos para professores de ensino básico, mas buscando remar contra a correnteza em uma barquinha cheia de estudantes, onde eu, a professora, não conhece a arte do remo. Para os que se aventurarem a embarcar, boa sorte!



## MÓDULO: POLÍTICA E ARTE



## TEATRO E POLÍTICA NA CRÍTICA DE MACHADO DE ASSIS<sup>1</sup>

Por que começar um curso de TEATRO E EDUCAÇÃO com a análise de duas crônicas produzidas por Machado de Assis, quando assumia a função de crítico de teatro em jornais de sua época? Vimos em Machado certo posicionamento diante da arte, certo modo de pensá-la inserida na cultura brasileira. Extraímos daí ferramentas que talvez possam ajudar a pensar nossa contemporaneidade. Percebemos o esboço de um modo de pensar a política cultural, e um esboço de uma teoria da recepção que pode aproximar-se de um modo de pensar a educação; o que reverberou em décadas posteriores à que viveu Machado.

Por sua competência intelectual, acreditamos que esse autor possa nos auxiliar em uma busca que nos é cara. Paira (ou pairou) sobre nossas cabeças de artistas brasileiros a sombra de um discurso colonizador que produziu tomada de posições de nossos artistas, que compõe o que chamamos de história do teatro brasileiro. Esse discurso afirma que nosso teatro é atrasado em relação ao de países ditos de primeiro mundo. E é na busca de enunciados para compreender de que modo se constitui esse discurso do “atraso” sobre o nosso teatro é que começaremos nossas aulas. Mais do que afirmar ou negar tal discurso, nossas intenções pedagógicas desejam mostrar de que modo a realidade pode ser compreendida como uma construção discursiva e não como um dado pré-existente.

---

1. Parte dessas duas aulas foi publicada, com outro enfoque, em artigo intitulado: *Problemática da regulamentação profissional do artista de teatro*. FENIX (on-line), v. 8, 2011.



# aula 1

## A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CULTURA

Vamos nos deter em duas crônicas (terminologia que se dava na época para o que chamamos hoje de crítica jornalística) produzidas pelo autor: “Idéias sobre o teatro”, de 1860, e “O Theatro Nacional”, de 1866.

Em “Idéias sobre o teatro”, Machado defende a seguinte tese: “a arte dramática não é ainda entre nós um culto” posto que “as vocações definem-se e educam-se como um resultado accidental”.<sup>1</sup> O que faria o crítico negar o teatro como prática cultural popular, posto que nessa época a produção teatral carioca estava em plena expansão? E o que estaria querendo dizer com “resultado accidental”?

Para Machado, os elencos de profissionais do palco não tinham incentivos governamentais suficientes para se manter com um repertório de qualidade. A sobrevivência é, para o crítico, a motivação de sua decadência. Compreende que, sem as condições necessárias, os elencos eram obrigados a realizar viagens constantes e a recorrer a repertório popular julgado pelo crítico como comercial e de pouca qualidade. Sendo assim, Machado aponta a necessidade de se *fixarem os elencos* em oposição à sua *itinerância*, isto é, não considera a itinerância como dado cultural e como modo de vida da arte teatral brasileira. Junto a esse fator, afirma o autor, outro se soma: a escassa produção dramaturgica nacional de qualidade. Mas, como compreender essa afirmativa de Machado diante da enorme produção dramaturgica carioca do século XIX, que chegou até nós? Por que Machado não vê qualidade no teatro de seu tempo?

Para *normalizar* esse suposto estado de decadência, ou seja, para colocar novamente o teatro no curso da evolução humana – pois se trata, para o autor, de um momento de decadência que pressupõe um anterior de ascensão e uma possível retomada futura –, Machado de Assis defende não só a participação

---

1. Optamos por manter a grafia de época para melhor distanciar o leitor de sua leitura, não lhe fazer esquecer que se trata de um discurso histórico e não de alguma verdade que precise reafirmar.

do Estado na subvenção da cultura, mas já indica sua *ação intervencionista*, qual seja: a de sustentar *companhias permanentes* de teatro, de criar *escolas para atores*, incentivar o *desenvolvimento da dramaturgia* e a *construção de edifícios teatrais* municipais, e reforçar os instrumentos de controle da “qualidade”.

Sendo assim, aquilo de que se sente falta é a *fixação espacial e estabilidade financeira* dos elencos; a *escolarização* dos atores e a conquista de certo *modelo narrativo dramático*; e um *meio de controle* especializado da produção. Isso me faz pensar que a exigência da presença do *Estado* na realização de tais mudanças parta do princípio de que cabe ao poder público a responsabilidade de promover a modernização da cultura – do teatro, portanto – pelo mecanismo da *institucionalização da cultura* (*elencos, edifícios teatrais e escolas*). Diz Machado:

Sem literatura dramática, e com um tablado, regular aqui, é verdade, mas deslocado e defeituoso alli e além, não podemos aspirar a um grande passo na civilização. À arte cumpre assignalar como um relevo na história as aspirações ethicas do povo e aperfeiçoal-as e conduzil-as, para um resultado de grandioso futuro. (ASSIS, 1942, p. 19-20)

Trata-se, portanto, de alcançar um ideal civilizatório em que arte é vista como o lugar de construção e propagação das “aspirações éticas do povo”. Mas, para que tal situação seja conquistada, é preciso que a produção teatral sofra mudanças. A *prescrição* para o alcance de tal civilidade é expressa desse modo: 1. estabilidade física dos grupos de teatro; 2. os espetáculos realizados em edifícios especializados; 3. o controle da qualidade das produções artísticas, e 4. a escolarização do artista. Tudo em nome do ideal para o “grandioso futuro”.

Pensemos esses aspectos por outro prisma: o que leva Machado de Assis e tantos outros críticos a reafirmar a falta de qualidade de nossa dramaturgia se, de fato, o século XIX, e a metade do século XX, é composto por uma enorme produção teatral entre Rio de Janeiro, São Paulo e também outras capitais do país?<sup>2</sup> Por que desqualificar essa produção?

O vocabulário médico que encontramos em Machado – normalização, monstruosidade, remédio – e em outros autores não nos parece casual nem

2. Ver levantamento feito por: BRAGA, Claudia. *Em busca da brasilidade: teatro brasileiro na primeira república*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

apenas metafórico, e muito nos pode revelar de seu discurso crítico. Desconfiamos de que haja aí o processamento de intercâmbios e assimilações de outras áreas do conhecimento com o pensamento crítico teatral. O intercâmbio entre saberes teria produzido generalizações de conceitos, e com a cultura não seria diferente. Quais argumentos nos levam a essa suspeita?

A seguir um fragmento de discurso machadiano para que possamos, juntos, fazer sua análise:

A arte, destinada a caminhar na vanguarda do povo como preceptora, vae copiar as sociedade ultra-fronteiras.

Tarefa estéril!

Não pára aqui. Consideramos o teatro como um canal de iniciação. O jornal e a tribuna são os outros dous *meios de proclamação e educação publica*. Quando se procura iniciar uma verdade busca-se um d'esses respiradouros e lança-se o pomo às *multidões ignorantes*. No paiz em que o jornal, a tribuna e o teatro tiverem um desenvolvimento conveniente, as caligens cahirão aos olhos da massa; morrerá o privilegio, obra da noite e da sombra; e as castas superiores da sociedade ou rasgarão os seus pergaminhos ou cahirão abraçadas com elles, como em sudários.

É assim, sempre assim; a palavra escripta na imprensa, a palavra fallada na tribuna, ou a palavra dramatisada no teatro, produziu sempre uma transformação. É o grande “fiat” de todos os tempos. (ASSIS, 1942, p. 17) (grifos nossos)

No fragmento de discurso acima, logo nos chama a atenção um conceito que julgamos estranho ao saber estético. Isso nos indica a possibilidade de ter havido assimilação de saberes da política ao discurso da crítica teatral: trata-se da aproximação que Machado faz da plateia à massa, no sentido de um conjunto aleatório de indivíduos. O conceito de *massa* humana se contrapõe ao conceito de *comunidade*. A massa é um aglomerado de indivíduos sem uma identidade cultural. A comunidade é constituída por indivíduos que comungam uma vida comum, uma cultura comum.

Vejam: na lógica de Machado, o palco é lugar das enunciações libertárias enquanto que a plateia é o lugar das massas ignorantes. O que isso pode nos interessar?

Vejamos. Em outro momento da mesma crônica, o autor afirma que o gosto estético e as aspirações filosóficas da plateia são compreendidos como reflexos das narrativas e do modo como os artistas apresentam a realidade. Ou

seja, a arte, ao refletir a vida como ela poderia ser, educa o pensamento e os sentidos da plateia. No entanto, entende também que nessa relação – de forças e de poder – a participação da plateia é de fundamental importância para o que acontece no palco. Qual é sua participação?

Para Machado, é preciso que a plateia queira, deseje, igualar-se aos modelos civilizatórios do pensar e do agir moderno; sem esse desejo não há ressonância do efeito educativo da arte sobre a plateia. Se o teatro, tão popular entre os cariocas da época de Machado, é considerado desqualificado, isso mostra que o teatro não está fomentando novos valores à plateia, segundo o nosso crítico. Portanto, arma-se, aí, ao invés de uma dialética progressista, um círculo vicioso. O teatro espelha valores decadentes com os quais as massas se identificam. Seria preciso cessar o círculo vicioso em que supunha estar a cultura teatral de seu tempo e utilizar sua força de representação para mudar o desejo estético popular.

O que propõe Machado para cessar esse movimento circular? Para suscitar o desejo da plateia em tornar-se *outro* – tornar-se moderno –, ele a considera como multidão, ou seja, como massa sem rosto. Ao desconhecer o espectador sentado como um sujeito e como uma singularidade, faz desaparecer a comunidade carioca para fazer aparecer a *massa populacional carioca*. É o estilo de vida urbana. O Rio de Janeiro se torna uma metrópole.

Ao seguir com tal lógica discursiva machadiana, concluímos que, se o que vemos em cena é desqualificável, é porque a sensibilidade da plateia ou está desatualizada ou não alcançou sua maioria em relação a certo modelo de civilização. Se o que vemos em cena é linguagem desqualificável, é porque a plateia não sabe distinguir o bom gosto estético do mau gosto estético. Porém, ela não distingue o bom gosto do mau gosto porque sua mentalidade e sua sensibilidade não foram educadas para reconhecer os modelos universais, os *bons* modelos, os novos princípios de civilidade; princípios supostamente libertários, como já dissemos acima. Nessa lógica, a plateia, supostamente incapacitada de saber o que é *civilizado/moderno*, seria facilmente enganada por charlatães.

No pensamento político de Machado, a arte se faz necessária por sua função educativa. É na mentalidade e na sensibilidade da plateia que Machado aponta a necessidade de intervenção pedagógica da arte. Tal intervenção, segundo o autor, deveria ser realizada pela mediação do Estado. Trata-se, portanto, da elaboração de uma política cultural que admite a criação de um órgão censor.

Seu parecer é de que a produção teatral estaria em mãos “prostituídas” que, por ambição comercial, teria habituado a plateia à apreciação de “concepções estranhas” à realidade nacional, não suscitando nela desejo por alcançar modelos comportamentais e estéticos supostamente mais evoluídos, nacionais e modernos. Portanto, trata-se de uma intervenção a favor da atualização, educação e nacionalização do teatro.

Mas, quais são os embusteiros de que fala o crítico? São os produtores das companhias teatrais; esses profissionais são sujeitos envolvidos com o elenco, ou por tradição (fazem parte da mesma família) ou por amizade. Tal relação é diferente daquela que será estabelecida pelo empresário investidor que vamos conhecer em décadas seguintes. As relações de trabalho não são as mesmas que a industrialização regulamentará décadas depois.

A lógica de tal discurso segue da seguinte forma: se o teatro está decadente por culpa de seus produtores/empresários, o crítico prescreve, então, a necessidade de uma *intervenção estatal* na ação desses produtores, disciplinando-os a realizarem espetáculos de bom gosto; desse modo, poder-se-ia reformar o gosto popular. Esse argumento pauta-se na falta de qualidade da mentalidade e sensibilidade também dos artistas, tanto atores como dramaturgos. A intervenção estatal faz-se necessária porque também os artistas estão incapacitados ou impossibilitados de realizar bom teatro. Portanto, Machado legitima a censura como necessária.

Continuando nossas observações, percebemos outra assimilação conceitual, mais sutil, vinda de outra área do conhecimento. Trata-se da noção de *função*. A arte torna-se funcional na medida em que teria, por *missão*, a educação da mentalidade e da sensibilidade dos artistas e das massas. Tudo indica que a noção de função é produto de intercâmbios entre os saberes da estética com a biologia. Nesse contexto, a noção de função que observamos está ligada ao conceito de organismo vivo que as ciências biológicas e médicas elaboram no século XIX.

Para os estudiosos dessas áreas, o corpo vivo é um organismo entendido como um mecanismo constituído por órgãos interligados e que cumprem, cada um, funções orgânicas diferentes. Nessa interpretação, o teatro, ao adquirir uma função, passa a existir como órgão no corpo social. Sob tal perspectiva, a arte

adquire um valor vital, ou seja, aproximado à vida, especificamente se a entendermos como produto de uma natureza *sensível*.

Vale lembrar que estamos no auge do desenvolvimento das ciências em sua face positivista. Nessa perspectiva, também a *sensibilidade estética* torna-se um atributo biológico. A arte, como órgão do corpo social, teria a função de educar a mentalidade e a sensibilidade da plateia/massa tornando-a mais *humana*, posto que ela é tomada como ignorante e possuidora de mentalidade desatualizada e sensibilidade ingênua.

Foucault nos mostra que nesse processo de intercâmbios e assimilações entre os saberes, nessa luta entre os campos do conhecimento, produz-se a centralização dos saberes, isto é, eles são sistematizados de forma hierárquica. É ele também quem nos chama a atenção sobre certas “táticas discursivas” que aparecem no século XIX. O autor define “tática discursiva” como “um dispositivo de saber e de poder que, precisamente, enquanto tática, pode ser transferível e se torna finalmente a lei de formação de um saber e, ao mesmo tempo, a forma comum [para] a batalha política”. (FOUCAULT, 2005, p. 226).

Em suas reflexões, ele nos mostra como certo discurso histórico-político foi generalizado – a reivindicação por justiça e por direitos – e presentificado em vários campos discursivos, não só pelo que veicula, mas pelo fato de ter se tornado uma estratégia discursiva. A Revolução Francesa é a subida ao poder do discurso sobre o “fazer justiça”, que estaria ligado aos “direitos políticos e econômicos para todos”; a igualdade de todos perante as leis. É o discurso da igualdade que permite pensar em liberdade. Esse discurso político aparece na forma de três táticas que compuseram as batalhas discursivas dos revolucionários franceses e que, como se pode observar, nos são muito familiares.

Uma tática está “centrada nas nacionalidades, e encontra-se essencialmente em continuidade, de um lado, com os fenômenos da língua e, por conseguinte, com a filologia”. (Id., p. 226) Trata-se dos discursos de independência, de se generalizar a noção de nação e, assim, de identidade nacional. Trata-se ainda de relacionar a estrutura linguística de uma nação ao grau de evolução e libertação desse povo. “A outra [tática] é centrada nas classes sociais, tendo como fenômeno central a dominação econômica: por conseguinte, relação fundamental com a economia política” (Ibid.). São as lutas por melhorias no trabalho e por maior abrangência na distribuição das riquezas.

Enfim, uma terceira direção que, dessa feita, vai ser centrada não mais nas nacionalidades, nem nas classes, mas na raça, tendo, como fenômeno central, as especificações e seleções biológicas; portanto, continuidade entre esse discurso histórico e a problemática biológica. (FOUCAUT, 2005, p. 226)

Essa terceira tática trata, por exemplo, das teses médico-higienistas tão divulgadas entre nossos intelectuais no final do século XIX.

A biopolítica produz a hierarquização dos saberes do mesmo modo que produz a separação dos indivíduos em classes. Nessa perspectiva, observamos que o *uso da arte* deve subordinar-se à ciência e à política. Nesse momento, aparecem discursos que justificam a importância da arte na vida. Ora, por que foi preciso afirmar a necessidade da arte na vida da sociedade? Sua presença já não evidencia seu valor? Entendemos que isso se dá porque na pirâmide da hierarquia dos saberes a arte não está entre as primeiras. Quem está acima são os saberes científicos, e a arte, bem como seu uso social, deve ser higienizado. Delegar ao artista a missão de civilizador nos parece uma indicação de subordinação da arte à biopolítica.



# aula 2

## A FUNÇÃO PEDAGÓGICA DA ARTE

Analisemos, juntos, outro fragmento do discurso crítico machadiano:

Deante da imprensa e da tribuna as idéias abalroam-se, ferem-se, e luctam para accordar-se; em face do theatro o homem vê, sente, palpa; está deante de uma *sociedade viva*, que se move, que se levanta, que falla, e de cujo composto se deduz a *verdade*, que *as massas colhem por meio de iniciação*. De um lado a narração falla-da ou cifrada, de outro a narração estampada, a *sociedade reproduzida no espelho photographico da fórmula dramática*.

É quase capital a differença.

Não só o theatro é um meio de propaganda, como também o *meio mais efficaz*, mais firme, mais insinuante.

É *justamente o que não temos*.

*As massas que necessitam de verdades*, não as encontrarão no theatro destinadas à reproducção material e improductiva de *concepções deslocadas da nossa civilização* – e que trazem em si o cunho de sociedades affastadas.

(...) Insisto pois na asserção: *o theatro não existe entre nós*: as excepções são esforços isolados que não actuam, como disse já, sobre a sociedade em geral. Não há um theatro nem poeta dramático... (ASSIS, 1942, p. 18-19) (grifos nosso)

Por tudo o que foi dito, torna-se claro que, para nossa perspectiva de análise, esse teatro de que Machado de Assis nos fala talvez possa não ter existido nos palcos de sua época. No entanto, o que ele nos dá? Uma concepção de teatro moderno, no sentido de teatro do futuro. Nela, o teatro se apresenta como lugar eficaz de propaganda das concepções supostamente mais avançadas produzidas pela humanidade e, por conseguinte, um lugar de reivindicação de direitos. O palco é o espaço de *luta* de ideias. Assim, a educação realizada pelo teatro moderno teria finalidades emancipatórias para os indivíduos letrados. O teatro com função educativa, ou seja, o teatro para além da experiência estética se aproxima da política. Teatro educativo das massas é um teatro que se propõe propagar ideias políticas, filosóficas e comportamentos afinados à noção de cidadania do Estado moderno, Estado-nação.

Em nosso entender, Machado observa e ressenete da ausência de certa concepção filosófica nos palcos brasileiros. E, compreendendo a arte como preceptora da emancipação popular, deveria ela estar avançada no tempo, justificando sua função pedagógica. Há um apelo permanente no discurso do crítico à necessidade de se realizar “a *reforma* da arte dramática” para que o teatro possa “corrigir” os “desvios” de uma “sociedade em transição” e, finalmente, estancar uma “educação viciosa” que constitui o “paladar das plateias” de seu tempo.

No texto “O Theatro Nacional”, de 1866, o autor levanta as causas da situação de decadência do teatro, sob outros aspectos. Apresenta, primeiramente, uma tese sobre a decadência estética dos gêneros dramáticos que ali se encontravam. Para o crítico, houve, na produção literária dos autores brasileiros, um ultrapassamento dos limites da “reforma romântica”, e disso nasceu uma produção “híbrida” chamada ultrarromantismo. Não temos certeza se o autor está falando da forma ou do conteúdo, ou de ambos. Machado traz no texto certo vocabulário médico:

A scena brasileira, á excepção de algumas peças excellentes, apresentou aos olhos do publico uma longa série de obras monstruosas, creações informes, sem nexo, sem arte, sem gosto, nuvens negras que escureceram desde logo a aurora da revolução romântica. (ASSIS, 1942, p. 208)

Utilizando o mesmo modo de “diagnosticar”, afirma ter ocorrido o mesmo com a “reforma realista”; e ambas, “a theoria realista, como a theoria romântica, levadas até a exaggeração, deram o golpe de misericórdia no espírito publico” (Id., p. 209). Em seu vocabulário de “doutor”, Machado afirma que o hibridismo é uma doença que precisa ser erradicada, pois produz monstros. Nessa idealização teórica, procura a pureza *branca* dos gêneros literários. Mas é justamente esse argumento – da higienização das monstruosidades cênicas – o que permite ao autor afirmar a necessidade de *intervir* nas produções teatrais e em suas práticas, para combater *a tal doença* que impede o teatro de se tornar vanguarda. Seria preciso que a linguagem teatral adquirisse a forma e o conteúdo do novo civilizador.

E quais são os monstros que estão em cena? Os monstros nacionais são os gêneros cômicos populares, tais como o Teatro de Revista e a Burlata à moda brasileira, e os melodramas também encenados à nossa moda; todos lotavam

os teatros do final do século XIX. Diante disso temos cá a hipótese – que precisaria ser desenvolvida – de que aquilo que Machado ataca é o teatro para a nobreza monarquista como também o teatro de miscigenados. O que está em cena são modos de apropriação dos modelos europeus ressignificados pelas classes populares. Se estivermos corretos, trata-se, portanto, de *censura* ao modo de apropriação com que os artistas brasileiros fazem dos modelos europeus. Como se trata de produção “sem o gabarito” desejado, a tal *reforma* deveria chegar também ao campo da estética. Para Machado, trata-se de “atualizar” os modos da cena com os “novos tempos”.

Mesmo sendo um problema especificamente de linguagem – estranho à política, e à ciência –, Machado sente necessidade de argumentar em favor da *institucionalização da cultura* promovida pelo Estado. Apresenta-nos o “tratamento adequado da doença” do seguinte modo:

O Estado, que sustenta uma academia de pintura, architectura e estatuaria, não achará razão plausível para eximir-se de crear uma academia dramática, uma scena-escola, onde as musas achem terreno digno d'ellas, e que possa servir para a reforma necessária no gosto publico? (Ibid., p. 209-210)

Podemos analisar esse discurso como sinal de uma transformação importante: ele mostra a transição de uma sociedade baseada no autodidatismo, para os artistas, e na religião – como centro da escolarização –, para uma sociedade estatal e laica. Há uma aposta na função organizadora do Estado. Isso se confirma quando o crítico enaltece os esforços governamentais em criar uma *comissão de especialistas* para redigir um projeto de *normatização do teatro*. Nesse projeto, os pareceristas apontam para a necessidade de se construírem edifícios adequados para o teatro moderno, que seriam ocupados por companhias fixas, e a criação de conservatórios dramáticos; tudo subvencionado pelo Estado. Como se pode notar, essa ideia não é exclusivamente de Machado de Assis, mas representa um grupo de pensadores de elite; representa, diríamos, uma proposta de política cultural para o teatro.

É interessante analisar de que modo essa comissão pensou a execução desse projeto. A regulamentação das produções – tanto do teatro como da escola – seria supervisionada por um “inspetor geral dos teatros”, que tivesse por “missão”

julgar a moralidade e as condições literárias das peças destinadas aos teatros subvencionados. O crítico fazia ressalvas à competência da polícia que era, na época, a instituição que cumpria a função de “inspetora geral dos teatros”. Era preciso, dizia Machado, que viesse uma “lei” que amparasse a arte e a literatura, uma lei que lançasse as bases de “uma firme aliança entre o público e o poeta, e [fizesse] renascer a já perdida noção do gosto” (ibid., p. 215). Estado participativo, inspetor geral e lei, três elementos que constituem um modo de governar. Estado, inspetores gerais e lei, trindade para a formação da política cultural dos Estados modernos totalitários; uma política que tem por direito e dever intervir nos *modos de vida* da população. Nesse caso, intervir para mudar o “gosto estético”, os costumes, os modos de falar.

Qual regime de verdades oferece o pano de fundo à discussão aqui apresentada?

Como já salientamos acima, a *estratégia*, para o novo teatro, seria formada por:

1. apresentação de gêneros dramáticos puros, que podemos encontrar na teoria dos gêneros: épico, lírico e dramático;
2. estabilização dos elencos: nota-se a crescente dependência dos aparatos tecnológicos do palco fixo para as montagens;
3. educação dos artistas em princípios libertários, o que significará um novo processo de criação e de interpretação.

Gostaríamos aqui de nos deter em um desses pontos: a proposta de criação de escolas para artistas do palco.

Na escola para atores, seriam encontrados os saberes estéticos sistematizados e já alinhados à nova mentalidade, às novas descobertas científicas, aos modernos métodos interpretativos. No entanto, observamos que essa ideia é exatamente oposta à realidade do teatro daquela época. Se vocês lerem a peça *O Mambembe* de Arthur Azevedo, poderão saber como viviam os artistas de teatro: trata-se de grupos autônomos e itinerantes. O conhecimento profissional era passado de pai para filho, ou, então, desenvolvido de forma autodidata, inicialmente em grupos amadores e depois em companhias profissionais. Era um misto de teatro profissional e amador.

Não para Artur Azevedo que teve obras censuradas, mas, sim, para Machado, uma das causas da decadência do teatro, portanto, estaria diagnosticada: trata-se de uma *forma de vida, qual seja, da itinerância, do nomadismo* dos autodidatas. A falta de lugar fixo, segundo Machado e muitos outros (inclusive Artur Azevedo), obrigava os artistas a se submeterem a um estilo de vida cigana. Subvencionar os elencos e escolarizar seus integrantes seria um modo de cessar esse nomadismo e incentivar a fixação dos elencos profissionais nas cidades. Como controlar grupos itinerantes? Seria, portanto, a falta de escolarização o que Machado diagnostica como uma das causas da “doença do teatro”. Isso nos leva a concluir que a autogestão, a itinerância e o autodidatismo passam a ser considerados como grandes obstáculos para a modernização do teatro.

De que modo se observam esses saberes tradicionais e essa vida itinerante – vida de artista – serem deslegitimados? Nessa batalha, que saber se impõe?

Ideias reformistas, como já foi dito, produziram a necessidade de cuidar da população por meio de intervenções nos vários campos da vida cotidiana. Por exemplo, em nome da saúde emerge o desejo de realizar “reformas” em saneamento básico com a finalidade de modificar os modos de vida, os hábitos dos indivíduos, adaptando-os ao que as ciências – principalmente a medicina – prescreve como correto, saudável. É sob a égide das teses higienistas que se discute a *formação do homem* no século XIX.

No Brasil, sob a argumentação de melhorar a saúde e, portanto, as qualidades físicas, intelectuais e morais do brasileiro, as teses médicas apontam para uma necessária reforma no campo da educação. É também sob o os olhares do discurso sobre as raças que o homem brasileiro é interpretado como sub-raça; teses sobre a má influência do clima tropical sobre o corpo, a mente e a moral são abundantes.

José Gondra (2004), ao estudar as teses médicas higienistas relacionadas às prescrições para uma educação saudável, mostra como os princípios da higiene aparecem no discurso sobre educação básica. Primeiro, é preciso dizer que a função da educação é vista como a de corrigir a “má formação” do homem brasileiro. A crença está na relação de causalidade que se defende entre educação e destino de um povo. O homem livre a ser alcançado dependeria de uma *educação* – no sentido de uma intervenção na vida cotidiana – que o conduzisse a essa liberdade.

A educação a ser legitimada, segundo as pesquisas de Gondra, estava ancorada nos seguintes pilares: leis da fisiologia, da anatomia e do aprendizado dedutivo, e na erradicação de hábitos imorais tais como o excesso das paixões, a masturbação, a prostituição, o homossexualismo e o celibato. Para um novo homem, pensou-se em nova sensibilidade, novo corpo, novas capacidades intelectuais.

Mas qual é o modelo de corpo que se propaga? Qual o modelo de sujeito? De que moralidade se está falando? Trata-se do modelo do homem branco, europeu; trata-se do sujeito universal por eles inventado, da moralidade cristã e burguesa europeia.

Conclui Gondra,

Desse modo, os doutores brancos, letrados e da elite prescreveram um tratamento cuidadoso e minucioso para a escola, de modo a poder formar um indivíduo higienizado, sem vícios. Um indivíduo normalizado e normalizador, equipado com uma nova sensibilidade. (GONDRA, 2004, p. 478-9)

Podemos dizer, em concordância com o autor, haver um projeto de intervenção para reformar a sensibilidade dos indivíduos em nome de sua humanização, entendida como realização total do sujeito em suas capacidades físicas, intelectuais e morais.

Nesse projeto de humanização da “natureza” do homem, formulado, patrocinado e legitimado pela higiene, os colégios deveriam ser submetidos a uma ampla reforma que recobrisse seu funcionamento de modo mais geral, descendendo inclusive a práticas celulares. Do ponto de vista da moral, isso pode ser verificado na forma como os médicos representavam os desvios e o emprego dos mecanismos de prevenção, controle e ortopedia das vontades, entre os quais se inscrevem os castigos. Com isso, ao lado da higienização moral das escolas (e com ela), estaria sendo produzida e reforçada a própria ideia de família, infância, escola, cidade e sociedade. (Id., p. 479)

As teses higienistas são fartas em “maus exemplos”. A vida itinerante dos artistas não seria um desses maus hábitos apontados como nocivos à sociedade? Assim, uma das táticas discursivas utilizadas para deslegitimar os saberes tradicionais e populares é desqualificá-los e, em seu lugar, apresentar os resultados de pesquisas científicas.

É interessante aproximar a história do teatro à história do circo. Encontramos alguns trabalhos que nos contam, por exemplo, que a acrobacia desenvolvida na tradição circense foi desqualificada e proibida como maléfica à saúde. Na perspectiva higienista, as contorções e todo o grotesco da cultura popular passam a ser considerados negativamente; tornam-se monstruosidades em comparação ao que se instituía como normal pelas ciências modernas. Há uma concepção de corpo saudável sendo produzida pelas ciências. Há também uma correspondência entre corpo e alma; entre físico e psicológico; entre corpo e moral. Nessa correspondência entre corpo e alma, os movimentos desafiadores dos acrobatas, se não executados a partir de certos parâmetros de saúde, se não praticados “cientificamente”, poderiam fazer mal à saúde corrompendo o indivíduo em sua integridade física, intelectual e moral.

É desse modo que a acrobacia circense começa a ser proibida e, em seu lugar, surge a ginástica científica que, embasada na fisiologia, na anatomia e na biomecânica, busca o controle e a eficiência dos movimentos. Em oposição ao suposto sistemático da educação transmitida oralmente pela tradição do circo; pela suposta imprecisão e falta de consciência dos movimentos dos acrobatas, ou seja, a suposta educação improvisada e intuitiva dos artistas ambulantes; em oposição a tudo isso é que o discurso científico se impõe como verdade. Todo o resto é classificado como crendice, como “coisa de gente ignorante”.

Diante disso, queremos aqui mostrar que o vocabulário médico-científico usado por Machado de Assis não é somente estilo de escrita, mas uma forte influência do pensamento higienista que, naquelas décadas dos meados do século XIX, se afirmava entre os intelectuais. Desse modo, podemos concluir que, entre aqueles que pensavam a cultura, observa-se o desejo de gerar políticas públicas capazes de higienizar a vida supostamente imoral dos artistas ambulantes, como também higienizar o gosto estético popular.

Há, portanto, segundo Machado de Assis, um trabalho a ser feito, ou melhor, há uma missão a ser cumprida pelos artistas: reconduzir o povo ao desenvolvimento de sua própria humanidade por meio de *reformas* em suas *aspirações morais*. Portanto, é no discurso da ética e dos costumes que se sustenta uma funcionalidade para a arte. É na atualização desse discurso, na atualização da representação do sujeito ético que o dedo de Machado nos aponta a trabalhar. É esse o papel atribuído ao teatro, *papel de pedagogo das massas*, reformador e

propagador de *ideias* capazes de libertar o brasileiro de sua suposta menoridade intelectual e seu subdesenvolvimento físico. Sabemos que tal projeto passa pelo embranquecimento da cultura, pela censura de críticas, insatisfações, revoltas contra o Império e sua elite. E para “apurar” o “criolismo” cultural da nação, a elite investe na estratégia do purismo da língua e das tradições portuguesas.

Observamos o aparecimento da formulação de uma mentalidade que compreende a escola e, do mesmo modo o teatro, como *lugares de propagação* de modos de vida e de pensamento dos indivíduos. O teatro, tal como a escola, funcionaria como instrumento de controle e “apuração comportamental e intelectual” sob o argumento de humanizar o brasileiro.

Em concordância com a pesquisadora Cristina Costa, podemos dizer que tanto a Imperial Academia de Belas Artes como o Conservatório Dramático Brasileiro fomentaram as artes no sentido de apagar o dito

[...] provincianismo que as elites enxergavam na cultura popular, dado o preconceito que alimentavam contra as culturas indígena e africana, e até mesmo contra a carolice eclesiástica. (COSTA, 2006, p. 55)

A consequência de tal processo produziu uma arte docilizada:

Disciplinar os exageros linguísticos, as expressões chulas, os voos libertários e a crítica ácida produzia uma arte universalista, estrangeirada, abstrata e dócil, que procurava fechar os olhos para a realidade na qual era produzida. (id.)

Assim, podemos concluir com a autora:

Foi, portanto, com a aquiescência e a adesão das elites políticas, econômicas e intelectuais que a Monarquia institucionalizou o campo artístico, rejeitando cultura nativa e a miscigenação linguística, reprimindo a capacidade crítica da obra de arte e instaurando laços permanentes de dependência com a produção artística europeia. Tornou a produção artística submissa ao Estado e legitimou uma relação de troca de tipo clientelista entre artistas e autoridades instituídas. Nos meandros dessa relação estava a burocracia, os favores, os prêmios e a censura (Ibid., p. 60)

O Conservatório Dramático teve duas versões e foi extinto em 1897 pelo decreto no. 2.557 que transferia para a Polícia a censura teatral e a função de inspecionar os teatros e outros locais de Diversão Pública.

## BIBLIOGRAFIA

BOLONGNESI, Mário Fernando. O circo civilizado. Disponível em: <<http://sitemason.vanderbilt.edu/files/c36CfC/Bolognesi%20Mrio%20Fernando.pdf>>.

BRAGA, Claudia. *Em busca da brasilidade: teatro brasileiro na primeira república*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

COSTA, Cristina. *Censura em cena*. Teatro e censura no Brasil. São Paulo: Edusp/Fapesp/Imprensa Oficial do Estado de SP, 2006.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Coleção Tópicos)

———. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção Tópicos)

GONDRA, José Gonçalves. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2004.

ASSIS, Machado de. *Crítica Teatral*. São Paulo: Jackson, 1942.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação física: raízes européias e Brasil*. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea)

STAROBINSKI, Jean. *Retrato del artista como saltimbanqui*. Madrid: Abada, 2007.



MÓDULO: FORMAÇÃO DO SUJEITO, PODER  
E SUBJETIVIDADE



# aula 1

## EDUCAÇÃO INTEGRAL IDEALISTA

“A educação é o corretivo da natureza humana”

Hoje vamos tratar do modelo de Educação que surge no século XIX no Brasil, importado e resultante das ciências positivistas. Vamos falar da Educação Integralista em sua versão biológica – versão positivista a qual se nutre do sonho de abarcar a vida física, intelectual e moral do educando. Quem prescreve essa ideia são nossos médicos higienistas do final do século XIX.

Em seu excelente estudo “*Artes de Civilizar. Medicina, Higiene e Educação Escolar na Corte Imperial*”, o historiador José G. Gondra (2004) apresenta um estudo das teses em medicina, do final do século XIX, no Rio de Janeiro. Em algumas delas encontra diagnósticos que se voltam para a *organização* do ambiente escolar: arquitetura, luminosidade, tamanho, disposições dos móveis, nutrição e outros. Em outras, a ênfase se volta para os *escolares*: modos de comportamento, linguagem, sistematização intelectual dos conteúdos, força física, aparência e vestimenta, higiene pessoal e outros.

Em enciclopédia disponibilizada na internet,<sup>1</sup> encontramos a definição do higienismo como uma doutrina que aparece na primeira metade do século XX, quando os governantes começam a dar maior atenção à saúde dos habitantes das cidades. Essa doutrina considera a doença como um fenômeno social que abarca todos os aspectos da vida humana. O aumento populacional urbano e a falta de estrutura para recebê-la criaram as condições precárias de habitação, cujo ambiente inóspito provoca epidemias agravadas pela desnutrição. Diante de tal quadro, os médicos entenderam que a principal causa das enfermidades eram as condições de vida da população devido aos seus costumes não higiênicos.

Baseado no novo modo de produção – a indústria fabril –, esse diagnóstico produziu políticas públicas cujo objetivo era garantir a saúde da população para

---

1. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Higienismo>>.

sua melhor produtividade. Para isso pensou-se em manter a salubridade do ambiente da cidade mediante a instalação do tratamento da água e coleta do esgoto, da iluminação das ruas, sempre com a finalidade de controlar as epidemias. Para se alcançar o mesmo fim, o poder público passou a adotar algumas estratégias como aterrar os charcos e afastar indústrias, matadouros e cemitérios das áreas centrais da cidade. Como se pode notar, o higienismo influenciou o urbanismo em um momento em que as cidades se industrializavam.

Segundo Gondra, o livro do médico J. P. Frank, *A miséria do povo, mãe de enfermidades*, causou grande repercussão e provocou a adesão de outros médicos, o que contribuiu para introduzir o higienismo na medicina, visando erradicar doenças como o cólera e a febre amarela. Posteriormente, os higienistas estenderam seus tentáculos para a esfera privada, pronunciando em voz alta regras para as construções das moradias: sanitários, altura do teto, ventilação, etc., e recomendando a limpeza periódica dos interiores e exteriores das casas.

Logo, a partir das pesquisas de Robert Koch e principalmente de Pasteur, descobriu-se que a verdadeira causa das doenças estava relacionada a microrganismos e não a emanções de substâncias em decomposição, e a higiene torna-se uma questão social. As novas teorias fornecem uma base propriamente científica ao higienismo. Começa a ser feita a análise bacteriológica e o tratamento da água com cloro. Instalam-se redes de esgotos, banheiros públicos, faz-se a coleta de lixo, utilizam-se as escarradeiras contra a tuberculose, entre outras medidas de profilaxia.

É nesse contexto discursivo, social e político que os médicos higienistas cariocas, ao final do século XIX, prescrevem a necessidade de intervir e reformar o ambiente escolar brasileiro. Foram prescritas reformas infraestruturais (espaço físico) e reformas no campo da didática, da metodologia de ensino e dos conteúdos. O propósito era formar um homem forte, inteligente e moralmente higienizado. Elaborava-se certo conceito de infância e de adolescência, e se pensava na necessidade de intervir com medidas higienistas. Por meio do discurso científico, acredita-se na construção da formação integralista como a verdadeira educação para civilizar os brasileiros. Como a adolescência é representada pelos médicos higienistas? Deixemos que um deles fale por si mesmo:

Numa idade, pois, tão desgraçadamente rodeada de tantos precipícios, em que pode a cada passo o inexperiente viajor esbarrar com a causa da ruína de toda a

sua vida, na água que bebe, no ar que respira, no alimento em que procura a mesma vida, nos livros em que perscruta os arcanos da ciência; nessa *idade de cera* em que todas as sensações, boas ou más, ficam tão profundamente gravadas, em que o *pequeno homem* é como a sensitiva que se ressent do mais ligeiro tocar de profanos, a aplicação de uma higiene judiciosa e bem dirigida não pode ser dispensada. Além de que, este menino que um dia terá de preencher uma missão mais ou menos importante, segundo os seus talentos e a sua posição social, tem jus a que se lhe ministre os meios indispensáveis à conservação e ao desenvolvimento das suas faculdades físicas, morais e intelectuais, e qualquer tropeço à marcha gradual e progressiva deste desenvolvimento pode torná-lo um desgosto para a família, um fardo para a sociedade, e um martírio para si mesmo. (GONDRA, 2004, p. 235)

Inventa-se uma identidade para a adolescência, considerada uma idade “perigosa” e fonte de muitos males. A motivação para a intervenção higienista e a importante função da educação na vida de toda a nação era defendida com paixão e com ortodoxia. Fazemos a análise de discurso de um fragmento da introdução da tese do Dr. Mafra de 1855:

Se eu demonstrasse que o homem é o produto de sua educação, teria pois, sem dúvida, revelado uma grande verdade às nações: elas saberiam que em suas mãos está o instrumento da sua grandeza e felicidade; que para serem felizes não precisam mais do que aperfeiçoar a ciência da educação. (Id., p. 236)

Diante da possibilidade real de transformar os indivíduos física, intelectual e moralmente, e crenças de que possuíam o modelo ideal do “bom homem social”, o discurso médico higienista começa a se fazer presente como um saber também de poder. Ao se acentuar a relação de causalidade entre educação e destino de um povo, a tese é de que o tipo de educação determina a capacidade de um povo a se governar e ser capaz de dominar seu destino ou não. Nessa aproximação entre saber e política, aparece a ideia de que não bastariam as leis para reprimir os vícios e os crimes, de que seria preciso *prevenir* o mal cortando-o pela raiz; ou seja, cortando-o já na infância e na puberdade.

José Gondra, ao fazer uma análise dos discursos dessas teses, defende ter-se instaurado uma nova religiosidade entre os brasileiros, ancorada no saber-poder da ciência. Era o tempo de instituir novas representações para as infra-estruturas escolares, para as políticas públicas educacionais e para as práticas

escolares. A Educação Integralista e a prática de intervenção no físico, no intelecto e na moral dos educandos idealizavam a formação de um *homem novo*:

Novo porque bem constituído físico, moral e intelectualmente. Novo, porque inscrito em uma percepção do homem e da sociedade que buscava se legitimar como nova, em um tempo no qual se dirigiam ações rumo à modernização da sociedade, do trabalho, da economia e da escola. Era tempo de urbanização e de aburguesamento. Portanto, também era tempo de higienização. (Ibid., p. 284)

Essa Educação Integral atua em três frentes: no corpo, na mente e na sensibilidade.

### 1. A educação do/no corpo

Ao seguir a tese de Gondra, encontramos a seguinte pergunta: “Como os médicos representaram a *educação física* a ser desenvolvida no interior dos estabelecimentos escolares?”

Ao que nos responde o autor apontando cinco representações para a educação do corpo. A primeira trata de uma educação física para disciplinar, no sentido de domar os corpos, com o objetivo de preparar os escolares para o mundo do trabalho. A segunda trata da educação física como caminho para o melhoramento da força e da energia da raça. A terceira trata a aula de educação física como “celeiro de atletas”, desenvolvendo práticas ligadas ao rendimento para os esportes. A quarta entende a educação física como “terapia” para o tratamento de possíveis distúrbios da psi. A quinta reduz o corpo a uma máquina, realizando exercícios para manter a saúde biológica (GONDRA, p. 285-6).

O que nos importa, aqui, é mostrar que o corpo não é visto de forma isolada das dimensões intelectuais e morais. É por isso que sobre o corpo incidirão outros saberes a ele articulados. Formar o corpo em seu limite de robustez é correspondente a formar “espíritos retos e almas virtuosas”. É isso o que aproxima a Educação Integralista de uma ação redentora.

A higienização do corpo, da mente e da moral dos indivíduos, promovida pela Educação Integral em sua versão higienista, significa sua *purificação*: a purificação dos costumes. Higienizar torna-se sinônimo de purificar, limpar. A Educação Integral torna-se medida preventiva e instauradora de corpos

modelares, corpos supostamente doentes, viciados, ignorantes e fracos, que chegam à escola. A educação toma o valor de eficácia corretiva e curativa. Resume Gondra:

Prevenir, corrigir e curar compuseram a base dos argumentos que buscavam criar e impor uma disciplina para a intervenção no corpo e, ao mesmo tempo, reforçar que tal disciplina deveria ser aquela rubricada pela ordem médica. (Gondra, 2004, p. 304)

A pergunta que podemos fazer diante do exposto é: trata-se de um corpo realizado ou de um corpo moldado, adestrado, formatado a partir de certo modelo corporal? E que modelo é esse?

## 2. A inteligência disciplinada

Ao continuar a tese de Gondra, encontramos outra pergunta: “Que representações foram produzidas em torno da *formação intelectual* no interior da nova totalidade formulada pelos médicos?”.

Para compreender tais representações, é preciso retomar o método científico que orientava as pesquisas: tratava-se de pesquisar a partir do modelo mecanicista. Nessa perspectiva, o objeto de conhecimento esconde em si a ideia que lhe teria dado origem, ou seja, a verdade de tal objeto deve ser *apreendida* por um sujeito de conhecimento. No modelo mecanicista, portanto, a produção do conhecimento depende do aparelho perceptivo do sujeito de conhecimento. É no intelecto que está o poder ou a faculdade que temos de receber sensações ou ideias, examiná-las, compará-las, formar juízo, tirar consequências, lembrar-se, imaginar e achar a verdade. O homem se diferencia do animal exatamente por sua capacidade e poder de receber *inspirações* dos objetos exteriores. Acreditava-se que tais inspirações, processadas interiormente, originavam as sensações ou as ideias. Para se formar o *juízo* sobre algo, seria preciso que o sujeito de conhecimento se lançasse à experiência da contemplação do objeto para captar o que ele lhe apresentava. Tratava-se do que chamamos de fenomenologia.

No entanto, no modelo mecanicista clássico, cabe ao sujeito de conhecimento apenas a contemplação, o resto é creditado à sua natureza humana que faz o que deve ser feito. Essa natureza já está dada e, por isso, não é capaz de

se modificar; o máximo que podemos fazer seria desenvolvê-la. Com a teoria da evolução das espécies, compreende-se a história da humanidade como a de seu processo evolutivo. A natureza humana deixa de ser algo estático para se tornar potência, algo que pode se modificar para se realizar. Assim, entende-se que o homem nasce incompleto e será a cultura que o realizará ou não. Para o Dr. Armonde citado no trabalho de Gondra, a anatomia se aproxima da fisiologia humana. Isso o faz defender a ideia de que o cérebro é um órgão do pensamento e da vontade, que precisa de exercícios para ampliar sua capacidade de percepção, sem a qual não será possível a formação do raciocínio, do juízo, da memória etc.

O que isso significa? Ao se compreender o corpo, o intelecto e a moral como algo a ser realizado – no sentido de amadurecer – pela cultura, justifica-se a educação higiênica. Na concepção positivista, a ignorância está atrelada à natureza humana não estimulada adequadamente, à natureza atrofiada ou não realizada. Isso fez com que a metodologia de ensino fosse se modificando. Afirma Gondra:

Contra uma educação fundada nos procedimentos da *indução*, que supunha uma passividade do sujeito e uma relação com o objeto fundamentalmente amparada nas informações, os médicos propuseram a adesão ao *experimentalismo* e aos procedimentos *dedutivos*. Levantar hipóteses, questões e problemas, testá-los e encontrar as regularidades impunham uma reorganização metodológica ao trabalho escolar e uma alteração na condição do sujeito do conhecimento que, então, deveria ter uma nova atitude diante dos objetos a serem conhecidos. (Id., p. 370)

Para colocar o educando nessa experiência, mudam-se os modos de apresentar os conhecimentos escolares, bem como seus conteúdos são revistos. Pergunta Gondra:

Que saberes deveriam ser escolarizados? Que saberes estavam sendo considerados prioritários no projeto de re-ordenamento da escola? Por que os médicos [teriam elegido] esses conhecimentos como os que deveriam ser escolarizados e aos quais os indivíduos deveriam ser submetidos? (Ibid., p. 378)

O autor faz um mapeamento dos conhecimentos apresentados como necessários a partir das teses lidas e, desse quadro, retira os princípios que regem a educação higiênica prescrita por nossos médicos. São eles:

- Classificar
- Ordenar/hierarquizar
- Regularizar
- Alternar/integrar
- Fazer
- Moldar

Quem já se aventurou à leitura de Foucault, sobre Vigiar e Punir, já pode perceber conexões entre nossos médicos higienistas e a disciplinarização, conceituada e tão bem demonstrada por este autor. A inteligência higienizada é, ao que tudo indica, uma inteligência disciplinada.

### 3. A ginástica das vontades

Lembram-se de que falei do herói hegeliano como um homem de caráter, de que se tratava de um sujeito moral? De que sua ação se origina em sua vontade a qual se origina de um sujeito moral? Pois bem, voltemos a ele agora e vejamos as aproximações entre esse modelo de moralidade hegeliano e o que se pretende da educação das vontades no pensamento médico-higienista brasileiro.

Para o pesquisador Gondra, trata-se da formação moral de um sujeito a ser construído, um homem do futuro. Trata-se de uma nova moralidade. Para o pesquisador, que se apoia em Nietzsche, “o essencial e inestimável em toda moral é que ela é uma longa coação”. Diante disso, pergunta: “quais as características da ‘longa coação’ por eles [os médicos] formulada?”

A formação moral, atrelada ao discurso da formação de um novo homem, consiste, na opinião dos médicos, na necessidade de se fazer uma “reforma nos costumes”. Isso dá um norte para se pensar um conteúdo programático da educação moral higienizada. Primeiro, é que ela irá trabalhar com a finalidade de controlar as paixões humanas, e é aí que começamos nós a aparecer nessa história da educação. A arte passa a ter valor como instrumento higienizador. Gondra encontra cinco pontos que constituem a educação moral higienista a ser desenvolvida em sala de aula: controlar as paixões, associar moral e religião, evitar práticas sexuais consideradas ofensivas à saúde, relacionar práticas escolares com moralidade, controlar a disciplina por meio de castigos físicos, morais e estratégias de premiação (GONDRA, 2004, p. 389).

Tratava-se, portanto, de coagir o que era considerado excessos e desvios das paixões humanas. A educação moral seria um meio eficaz para modelar as paixões e evitar o aparecimento dos vícios. “No entanto”, nos adverte Gondra, “a longa coação pensada pela ordem médica se desdobra em outros aspectos dentre os quais aparece, em destaque, a associação intensa entre a moral apreendida pela higiene e a moral religiosa, cristã.” (Id., p. 396).

É no bojo dessas prescrições morais que se combatem as práticas sexuais do onanismo, do celibato, da prostituição e da pederastia. Como se combatem tais práticas? Com a apresentação de um modelo ideal de sexualidade, qual seja, a do casamento heterossexual. O modelo de família burguesa é o que se quer alcançar na educação sexual higiênica. Esse é o padrão de normalidade que se constrói.

É nesse contexto discursivo que encontramos enunciados como: “A educação é o corretivo da natureza humana”; “toda moça deve aspirar ao casamento e seus elementos de felicidade para o futuro se resumem em um marido e nos filhos”. A prostituta e o homossexual são subjetividades contrárias ao modelo burguês de família. A prostituta é a mulher que não se realiza, necessariamente, com a maternidade; é a mulher que tem prazer sexual com vários homens. O(a) homossexual é uma subjetividade que não se realiza, necessariamente, como pai/mãe de família. A homossexualidade é a negação da relação amorosa pautada pela reprodução da espécie.

Sendo assim, todas essas práticas sexuais, todos esses modos de vida ameaçam a moralidade aí imposta. É por isso que são colocadas nas classificações das *anomalias* que devem ser evitadas na infância e na adolescência. A educação moral feminina e masculina (já tal distinção pelo sexo é um discurso!) tinha por finalidade preparar as jovens para o casamento e maternidade, e os jovens para o trabalho e a guerra.

# aula 2

## A ESCOLA HIGIÊNICA

Há, no final do século XIX, a formação de um novo ideário de sociedade e, por conseguinte, de “homem”, que surge no cenário político do Brasil. No caso das grandes cidades, podemos notar uma crescente preocupação, por parte dos intelectuais – principalmente dos profissionais da saúde e da educação – no combate às epidemias. Começa-se a pensar em uma “saúde e educação públicas”.

São Paulo é um bom exemplo para se compreender de que modo tal política aconteceu. O binômio modernidade / crescimento urbano traz para a cidade novas avenidas, prédios suntuosos, bondes, bairros com lindas mansões; imagens fascinantes como o Viaduto do Chá pareciam mostrar aos moradores de São Paulo que as intervenções urbanas produziam uma “cidade civilizada”. Ao demolir os edifícios que marcavam uma época passada e construir em seu lugar edificações de estilo e engenharia modernas, poder público e capital privado, juntos, produziam o discurso do progresso e da civilização por meio da arquitetura e do urbanismo.

Como pano de fundo desse discurso modernizador urbano estava a revolução industrial. Tal discurso dividia patrões e empregados, tanto na fábrica como na geografia da cidade; bairros ricos de bairros pobres, cada vez com mais violência. Os modos de uso e acesso aos “símbolos do progresso” eram distribuídos diferentemente entre proprietários e despossuídos. No meio da riqueza também se instala a pobreza; a urbanização “progressista” traz para a cidade não só os ricos fazendeiros, mas também camponeses e pessoas interioranas, sem posses, que vinham em busca de trabalho. Outro contingente populacional relevante foram os imigrantes, que chegam para substituir a mão de obra escrava nas fábricas que se instalavam na cidade.

Assim, a cidade que surge em meio a tantas mudanças, ao deixar para trás o passado de vila, torna-se motivo de apreensão por parte das autoridades municipais, que se defrontam com os problemas sociais próprios de um rápido crescimento populacional. Há urgência nas obras de saneamento básico, casas

populares, expansão de escolas e hospitais. É nessa situação que a cidade vai sendo construída sob as mãos de médicos e engenheiros, principalmente.

O que era prescrição no século XIX (como pode ser observado na Aula 1 *Higienismo na cidade de São Paulo*) torna-se ação no século XX. Para a educação das massas, aparecem os Grupos Escolares como o modelo de arquitetura das ditas “instituições totais”, o ensino configurado juntamente com o Instituto de Hygiene, além das inúmeras “reformas” no campo político.

São Paulo recebeu, também, o nome de “cidade das indústrias”. Isso significou a construção de fábricas, pequenas oficinas, comércio e, para a moradia dos operários, pertinho aos galpões, eram construídas as pequenas casas geminadas, alinhadas diretamente com as calçadas, e também as habitações coletivas e cortiços.

Abrindo as áreas alagadiças além do Tamanduateí, Anhangabaú e Tietê e seguindo o traçado das linhas férreas da Central do Brasil, Sorocabana e São Paulo Railway, os trabalhadores pobres e os deserdados da fortuna foram produzindo as suas condições de sobrevivência num meio inóspito, sujeitos às constantes enchentes que passariam a fazer parte do seu cotidiano. (ROCHA, 2003, p. 29)

Em meio à ameaça de contaminação e desordem urbana, os médicos-higienistas e sanitaristas produziram discursos sobre a cidade, em que a desordem urbana se traduz em imagens da degradação dos bairros, ruas e casas dos trabalhadores; com isso, elaboram a justificativa para a urgência de intervenções que, incidindo sobre aquilo que consideravam como a “cidade viciosa”, operasse pelo seu reordenamento radical, continua a autora. Uma das instituições municipais que funcionava para fins disciplinares era o Serviço Sanitário que, entre 1891 e 1892, fiscalizava laboratórios e institutos, ruas, casas, fábricas, hospitais, cemitérios, estábulos, teatros e lavanderias. Em suas “visitas”, fiscalizava os alimentos e bebidas, inspecionava amas de leite e orientação com a primeira infância. Aos modos da disciplina que vigia e pune, a atuação do Serviço Sanitário era coerciva, policialesca.

Ao andar e fotografar a cidade dos operários e trabalhadores informais, médicos, agentes sanitários, políticos e engenheiros teciam os discursos sobre a criminalidade, a prostituição, diagnosticando as doenças e as revoltas. A imagem que o discurso higienista formulou para esse contingente da população

não era positiva. Os cortiços passaram a ser vistos como causa da degeneração física e moral dos pobres e foco de insurgências; passam a ser tomados como lugar de origem dos vícios e dos crimes urbanos. Os cortiços e suas imediações, sob a “luz” do higienismo, refletem a suposta falta de luz desses indivíduos e, ao mesmo tempo, embrutece-os ainda mais. Já na silhueta da cidade iluminada pelo progresso, tais narradores observavam a ordem, a obediência, a disciplina, tudo como sendo o caminho para o bem comum.

Após as revoltas operárias da década de 1920, os especialistas da higiene política mudam de estratégia na educação para a população. Ao aprender as táticas norte-americanas de utilização do marketing na educação para as massas (uso de cartazes, campanhas na rádio e nas escolas), o modo de disciplinar passa da coerção explícita à tática do convencimento para a mudança de hábitos. Inicia-se uma campanha preventiva para as doenças e outros males sociais. Esses intentos de prevenção articulam-se aos objetivos políticos de formação do povo brasileiro, identificado ao trabalhador forte, saudável, produtivo e, ao mesmo tempo, disciplinado.

A criação do Instituto de Hygiene em 1918 resulta do discurso de higienização física, intelectual e moral da população em geral, e é a prova de que o governo do Estado de São Paulo aliava-se à Junta Internacional de Saúde da Fundação Rockefeller.<sup>1</sup> Para termos a noção de quão influente foi esse Instituto em nossa cidade; para termos a noção de quão comprometidos estávamos com o modelo norte-americano no que diz respeito ao ensino científico da higiene e da preparação de técnicos para o provimento dos cargos de saúde pública, vejam o histórico desse Instituto no Brasil descrito por Rocha. Em 1924, o Instituto foi oficializado; em 1931, foi reconhecido como Escola de Hygiene e Saúde Pública do Estado; em 1938, foi incorporado à Universidade de São Paulo; em 1945 foi transformado em Faculdade de Hygiene e Saúde Pública.

Entre 1922 e 1927, o Instituto assume um lugar de destaque na formulação da política sanitária estadual, participando, de forma decisiva, da produção de um discurso científico sobre as “questões urbanas” e da elaboração de estratégias

---

1. Rockefeller foi o Bill Gates do final do século XIX e início do XX. Um norte-americano dono de refinarias de petróleo que acumulou a maior fortuna conhecida até então. Sua fundação era sustentada por parte dos lucros de suas empresas, e no Brasil, falava-se em sua “filantropia”.

de intervenção. Discursos e estratégias que, tendo como objetivo central a “formação da consciência sanitária”, colocam a educação sanitária em primeiro plano, deslocando a ênfase dos já conhecidos métodos de policiamento sanitário para modernos métodos de persuasão.

A presença desse Instituto criou um intercâmbio com a ciência norte-americana. Muitos de nossos professores, nos cursos que se ministravam no Instituto e depois na Escola de Higiene, eram norte-americanos. Muitos dos médicos brasileiros que assumiram diretorias importantes nessa área foram estudar nos Estados Unidos. A importância de uma formação sanitária especializada, que possibilitasse romper com o que eles chamavam de “empirismo” reinante, é um tema recorrente no discurso dos protagonistas da implantação do Instituto de Hygiene. Era a justificativa da presença norte-americana por aqui; outra justificativa, essa menos explícita, dos cursos de aperfeiçoamento ministrados na Escola de Medicina resultou do crescente interesse pelas questões ligadas à higiene industrial e à higiene escolar. Saberes que serviram para aprimorar o corpo disciplinado dos operários e estudantes.

Neste momento, uma pergunta: por que a higiene escolar se torna tão importante?

No bojo das medidas adotadas em 1921, com vistas à reorganização do Instituto de Hygiene – que incluíram a redefinição da estrutura organizacional, com a criação dos departamentos, e a ampliação do programa do curso oferecido aos estudantes de medicina – algumas iniciativas no campo da formação e aperfeiçoamento de agentes de saúde pública foram ensaiadas. A partir daquele ano, o Instituto passou a oferecer “cursos especiais”, como pós-graduação em profilaxia da malária e ancilostomíase, curso intensivo de Higiene Rural e instrução em higiene para as alunas da Escola Normal. Em 1921, o currículo do curso de formação de professores foi reestruturado incluindo as cadeiras de Anatomia e Fisiologia Humana, Biologia e Higiene, Psicologia, Sociologia e História da Educação. A aproximação entre política e higiene é decisiva para a educação escolar da cidade de São Paulo, a partir da década de 1920. Para termos uma noção melhor, transcrevo aqui uma citação longa de Heloisa Rocha, que julgo importante:

A atuação do Dr. Antonio de Almeida Junior (ver nota 32, p. 137), bolsista da Junta Internacional de Saúde no Instituto de docente de Higiene na Escola Normal

do Braz, foi decisiva nos rumos que foram sendo impressos ao trabalho. Como resultado da investigação que desenvolveu sobre o ensino de Higiene nas Escolas Normais brasileiras e estrangeiras, esse profissional elaborou um programa de ensino calcado nas “modernas concepções de saúde pública e prevenção de doenças” e adaptado às “condições e mentalidade brasileiras”. Tal programa, que orientou o trabalho desenvolvido com as alunas da Escola Normal do Braz, em 1922 e 1923, era composto de preleções e exercícios práticos de higiene escolar e higiene infantil. Os exercícios práticos, realizados no Instituto de Hygiene, visavam demonstrar como proceder à inspeção diária das crianças, pesá-las e medir sua força mensalmente, e ainda orientar as futuras professoras em relação ao que ensinar às crianças sobre Higiene. Tendo em vista alcançar o objetivo de formação das normalistas nos misteres da saúde pública, Dr. Almeida Junior lançava mão de um grande número de cartazes, desenhos e outros materiais impressos, tematizando assuntos de higiene. (ROCHA, 2003, p. 137-8)

Para compreender o sujeito formado por esse comportamento disciplinar, convido os estudantes a lerem, com atenção, o trecho do discurso proferido pela formanda Maria Antonietta de Castro, na cerimônia de entrega de diplomas à primeira turma de educadoras sanitárias, transcrito por Heloiza Helena Pimentta Rocha, no livro *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)*, p. 139-41. Aproveitem e visitem esse precioso estudo com vagar:

A estratégia da prevenção em substituição à estratégia da punição mostra mudança do modo de exercer o poder do Estado sobre os indivíduos. Ao deslocar a estratégia da punição para a estratégia da persuasão, a política higienista do governo municipal transferia para o indivíduo a responsabilidade da saúde física e social. Tratou-se de criar a “consciência sanitária” na população por vários meios, e um deles foi a escola. O médico e também professor doutor Emerson Elias Meyry nos apresenta o deslocamento político antes calcado no “modelo bacteriológico” para o “modelo educacional”. Tais modelos, como se poderá notar, muito nos esclarecem sobre a relação entre saber e poder. Segundo Meyry, “na perspectiva bacteriológica, as ações sanitárias visam vigiar e controlar o meio externo, no sentido de garantir a sua higiene, e realizam esta função utilizando-se basicamente de instrumentos coercitivos (polícia e campanha sanitárias). (...) Na médico-sanitária, já que essas ações visam à consciência do indivíduo, seriam apenas revestidas de um caráter impositivo, mas com um cunho predominantemente educativo/consensual”. (MEYRY apud ROCHA, 2003, p. 143)

Ou seja, o poder, ao invés de vigiar e punir, fazia interiorizar no indivíduo – por meio de uma propaganda massiva dos novos modos de higiene – o estilo de vida higiênico, transformando-o em um multiplicador em potencial. Esse foi o modo de naturalizar os costumes higienistas, tornando-os inquestionáveis; foram os modelos dos “hábitos higiênicos” que contrastavam com a “sujeira da pobreza”. Interiorizado esse modelo, cabia ao indivíduo a responsabilidade por sua saúde. E quem não tinha água para tomar banho todos os dias? E quem não tinha esgoto encanado? E quem não tinha dinheiro para fazer as reformas em suas casas? E quem vinha de culturas diferentes da indicada por esses hábitos?

Ao criar questionários para os indivíduos ou grupos usuários dos centros de saúde, das escolas, hospitais e fábricas, ou pesquisando nas próprias casas dos cidadãos, a política de saúde sanitarista objetivava impressionar e convencer da importância dos hábitos de higiene. Porém, para sua maior eficiência, buscaram priorizar a infância e a juventude. Baseando-se na ideia da criança como possuidora de uma natureza sem forma (uma massinha a ser moldada), foi aí, na educação infantil, que as ações da educação sanitária atuaram com força, dando prioridade às crianças desnutridas ou com necessidades especiais. A ideia era que a criança levaria para dentro da família os “bons costumes” de higiene. O padrão de civilidade burguês em que estes se baseavam era passado por meio de práticas de higienização pessoal (limpeza dos dentes, das unhas, cabelo, roupa), higiene da casa, da alimentação. Tudo isso contribuía para a formação do brasileiro saudável, forte para o trabalho, branco na moral.<sup>2</sup>

Contribuindo para a formação desses homens fortes, saudáveis, produtivos e ordeiros, a criação dos cursos de educadores sanitários se constituía numa

---

2. Hoje, como docente da disciplina Prática de Ensino, do Curso de Licenciatura em Arte-Teatro do Instituto de Artes da Unesp, ouço relatos que impressionam exatamente pelo oposto: pela ausência e, diria eu, indiferença do poder público (e de seus representantes) sobre a condição de vida dos alunos de algumas escolas públicas. Recentemente um estagiário de terceiro ano nos relatou a presença de uma menina de 9 anos, muito tímida e muito prestativa, que às vezes frequentava a escola com roupas sujas e exalando mau cheiro. Ao questionar a professora responsável pela sala da garotinha, nosso estagiário recebeu a resposta de que a menina morava com a avó em uma espécie de cortiço onde o banho era pago a cada dia. E que, por isso, talvez a menina não tivesse como ir banhada à escola todos os dias. Será que é possível dormir tranquilo com essa resposta? Meu aluno não conseguiu dormir e depois de algumas semanas retirou-se daquele ambiente. Isso nos mostra que a educação pública nunca objetivou a formação humanística dos alunos pobres e, talvez em parte, explique por que alguns desses alunos têm comportamentos destrutivos com a escola e tudo o que se relaciona a ela.

verdadeira incitação a produzir sujeitos patriotas, tal como podemos perceber no trecho do Relatório do Instituto de Hygiene de 1925, produzido por nossos especialistas; vale a pena conferir, e mais uma vez, fazer a análise do fragmento do discurso:

Obra egrégia de esclarecido patriotismo, della é lícito esperar-se proveitos de largo alcance, pela transformação que operará no espírito das populações, pelo argumento da capacidade do indivíduo nacional com a erradicação de hygiene dos innumerous males que acarreta a ignorância de princípios salutaes para a conservação da saúde e, como resultante disso, a formação de proles sadias, o que corresponde a dizer da população sadia de amanhã. (ROCHA, 2003, p. 147)



# aula 3

## O SUJEITO QUE CONHECE, O OBJETO DO CONHECIMENTO E O CONHECIMENTO

Para o historiador Adam Schaff, o processo que envolve a produção do conhecimento depende da interação que se estabelecerá entre sujeito e objeto. Dessa relação, o autor destaca o aparecimento de três modelos de construção do conhecimento na modernidade ocidental: o modelo subjetivista, o mecanicista e o dialético. Vamos nos ater aos dois últimos. O modelo *mecanicista* está embasado na teoria dos reflexos. Afirma o autor:

Segundo essa concepção, o objeto do conhecimento atua sobre o aparelho perceptivo do sujeito que é um agente passivo, contemplativo e receptivo; o produto deste processo – o conhecimento – é o reflexo, a cópia do objeto, reflexo cuja gênese está em relação com a ação mecânica do objeto sobre o sujeito. (SCHAFF, 1986, p. 73)

Nesse modo de interação com o mundo, cabe ao sujeito do conhecimento o papel de registrar estímulos vindos do exterior, papel semelhante ao de um espelho ou a de um copista. Com esse processo de produção do conhecimento, o objeto é ativo, pois existe independentemente do sujeito que o contempla; o objeto é dado, existe independentemente do sujeito. Por outro lado, o conhecimento produzido pelo modelo mecanicista varia de acordo com o maior ou menor desenvolvimento do aparelho perceptivo do sujeito. Para aqueles que assim pensam, as diferenças de impressões sobre o objeto, ou seja, os diferentes resultados dessa relação (o conhecimento produzido) são causados pelas diferenças genéticas e de educação do aparelho perceptivo do sujeito. O conhecimento não é uma interpretação do sujeito. Este, para *revelar a verdade* do objeto, esforça-se por descrever o que observa de maneira neutra. O conhecimento é *reconhecimento* do que já está dado. Nessa perspectiva, a educação terá a finalidade de desenvolver o aparelho perceptivo dos educandos para fazê-los reconhecer e conhecer o mundo.

No *modelo idealista*, exposto por Schaff, a atenção se volta para o sujeito que se apresenta como criador da realidade, ou, dizendo de outro modo, o sujeito é intérprete da verdade que está no objeto. Trata-se, em oposição ao modelo mecanicista, de um sujeito ativo: o conhecimento do objeto é produto da ação cognitiva do sujeito que se coloca em ação de conhecer. O conhecimento é resultado da interpretação do sujeito sobre o objeto; é resultado do trabalho do sujeito sobre o mundo a ser desvendado.

Nessa perspectiva, o objeto passa a ter existência somente a partir do olhar de alguém que o descobre; o objeto não existe em si. Mesmo que seja coisa do mundo, ele só se torna objeto de conhecimento quando é alcançado pelo olhar de um sujeito que o valoriza, portanto não pode ser qualquer um e, sim, um sujeito de saber e de poder; alguém capaz de se isolar do mundo, que consegue ter uma visão de realidade, uma *visão visionária*. Ao transcender, esse sujeito de conhecimento é capaz de observar o mundo em sua totalidade e, ao interpretá-la e revelá-la, o sujeito expressa a verdade que lhe é imanente. Sem a condição de transcendência do sujeito de conhecimento, o que se revela é falso, enganoso. O sujeito transcendente carrega, portanto, uma verdade universal que é pré-existente ao indivíduo que a carrega.

Outro modelo exposto pelo filósofo é o da *dialética*. Neste, é atribuído ao sujeito e ao objeto papel ativo. Sujeito e objeto estão no mundo e fazem parte do mesmo contexto; são originários do mesmo *lugar*. Diferente do sujeito *idealista* que, supostamente, consegue isolar-se totalmente de sua condição mundana (sentimentos, condições físicas, econômicas, sociais), o sujeito do modelo dialético sofre condicionamentos, em particular de determinantes sociais, que influenciam na formação de sua visão de mundo e, por conseguinte, o direciona a reproduzir conhecimentos resultantes desse modo de pensar, por exemplo, o pensamento de classe.

Nesse modo de produção do conhecimento, tanto o sujeito como o objeto é pré-existente e estabelece uma relação dinâmica. O sujeito se modifica diante do objeto do mesmo modo que o objeto se modifica diante do sujeito. O produto de sua relação, o conhecimento, é resultado dessa mútua influência. Há, portanto, uma luta entre duas presenças pré-existentes – sujeito e objeto – em que o resultado é conhecimento, é também história. A lógica dialética se dá pela apresentação de uma contradição em que dois termos ou mais se colocam em

oposição um em relação ao outro. A finalidade dos sujeitos que abordam a realidade de modo dialético é alcançar a transcendência dos dois termos por meio da síntese.

Como relacionar o que entendemos por Educação Escolar e os modelos de conhecimento aqui apresentados?

Vamos analisar algumas consequências do modelo mecanicista que interessam para compreender o discurso da Educação Escolar moderna.



REMBRANDT. *A lição de anatomia do Dr. Tulp*, 1632.  
Óleo em tela. Dimensões 169,5cm x 216,5 cm.

No famoso quadro de Rembrandt *Lição de anatomia do Dr. Tulp*, datado de 1632, encontramos algo bastante curioso. Esta é a nossa descrição do quadro: ao redor e diante do cadáver de um indivíduo condenado à morte estão o Dr. Tulp com seus discípulos. Com sua mão direita, o Doutor, por meio de um instrumento cirúrgico, destaca um feixe da musculatura que compõe a mão esquerda do morto e, com sua mão esquerda, demonstra o movimento que tal feixe realizaria se estivesse vivo; os estudantes admirados miram um livro científico como se conferissem o que o professor mostra no corpo do cadáver e no seu. O professor demonstra o conhecimento; o cadáver é objeto do conhecimento que se dá a conhecer; no livro, o conhecimento está gravado, notificado, reforçando a veracidade da lição. Sujeito, objeto e representação... do conhecimento. Ao conferir a semelhança entre o que diz e mostra o professor com o

conteúdo do livro, os alunos parecem estupefatos, como diante de uma revelação. É como se ouvíssemos o murmúrio dos estudantes: “Oh! É verdade!” Se analisarmos o quadro como um discurso, ele nos sugere representar o modo como a verdade se revela aos homens na época de Rembrandt.

Ao seguir o pincel do pintor, retiramos daí a seguinte marcação (movimentação) do olhar do espectador: o foco central da cena está na mão do cadáver e na mão do doutor; em seguida, nossos olhos seguem o rosto do doutor para saber o que ele está querendo nos mostrar; seu olhar se dirige aos discípulos, mirando-os, e percebemos que eles todos olham para algo que está bem depois do cadáver; seguimos curiosos esses olhares e costumamos a encontrar... o livro do anatomista. A verdade não está no livro, não está no cadáver e nem no professor. No entanto, há sinais de sua presença no livro, no cadáver e na ação do professor. No momento em que os três se alinham em uma semelhança perfeita, formando uma figura única, um triângulo, a verdade se *revela*. E o que supostamente se presentifica diante dos discípulos? A verdade, ou melhor, o conhecimento da vida. O conhecimento se dá por semelhanças entre sujeito, objeto e representação.

Espero ter sido clara o suficiente para mostrar que a ênfase, no processo de conhecimento acima exposto, está no objeto e não no sujeito. Este se situa na experiência, limita-se a perceber e reiterar a representação do conhecimento impressa no livro; reiterar o que já está dado (no cadáver) e no que já está legitimado como saber (no livro).

Segundo a pesquisadora Carmen Soares, no século XIX é que se elaboram conceitos básicos sobre o corpo e sua utilização como força de trabalho. É também nesse período que a burguesia se consolida como classe hegemônica e, para sua consolidação, são importantes a revolução industrial na Inglaterra e a revolução política na França. Tais mudanças produzem novos modos de vida que, no discurso histórico predominante, aparecem como necessidade de construir um homem novo. Investe-se, então, na formação de uma nova mentalidade e comportamentos, posto que esse “novo homem” deveria suportar uma nova ordem política, econômica e social. “A construção desse homem novo, portanto, será integral, ela cuidará igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos”, diz a autora. Nesse processo de reforma da sociedade, o indivíduo, ao mesmo tempo em que é colocado no centro, é também definido a partir dos limites da biologia:

É o homem biológico e não o homem antropológico o centro da nova sociedade. E é o homem biológico que se torna o ponto de referência: tudo o que o envolve, tudo o que se altera, será entendido como domínio seu sobre o mundo. Não existem mais milagres divinos para explicar o curso dos acontecimentos, existem leis próprias a que o mundo físico e humano deve obedecer e que a ciência deve descobrir. (SOARES, 2007, p. 7)

A corrente de pensamento que se baseia na física, na biologia e na história natural adota o modelo mecanicista. Como se sabe, neste, o conhecimento é cópia do objeto. Portanto, cabe ao sujeito do conhecimento descrever o objeto:

Esse modelo de conhecimento, que serve de base para a abordagem positiva de ciência, é de natureza individualista. Nele o indivíduo – sujeito que conhece – aparece como que isolado da sociedade e alheio a sua ação, ou, em outras palavras, aparece como um ser independente da cultura. (...)

A abordagem positivista de ciência, pautada por este modelo do conhecimento, vai produzir um conjunto de teorias que passarão a justificar as desigualdades sociais pelas desigualdades biológicas, e, como tais, “desigualdades naturais”. Uma vez abstraído o elemento histórico-social da determinação do sujeito que conhece, o que resta é um ser determinado pelas leis biológicas e cujas relações humanas não vão além daquelas que estabelece a própria natureza.

A sociedade passa, então, a ser comparada ao orgânico e vista como um grande organismo vivo que evolui do inferior ao superior, do simples ao complexo. (SOARES, 2007, p. 8-9)

As desigualdades sociais são justificadas pela ciência e incluídas em uma nova organização hierárquica pela produção. Distribuem-se os indivíduos em ocupações – cargos e posições sociais – de acordo com suas “aptidões naturais”. Do mesmo modo, seus crimes são julgados e suas penalidades distribuídas de acordo com as virtualidades da natureza do condenado, por exemplo, são consideradas hereditariedades físicas e sociais. A ciência em sua versão positivista é resultado do desejo de descobrir fórmulas e leis capazes de manter a ordem “natural” dos fatos e promover o desenvolvimento “natural” da sociedade.

Todas as desigualdades sociais, todas as diferenças de classe, tomam, assim, a aparência de diferenças hereditárias, genéticas, portanto, naturais, transmitidas de geração a geração, sem possibilidade histórica de serem alteradas. (Id., p. 16)

A teoria das espécies de Darwin vem contribuir com a naturalização da ideia de luta pela sobrevivência em que vence o mais forte. Trata-se de naturalizar a competição entre indivíduos. E é nesse campo discursivo que aparecem as teorias que deram legitimidade à eugenia a qual, como se sabe, é a ciência que julga explicar biologicamente a humanidade dando ênfase à raça e à origem de nascimento. É dessa ciência que brotam os diferentes tipos de racismos que ainda encontramos entre nós. A centralização do saber na biologia produz um efeito curioso:

Se o homem é um ser biológico e todas as suas ações se explicam a partir de causas também biológicas, como postulam as teorias científicas do século XIX, ganharão espaço na sociedade profissionais que dominem o conhecimento sobre o biológico, assim como práticas que possam, através dele, intervir na sociedade. (Ibid., p. 19)

Será, então, o poder médico que, em nome da saúde, da ordem e do progresso, irá intervir na vida dos indivíduos, definindo normas e regras do bem-viver. Será o poder médico que prescreverá as práticas nas escolas, nas prisões, nos hospitais.

As tecnologias políticas que investirão sobre o corpo, sobre a saúde, sobre as formas de se alimentar e morar serão traduzidas pelo discurso da boa higiene, que era postular as “regras de bem viver”, as quais, uma vez “conhecidas”, permitiriam o alcance da tão almejada “saúde”. Entretanto, o que este discurso omite é que são as condições sociais e as diferenças de classes que impedem o pleno acesso às tão decantadas regras de “bem viver”, e não o seu simples “(des)conhecimento”. O pensamento médico higienista vai criar um universo e modos, atitudes e saberes que devem ser conhecidos e que são requeridos pela civilização burguesa para a manutenção da ordem. (Ibid., p. 31-2)

# aula 4

## MODELOS TEÓRICOS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Gostaria de destacar na história das ciências médicas europeias certas transformações no modo de compreender e representar o corpo. Tentarei remeter ao que poderíamos chamar de proveniências do biopoder.

A partir do século XVI, na Europa ocidental, convivem dois modos de pensar o corpo e, por conseguinte, a saúde e a doença; enfim, a medicina que vamos chamar de tradicional (barroca) e outra nascente que vamos chamar de mecanicista (clássica).

Na medicina tradicional, o corpo é compreendido como um microcosmo. Nela, tudo o que compõe o corpo humano tem correspondências com a astrologia. Para o pesquisador Vinicius Terra (2007), as bases dos diagramas que surgem dessas correspondências procedem da teoria dos quatro elementos de Empédocles (século V a.C.); da teoria aristotélica sobre as propriedades e a intermutabilidade dos elementos, que constitui a base da alquimia, e a teoria dos quatro temperamentos ou humores corporais de Hipócrates, da mesma época. Mas é a partir do século XVII que aparece a ideia de um corpo-máquina, o qual pode ser desmontado e remontado em suas partes. Para este autor, a anatomia aparece junto com esse conceito de máquina, mas como ação; ação de cortar, separar, dissecar:

Os sentidos da palavra dissecação no dicionário de grego são abrir, arruinar. Em latim, encontramos *anatomie*, como dissecação e *anatomia* como dissecação do corpo. Curiosamente, em português, encontramos sentidos distintos em dissecar, que vem do latim *dissecare*, separação ou corte; e *dessecar*, que vem do latim *desiccare*, cujo significado é tornar seco, árido, frio, duro, insensível. A *dessecação* é sinônimo de desidratação, dessecação, dessecação.

As significações não são excludentes, já que o ato de cortar, separar ou despedaçar pressupõe a ação de um instrumento sobre algo resistente, senão um sólido seco ideal, ao menos algo não líquido, já que este estado é impermeável à lâmina. A ocupar uma posição central nas artes do curar, a anatomia também propõe um projeto de corpo, este é a nossa suspeita: corpo permeável ao corte, ao

abrir, despedaçar, desgarrar, perfurar... corpo seco, árido, frio, duro, insensível. (TERRA, 2007, p. 49)

Entre o corpo vivo da medicina tradicional e o corpo morto da anatomia (o cadáver) há, portanto, um processo de coisificação do corpo encenado pelas espetaculares aulas de dissecação realizadas em teatros próprios. Como em um sacrifício, o corpo morto perde sua vida. E “sem vida ele deixa de ser regido pelas forças e movimentos cósmicos, dos humores, dos elementos, da mãe celeste, do rei-sol, da Corte”, segundo Terra. Torna-se, portanto, um objeto, uma coisa passível de ser manipulada pelo anatomista.

A ideia de “corpo-fábrica” aparece sob um contexto mítico. Para o pesquisador, o anatomista, ao nos dar em imagens as partes, os encaixes e as funções que compõem o corpo humano; ao nos dar imagens da fábrica divina em funcionamento, chama a atenção para a obra divina, para a perfeição da estrutura e do funcionamento. Não se trata de simples imagens realistas, mas da espiritualização do olhar a partir da representação dessa obra. O anatomista é o copista da obra divina, o que ele faz é apenas expor a verdade do corpo e, por conseguinte, da vida e da morte, por intermédio da imagem. Portanto, antes do cadáver se tornar um objeto como outro qualquer, as imagens do corpo-cadáver, imagens do corpo-fábrica, serviram como objeto-ritual de contemplação da obra divina.

No entanto, a partir do século XVIII, e principalmente no século XIX, cada vez mais a anatomia vai se distanciando do mito da criação. O que parece mover o desejo do anatomista é chegar cada vez mais perto do ato de origem da vida, do ato primeiro. Desponta, do fundo da alma dos cientistas, o desejo de também produzir a vida. Para isso, cada vez mais, a anatomia aprofunda seus cortes na carne até transformá-la em matéria, ou seja, em coisa.

Como coisa, o corpo pode ser racionalizado, capitalizado. Ao buscar esta violência original, a coisa em estado puro, o anatomista age a partir de três cortes: o corte da vida, o corte da humanidade, e o corte do eu. Como veremos adiante no ritual elaborado no teatro anatômico, estes três cortes são produzidos por aparatos civilizatórios legais, burocráticos, religiosos, acadêmicos e artísticos. O homem, para ser objetificado em corpo-coisa anatômico, passa por um processo de depuração no qual é alijado da vida, depois da sociedade humana e depois da sua

extensão cósmica (o corte cria o “eu”, sujeito, e o “outro”, objeto). Enfim, para chegar a este estado de coisa, ele sofre três cortes purgativos, como se fosse uma descontaminação. Em primeiro lugar, é necessário que o corpo não tenha vida, ou seja, que seja morto. Depois, que ele não pertença à sociedade, ou seja, que ele seja desujeitado, desumanizado. Por fim, um terceiro corte distancia-o do “eu”, sujeito que o manipula, tornando-o objeto, afastado para ser visualmente contemplado e analisado pelo cientista. (Id., p. 94)

Eis uma perspectiva teórica que pode nos contar de que forma o corpo e, por conseguinte, toda a natureza serão desumanizados e transformados em *objeto* de conhecimento. Sem arrancar o homem do mundo da cultura e isolá-lo em um lugar supostamente neutro – por exemplo, a escola, a prisão, o hospital –, não é possível transformá-lo em objeto de conhecimento. E é com a política do isolamento que as instituições cumprem a função de produtores de saberes. É isolando a criança em salas de aula que o saber da pedagogia é produzido; é isolando os desarrazoados que se produzem a loucura e o saber psiquiátrico; é isolando os insurgentes que se produzem a marginalidade e o saber da justiça e da medicina legal. No quadro de Rembrandt, não vemos mais a exposição do corpo em espetáculo; o pintor traz para a intimidade da sala de aula, do laboratório de anatomia, a imagem do corpo tornado objeto. O aprendizado se dá pela experiência a partir do método científico.

Vinícius Terra vai mais além e aproxima o ato de cortar do anatomista – o ato de dissecar – ao modo de se exercer a política no mundo moderno. Para o pesquisador, o ato de dissecar é o modo de governar do anatomista:

A cultura da dissecação parece instituir uma política de ações norteadas pela ideia do corte: nos séculos XVI e XVII, este corte germina a ideia do profundo; no século XIX, o mesmo corte reincide, desta vez elaborando a ideia do fragmento; nos séculos XX-XXI, desloca-se para a noção de extensão, com as próteses e toda sua narrativa do pós-humano. O corte é um esforço de separação do homem da história, buscando fundá-lo num estado puro de natureza, para poder governá-lo de modo racional: o profundo encontrou esta natureza na mecânica; o fragmento, na quântica (ou ondulatória); a prótese, na cibernética – o corpo extensivo. Todas estas ciências carregam suas próprias leis místicas de domínio da carne. (Ibid., p. 153)

Enquanto o corpo da medicina tradicional era composto por uma diversidade e inconstância permanentes, uma heterogeneidade, portanto, o corpo do

anatomista – cada vez mais homogeneizado – deixa para trás a teoria dos humores e as relações com a astrologia. O corpo deixa de ser um microcosmo e, em seu lugar, temos um projeto, construído por imagens (mapas anatômicos) de um corpo único, de um **organismo**. O organismo é constituído por sistemas funcionais e indissociáveis para funcionar o todo. O interior, cada vez mais violado, é também homogeneizado, sem nuances. Assim fazem as imagens dos mapas anatômicos de Versalius, as radiografias, os ultrassons: elas mostram o corpo sem alma e repetem que, no íntimo, somos todos iguais.

Podemos dizer, então, que a ênfase no objeto produziu as bases para as ciências modernas e para se pensar o corpo humano como uma máquina. Esse modo de ver/pensar produziu tecnologias de ortopedias para se produzir/fabricar o sujeito em suas dimensões física, psíquica e moral.

Em continuidade – mas por oposição – a crítica marxista trata do sujeito histórico não como um sujeito decadente ou como um objeto, mas sim como indivíduo ignorante às forças que regem seu aprisionamento. Todos já conhecemos a teoria de Marx que afirma que somos um reflexo das condições econômicas em que estamos mergulhados. Ele nega o sujeito transcendente do idealismo e o ser biológico – uma natureza humana pré-existente –, mas, ao apresentar como pré-existente as forças econômicas que regem a história e os sujeitos, sugere um esforço de transcendência ao revolucionário. Para superar os condicionamentos de classe, os indivíduos devem sair de seu contexto e, com visão aérea, observar a totalidade da realidade que o coisifica. Acredita-se, portanto, em uma ordem estrutural que forma e mantém as relações sociais e os sujeitos.

#### HUMANISMO E LIBERDADE

A seguir, detenho-me em um texto que Kant (1724-1804) escreveu para um jornal local em 1783, para iniciar a análise do que foi constituído como “sujeito” na modernidade. Nele, o autor lança-se ao desafio de responder o que é o presente, o seu presente. O que é o Esclarecimento? O que são as Luzes? O que é o Iluminismo? Essa pergunta equivaleria, hoje, a nos lançar a responder o que é Pós-Modernidade, feito que somente filósofos comprometidos têm a ousadia e a coragem de enfrentar.

*Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?* é o título desse artigo de Kant, e nele, como poderão ver aqueles que se aventurarem na leitura, o autor inicia da seguinte forma:

Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Tenha coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento. (KANT, 1974, p. 100)

Existem aí três conceitos que gostaria de comentar: a culpa, a preguiça e a covardia. A culpa indica que é responsabilidade do indivíduo esclarecer-se. A preguiça mostra que o esclarecimento é um processo que demanda esforço; esclarecer-se é trabalhoso. A covardia mostra que para se esclarecer o indivíduo deve tornar-se um guerreiro: esclarecer-se é lutar. Por tudo isso, insiste Kant, é cômodo manter-se menor na vida.

De que modo o indivíduo se lança à batalha por esclarecimento?

Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta, etc, então não preciso de esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis. A imensa maioria da humanidade (inclusive o belo sexo) considera a passagem à maioridade difícil e além do mais perigosa, porque aqueles tutores de bom grado tomaram a seu cargo a supervisão dela. (...) Ora, esse perigo na verdade não é tão grande, pois aprenderiam muito bem a andar finalmente, depois de algumas quedas. Basta um exemplo deste tipo para tornar tímido o indivíduo e atemorizá-lo em geral para não fazer outras tentativas no futuro. (Id., p. 101-2)

Ironia fina a do filósofo que guerreia contra a ignorância, a falta de iniciativa, a passividade diante da vida pública. Diz ainda:

É difícil, portanto, para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor por ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder. (Ibid.)

Interrompo aqui para chamar a atenção para o que diz o filósofo, e que muito nos diz respeito – a nós profissionais do ensino – quando se apresenta o inimigo contra o qual se vai guerrear: a naturalização ou interiorização da condição de menoridade. Mas, ao contrário dos livros e das iniciativas para a valorização da autoajuda, da autoestima, das cartilhas para os professores tão em moda hoje em dia, Kant aponta o caminho do esclarecimento pelo esforço pessoal de pensar; pelo trabalho do sujeito sobre o objeto a ser conquistado, a consciência de si pelas próprias mãos. É preciso que o indivíduo tome coragem para pensar por si mesmo e rejeite os “preceitos” e as “fórmulas” que são chamadas pelo filósofo de “instrumentos mecânicos do uso racional” que, em uso abusado, mantêm o indivíduo em menoridade. Kant nos oferece os preâmbulos de uma ética: a do sujeito em permanente crítica de si mesmo. Trata-se do “conhece-te a ti mesmo”.

Na perspectiva kantiana, portanto, esclarecido é o *homem livre*; o homem de autonomia, homem que governa a si mesmo; é um guerreiro que não teme pensar; esclarecido é o *livre pensador*. Toda ênfase para mostrar uma relação entre sujeito e objeto em que o sujeito se torna o responsável absoluto pelo conhecimento. Ao responsabilizar os indivíduos por seu esclarecimento, Kant atribui ao sujeito o principal motor para esse processo do conhecer. É por isso que aproximo seu modo de organizar o discurso ao modelo que enfatiza a ação do sujeito.

O que também pode interessar, desse texto, para uma aula que pretende discutir educação é indagar de que modo o filósofo propõe ao indivíduo em menoridade lançar-se em busca de liberdade. Para se tornar um sujeito de conhecimento, um homem esclarecido, tal indivíduo deve conhecer (esclarecer-se a respeito, tomar consciência) do conjunto de mecanismos que o fazem interiorizar a menoridade naturalizando-a; deve conhecer o que o paralisa a lançar-se à maioridade; deve tomar consciência do que o prende à tutela de outrem fazendo-o permanente menor na vida. Portanto, seu objeto de conhecimento precisa ser esse conjunto de práticas e princípios alienadores.

A verdade desprendida desse processo de busca do esclarecimento é que o sujeito quer encontrar a liberdade. E tudo isso pode nos oferecer uma filosofia, uma pedagogia, uma prática artística. A busca pela liberdade tem caminhos diferentes na história da educação escolar moderna. Suas diferenças podem depen-

der do modo como se pensa e, por conseguinte, do tipo de modelo de conhecimento que se adota para produzi-la; ao menos, é esta a tese que aqui apresento.

Na relação do tipo determinista – objeto ativo e sujeito passivo – serão produzidos conhecimentos que formarão as áreas de saberes das ciências modernas: a biologia, a fisiologia, a pedagogia, a psicanálise, a sociologia, etc. Nesse modo de produzir conhecimento, o que mais nos chama a atenção é a coisificação do próprio indivíduo que se torna “objeto de conhecimento” no laboratório do cientista. A natureza tem um destino que precisa ser realizado, e esse destino está ligado à produtividade. Há um ponto ótimo da mente, do corpo, da moral a ser desenvolvido pelas tecnologias educativas. O indivíduo tornar-se-á sujeito de saber e de poder, sujeito livre, no momento em que tiver todas as suas *capacidades* desenvolvidas em sua máxima forma.

É dessa relação entre sujeito de conhecimento (o cientista) e objeto a conhecer (o próprio indivíduo) que se construirá a concepção do homem biológico, do indivíduo determinado por suas condições sociais, por sua fisiologia e raça, ou pela origem familiar. E é da utilização desse discurso pela política que surgirão as instituições de ensino, as hospitalares, e prisionais.

É ainda da relação mecanicista de saber e de poder que será tecida a ideia da educação integral em base positivista. O discurso da educação integral parte do princípio de que os indivíduos realizam sua humanidade (e, por conseguinte, alcançam sua liberdade) se, e somente se, desenvolver seu físico, sua capacidade mental, emocional e sua moral de modo homogêneo. O indivíduo sozinho não tem capacidade para tal, por isso, a educação escolar se justifica. Será na escola que receberão os ensinamentos para se tornarem homens livres, sujeitos de saber e de poder. Mas, para isso, deverão passar por um rigoroso processo de disciplinarização.

A educação moderna, do tipo integralista, produz um sujeito físico, mental, emocional e moralmente produtivo. Para quem? Para quê? Essas são perguntas que temos a fazer, nós educadores, pois responderão para quem estamos trabalhando e para que fim. No caso da educação integralista do início do século XX, do ponto de vista político, tratar-se-á de formar as nacionalidades, formar cidadãos para servir à pátria. Do ponto de vista da sobrevivência imediata, tratar-se-á de formar os operários para enfrentar o modo de produção industrial que se afigura no horizonte.

Já o modelo idealista de conhecimento produz o princípio da natureza humana curiosa, aquela que naturalmente se lança ao conhecimento das coisas e do mundo. A busca do conhecimento é um impulso instintivo e, do mesmo modo, a liberdade é a finalidade da natureza humana. Nesse processo, a natureza humana é deixada livre para fazer caminhar sua própria evolução.

Nessa concepção filosófica, que centraliza a responsabilidade de formação na vontade do sujeito de saber a verdade, o interesse do sujeito de conhecimento (o pedagogo) se volta para a análise e estudos da natureza humana e de seus objetos de estudo e transformação (os educandos). Esse processo de ensino e aprendizagem é o inverso do anterior. Enquanto o integralismo do tipo positivista está apoiado no ensinamento externo – no professor, portanto, na relação sujeito/objeto voltada para o sujeito – o processo de ensino e aprendizagem centra-se nas vontades da natureza do indivíduo. É como se a natureza tivesse um destino a cumprir também, porém, é inteligente e sabe por onde caminhar.

#### INFÂNCIA E MODERNIDADE

Nesses processos de produção do sujeito livre em que ora se foca *no* sujeito ora *no* objeto, podemos destacar dois conceitos de infância que aparecem nos séculos XVIII e XIX, com Descartes e Rousseau, ainda muito presentes entre nós.

Para contextualizar tais conceitos na modernidade, a pesquisadora Jeanne Marie Gagnebin observa duas linhas de pensamento que atravessam até nossos dias: a criança privada de luz e a criança como natureza ingênua.

Segundo a autora, para Platão, se por um lado “essa criança, ameaçadora na sua força animal bruta, deve ser domesticada e amestrada segundo normas e regras educacionais fundadas na ordem da razão (*logos*) e do bem tanto ético quanto político, em vista da construção da cidade justa”, por outro, Platão afirma enfaticamente sobre a capacidade de aprender humana, “faculdade inata, universal, *natural*, portanto” (GAGNEBIN, 2005, p. 169).

Para a pesquisadora, as duas linhas desembocam no paradoxal estatuto do que aí se compreende por infância. Infante é um ser privado de fala, privado daquilo que é próprio do homem que é a linguagem articulada. A relação entre linguagem e razão é direta posto que, sem uma racionalidade que a conduz, a linguagem não é nada.

Nesse embate, desenvolvem-se duas linhas pedagógicas. Uma acredita na infância como estado animalesco e, portanto, quanto mais cedo se abreviar tal condição melhor para todos. Trata-se do conhecimento resultante do modelo mecanicista. Nessa pedagogia, confia-se na pureza e no poder da razão e desconfia-se da natureza humana, marcada pelo pecado ou pelo erro. A outra linha, romântica (Rousseau), afirma exatamente o contrário, desconfia das palavras, portanto da razão, confiando na sinceridade dos sentimentos. Rousseau valoriza a natureza contra as palavras sedutoras, lisonjeiras e enganadoras presentes na cultura. A verdade da palavra é observada na sinceridade com que o emissor a diz, em seu tom emocional, ou seja, no quanto ele está envolvido com o que fala.

Para proteger as crianças das arbitrariedades da sociedade adulta, o autor do *Emilio* sugere o isolamento dos pequenos em casas de campo, para mantê-los afastados do mundo artificial da cultura, para que possam desenvolver sua natureza de maneira harmoniosa e natural. Assim é que se elabora uma pedagogia que respeita a criança, que celebra sua naturalidade, autenticidade, sua inocência em oposição ao mundo adulto pervertido onde reinam as convenções. É a partir dessa perspectiva, também, que as crianças são retiradas do convívio familiar e colocadas em internatos. Trata-se de uma pedagogia que afasta a criança de sua coletividade, do calor de seus familiares.

A ideia de isolar para educar ou para corrigir, porém, não é obra de Rousseau. O procedimento do isolamento transforma-se em uma tecnologia de poder (pois sequestra o indivíduo para formá-lo ou reformá-lo) e de produção de saber. É no isolamento do laboratório que se desenvolvem as ciências modernas; é no isolamento prisional que se produz, pelo estudo, o caráter do criminoso; é no isolamento escolar que se estuda e se produz o conhecimento sobre a infância e adolescência; é no isolamento hospitalar que se estuda e se produz a norma da sanidade. Portanto, as instituições são instrumentos de poder e de produção de saber.

O que desejo mostrar é que, na relação sujeito-objeto, quando a ênfase é dada ao sujeito, o que temos é a produção de uma educação pedocêntrica, é a produção das instituições de isolamento para a socialização ou ressocialização dos indivíduos (prisões, hospitais psiquiátricos, internatos). As ações incidirão para orientação do aparelho perceptivo dos indivíduos em suas dimensões

intelectual, física e moral. No campo do teatro, a representação do sujeito dialético se faz pelo modelo do drama burguês.

Em continuidade, mas por oposição, a crítica marxista trata do sujeito histórico não como um sujeito decadente, mas alienado. Todos já conhecemos a teoria de Marx que afirma que somos um reflexo das condições econômicas em que estamos mergulhados. Marx nega o sujeito transcendente do idealismo, mas, ao apresentar como pré-existente as forças econômicas que regem a história e os sujeitos, ele sugere um esforço de transcendência ao revolucionário. Para superar os condicionamentos de classe, os indivíduos devem sair de seu contexto e, com visão aérea, observar a direção do processo histórico. Acredita-se, portanto, em uma ordem estrutural que forma e mantém as relações sociais. Busca-se, bruscamente, romper esse sentido e redirecionar a história sugerindo outra racionalidade a ser instituída – a ordem do socialismo.

# aula 5

## BIOPOLÍTICA E SUBJETIVIDADE

Até este momento, mostrei o que herdamos do projeto civilizatório moderno. Os pensadores ditos pós-modernos (Foucault, Deleuze, Lyotard e outros) fazem a crítica desses processos. No campo da teoria do conhecimento, Foucault, ao se inspirar em Nietzsche, apresenta-nos um modo de compreender o conhecimento a partir de outra perspectiva. Ao pensar a produção do conhecimento a partir da tríade objeto/sujeito/conhecimento, principalmente na perspectiva da dialética concreta, Foucault critica a ideia de buscar na *consciência do sujeito* os reflexos das condições econômicas. Essa abordagem permite pensar que tanto o sujeito como as próprias formas do conhecimento são dados previamente e que as condições econômicas são reflexos e expressão dessa consciência.

Foucault tentará nos mostrar como as práticas sociais podem ser também produtoras de sujeitos de conhecimento. Mudar a visão de mundo do indivíduo não basta, é preciso mudar também as práticas sociais. O filósofo estudará as práticas do controle e da vigilância, que fabricam a sociedade disciplinar. Esta, por sua vez, será constituída por certos sujeitos de conhecimento, não porque a disciplina é reflexo do nível de consciência histórica desses sujeitos, mas porque estes são produtos dessas práticas. Assim, Foucault desestabiliza a ideia de um sujeito de conhecimento dado prévia e definitivamente.

Atualmente, quando se faz história – história das idéias, do conhecimento ou simplesmente história – atemo-nos a esse sujeito de conhecimento, a esse sujeito da representação, como ponto de origem a partir do qual o conhecimento é possível e a verdade aparece. Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história. É na direção dessa crítica radical do sujeito humano pela história que devemos nos dirigir. (FOUCAULT, 2005a, p. 10)

Apoiado em Nietzsche, Foucault apresenta-nos a noção de sujeito e de conhecimento como invenções. Aqui, o conceito de *invenção* está em oposição

ao conceito de *origem*: a invenção diz que algo foi fabricado. Se a origem é solene, vem do mito e se relaciona com a divindade; a invenção tem seu começo a partir de obscuras relações de poder. Dizer que o conhecimento foi inventado é dizer que ele não tem origem. Não há, portanto, um instinto humano que direciona o sujeito para o ato de conhecer. O conhecimento é produto da luta entre os indivíduos; é produto de uma relação de poder, portanto. Nessa perspectiva, não é natural ao sujeito ou ao mundo dar-se a conhecer. Há uma distância enorme entre o conhecimento e o mundo a conhecer, assim como entre o conhecimento e a natureza humana.

Para Nietzsche, o caráter do mundo é o de um caos eterno. O conhecimento é produto da luta contra um mundo sem ordem, sem lei, sem harmonia. E se o mundo é caos, o conhecimento é antinatural. Diz Foucault:

Entre o conhecimento e as coisas que o conhecimento tem a conhecer não pode haver nenhuma relação de continuidade natural. Só pode haver uma relação de violência, de dominação, de poder e de força, de violação. O conhecimento só pode ser uma violação das coisas a conhecer e não percepção, reconhecimento, identificação delas ou com elas. (Id., p. 18)

E se assim é, podemos dizer que por trás do conhecimento, em sua raiz, não há afeição ou paixão pelo objeto a conhecer, mas, ao contrário, há um impulso “que nos coloca em posição de ódio, desprezo ou temor diante de coisas que são ameaçadoras e presunçosas” (Ibid., p. 21). O conhecimento é sinal de luta, de submissão, de guerra:

E é somente nessas relações de luta e de poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreendemos em que consiste o conhecimento. (Ibid., p. 23)

Se não há continuidade entre o conhecimento e as coisas, é possível admitir que não há também o sujeito, mas sim, sujeitos; ou ainda, podemos admitir que o sujeito não existe.

O conhecimento, nessa abordagem, é um efeito ou um acontecimento: “O conhecimento não é uma faculdade nem uma estrutura universal” (Id., p. 24); o conhecimento é o efeito de uma relação estratégica em que o homem se

encontra situado. Assim é que os críticos pós-modernos rompem com o pensamento platônico a partir do qual se inicia o mito ocidental de que a verdade nunca pertence ao poder político, de que o poder político é cego. Com Platão, há antinomia entre poder e saber. Esse mito vem até os dias atuais em que ainda pensamos que “onde se encontra saber e ciência em sua verdade pura, não pode mais haver poder político” (Id., p. 51). Esse mito, afirma Foucault, precisa ser liquidado posto que “por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta de poder. O poder político não está ausente do saber, ele é tramado com o saber” (Ibid.).

Dessa perspectiva, podemos apreender que também a noção de infância é uma fabricação estratégica. O que entendemos por sujeito da infância, na atualidade, é produto de um saber construído a partir de certa vontade de poder. Foucault nos mostra como o corpo infantil vai sendo estudado minuciosamente para que dele se obtenham certos resultados. É do poder disciplinar, por meio de práticas institucionais, articulado a discursos que se pretendem científicos, que se desprende o conhecimento que se tem, hoje, sobre a infância. Assim, as crianças são direcionadas sob a mira disciplinadora ou das mães em suas casas ou dos professores na escola; são essas práticas sociais, justificadas e direcionadas pela medicina da higiene, os responsáveis pela invenção da noção de infância que carregamos. Na crítica pós-moderna, podemos dizer que a infância não tem uma origem na natureza humana como queria Rousseau; a infância não existe; ela é, portanto, uma invenção moderna tecida a partir de uma estratégia do poder político.

No campo das artes, mais especificamente no campo do teatro na escola, embasados na noção de infância e adolescência tecida pelas práticas institucionais e pelos discursos científicos (psicopedagógicos principalmente), os arte-educadores tendem a transformar as práticas artísticas em práticas de utilidade para a formação do sujeito que se quer fabricar. É nesse contexto que a arte na escola será utilizada como espaço terapêutico, como desenvolvimento de habilidades motoras, como atividades para a socialização, desenvolvimento da criatividade etc. No campo educacional, a arte é aceita quando tem uma utilidade para desenvolver as capacidades produtivas do indivíduo, principalmente no que tange a moralidade. Nesse sentido, o teatro dramático tem realizado um papel exemplar.

A estrutura do drama e a encenação moderna, ambos inseridos na escola por meio do teatro dramático, tornam-se instrumentos pedagógicos para a disciplinarização dos corpos e das mentes. Como tecnologia para certa ortopedia psíquica, o teatro assim utilizado torna-se saber-poder.

De que modo compreender essas práticas de poder político que se instauram no mundo ocidental moderno?

Na obra *Em defesa da sociedade*, Michel Foucault defende a ideia de que houve, em certo momento da história do ocidente, a interiorização da guerra como modo de governar: o poder passa a ser definido como sendo a própria guerra. Nessa perspectiva, defende que a política que se desenvolve é a guerra continuada por outros meios. É sob o signo da luta que se constituirão as instituições jurídicas, prisionais, educacionais, médicas.

A guerra, para se instituir como tal, passa a ser justificada cientificamente. Desse modo, a guerra torna-se um princípio de sobrevivência, um “instinto”, torna-se história das espécies. Nessa perspectiva, o perigo da guerra deixa de estar localizado fora, além da sociedade, para também se presentificar dentro dela. Uma luta política engendra, por exemplo, o desequilíbrio de forças de dominação. O perigoso também já não se origina de fora, já não é somente o estrangeiro, mas também aquele que viola as fronteiras, as leis, aquele que rouba bens de outros. Segundo Foucault, acontecerá um deslocamento de valor, no conceito de guerra. Esta deixará de ser aquilo que devemos evitar, para tornar-se a condição para a sobrevivência. A forma de sobreviver e não ser dominado é manter-se em guerra, porém, já não se está mais falando em guerra apenas com armas de fogo, mas de fazer a guerra por outros meios.

Vai aparecer, nesse momento, a ideia de uma guerra interna como defesa da sociedade contra os perigos que nascem em seu próprio corpo e de seu próprio corpo; é, se vocês preferirem, a grande reviravolta do histórico para o biológico, do constituinte para o médico no pensamento da guerra social. (FOUCAULT, 2005b, p. 258)

Sem o saber médico não seria possível que tal política funcionasse. Não só para legitimar a guerra interna como para produzir novos saberes que pudessem solidificar tal racionalidade. Para controlar os indivíduos e manter a guerra, constitui-se, no século XIX, um crescente poder sobre os corpos dos indivíduos,

até que esse domínio sobre o corpo se transforma em domínio sobre a *vida* dos sujeitos. O direito político passa a legislar o direito de fazer viver assim como o direito de deixar morrer. Foucault nos quer mostrar que, a partir do século XIX, além das técnicas de poder disciplinares centradas no corpo individual, cria-se outra técnica de poder que se dirige não ao corpo individual, mas à vida dos homens, dirige-se ao homem vivo, ao homem-espécie. Convivem, então, duas tecnologias de poder: a disciplinar, e a que se dará o nome de regulamentadora. Quais as diferenças entre elas? Afirma Foucault:

A disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. Logo, depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o modo da individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante, mas que é massificante, se vocês quiserem, que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie. Depois da anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de uma “biopolítica” da espécie humana. (Id., p. 289)

De que trata essa biopolítica, pergunta-se Foucault? Trata da medição estatística de fenômenos tais como controle de natalidade, problemas com a velhice, influências do meio biológico e social nos comportamentos e doenças, etc. Trata-se de estudos de doenças endêmicas e não somente as epidêmicas. Endemia constitui-se de doenças que existem em determinado lugar acometendo número maior ou menor de indivíduos, doenças comuns regionais. Toda doença entra no hall de preocupações? Não. Essa política dará preferência àquelas que tiram a força produtiva dos corpos.

São esses fenômenos que se começa a levar em conta no final do século XVIII e que trazem a introdução de uma medicina que vai ter, agora, a função maior da higiene pública, com organismos de coordenação dos tratamentos médicos, de centralização da informação, de normalização do saber, e que adquire também o

aspecto de campanha de aprendizado da higiene e de medicalização da população. Portanto, problemas da reprodução, da natalidade, problema da morbidade<sup>1</sup> também. (Ibid., p. 291)

Outro campo de intervenção dessa tecnologia da regulamentação trata da espécie humana e seu meio – efeitos do clima, geografia, hidrografia. Ainda nesse *hall* de preocupações de controle do meio, aparecem os problemas com a cidade. A cidade é compreendida como um meio criado pelo próprio homem, mas que também influencia em sua saúde. “É disso tudo que a biopolítica vai extrair seu saber e definir o campo de intervenção de seu poder” (Idem, 292).

Desse conjunto de fatores aparece outro corpo, não mais o individual, mas o corpo com várias cabeças, corpo múltiplo, corpo social. Trata-se do aparecimento do conceito de população:

A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder, acho que aparece nesse momento. (Ibid., p. 292-3)

Por se tratar de interferir em uma população, em uma massa informe de indivíduos, os fenômenos que serão levados em consideração são aqueles que influenciam o coletivo. É por isso que a tecnologia de poder não basta que seja apenas disciplinar, não se trata apenas de modificar o corpo individual, mas atuar nesses fenômenos de massa. Vai ser preciso modificar, baixar a morbidade; vai ser preciso encompridar a vida; vai ser preciso estimular a natalidade. Trata-se, sobretudo, de estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeostase, assegurar compensações. (Ibid., p. 293)

Não se trata absolutamente de ficar ligado a um corpo individual, como faz a disciplina. Não se trata, por conseguinte, em absoluto, de considerar o indivíduo no nível de detalhe, mas, pelo contrário, mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação (Ibid., p. 294)

---

1. Morbidade é o índice das doenças regionais que abate grupos da população.

### Conclusão:

Aquém, portanto, do grande poder absoluto, dramático, sombrio que era o poder da soberania, e que consistia em poder fazer morrer, eis que aparece agora, com essa tecnologia do biopoder, com essa tecnologia do poder sobre a “população” enquanto tal, sobre o homem enquanto ser vivo, um poder contínuo, científico, que é o poder de “fazer viver”. A soberania fazia morrer e deixava viver. E eis que agora aparece um poder que eu chamaria de regulamentação e que consiste, ao contrário, em fazer viver e em deixar morrer. (Ibid., p. 294)

Na tese de Foucault, o poder soberano se torna inoperante no corpo econômico e político de uma sociedade em vias de enfrentar o problema da explosão demográfica e da industrialização. O primeiro sinal dessa inoperância é o aparecimento dos mecanismos de poder disciplinares no século XVII. Outro sinal aparece no fim do século XVIII com a regulamentação incidindo sobre os fenômenos de massa. As intervenções mais significativas se dão nos processos biológicos ou biosociológicos.

Posto isso, Foucault nos apresenta duas séries que compõem toda a tecnologia da biopolítica:

Série disciplinar	Série regulamentar
Corpo individual	População (corpo social)
Organismo	Processos biológicos
Disciplina	Mecanismos de regulamentação
Instituições	Estado

Um conjunto orgânico institucional: organo-disciplina da instituição, se vocês quiserem, e, de outro lado, um conjunto biológico e estatal: bio-regulamentação pelo Estado. (Ibid., p. 298)

Tais séries não são opostas, mas se articulam em níveis diferentes de atuação. A série disciplinar, estudando o corpo e os comportamentos individuais, interfere para modificar esse corpo e seus comportamentos. Cria-se uma segunda natureza no indivíduo, esta mais civilizada, dirá a disciplina. A série regulamentar, estudando o corpo social e os comportamentos coletivos, interfere para modificar os comportamentos, hábitos, enfim, modos de vida da população.

Com a disciplina se controla o indivíduo em sua privacidade; com a regulamentação estatal se controla a massa nos lugares tornados públicos.

Falta, então, saber qual o elemento comum a essas duas séries, aquilo que transita entre as duas, aquilo que serve tanto para intervir no corpo individual como na população. Esse elemento, diz Foucault, é a **norma**. Esta é o que nos dá o senso de medida, o equilíbrio, a noção do que é saudável, do que é normal. É pela norma que se define, também, o que é anormal, inorgânico, fora dos padrões biológicos (ou seja, monstruoso), indisciplinar, desordem.

Portanto, estamos num poder que se incumbiu tanto do corpo quanto da vida, ou que se incumbiu, se vocês preferirem, da vida em geral, com o pólo do corpo e o pólo da população. (FOUCAULT, 2005b, p. 302)

Isso é o biopoder.

Finalmente, Foucault se pergunta de que modo o Estado moderno legisla e exerce o direito de matar. Se antes era o soberano (o rei) o único a ter legitimidade para sentenciar ou livrar um indivíduo da morte, como a sociedade regida pelo biopoder inventará esse direito? Como se justifica o direito de matar? Como, em uma sociedade que tem por princípio assegurar a vida, justifica-se o direito de matar? Como, nessas condições, é possível, para um poder político, matar, reclamar a morte, pedir a morte, mandar matar, dar a ordem de matar, expor à morte não só seus inimigos, mas mesmo seus próprios cidadãos? Como esse poder que tem essencialmente o objetivo de fazer viver pode deixar morrer? Como exercer o poder da morte, a função da morte, num sistema político centrado no biopoder? (Id., p. 304).

E Foucault responde sem meias palavras, “na lata”, para lhe ser mais fiel:

É aí, creio eu, que intervém o racismo. Não quero de modo algum dizer que o racismo foi inventado nessa época. Ele existia há muito tempo. Mas eu acho que funcionava de outro modo. O que inseriu o racismo nos mecanismos do Estado foi mesmo a emergência desse biopoder. Foi nesse momento que o racismo se inseriu como mecanismo fundamental do poder, tal como se exerce nos Estados modernos, e que faz com que quase não haja funcionamento moderno do Estado que, em certo momento, em certo limite e em certas condições, não passe pelo racismo. (Ibid.)

Foucault apresenta, então, duas funções que o racismo cumpre para a biopolítica. A primeira função é produzir um corte nesse domínio da vida em que o poder se incumbe; corte que define o que deve viver e o que deve morrer. No contínuo biológico, é o aparecimento das raças, sua hierarquização, que produz uma defasagem no interior da população: cria-se uma hierarquia entre os grupos constituintes da população. Outra função do racismo é tornar aceitável a relação guerreira. É pelo racismo que se pode pensar: “quanto mais você deixar morrer, mais você viverá” ou “se você quer viver, é preciso que você faça morrer, é preciso que você possa matar”, enfim, “para viver, é preciso que você massacre seus inimigos”. É justamente o racismo que torna aceitável a relação guerreira, torna aceitável pensar-se que “se você quer viver, é preciso que o outro morra”. Diz o filósofo:

A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal) é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura.

Portanto, relação não militar, guerreira ou política, mas relação biológica. (...)

Em outras palavras, tirar a vida, o imperativo da morte, só é admissível, no sistema de biopoder, se tende não a vitórias sobre os adversários políticos, mas à eliminação do perigo biológico e ao fortalecimento, diretamente ligado a essa eliminação, da própria espécie ou da raça. A raça, o racismo, é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização. (...)

A função assassina do Estado só pode ser assegurada desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo. (Ibid., p. 305)

À luz dessa interpretação, podemos compreender a importância das teorias evolucionistas para a biopolítica. Noções como hierarquia das espécies, luta pela vida entre elas, seleção natural pelo mais adaptado, são argumentos que legitimam o extermínio daqueles considerados “inimigos” da sociedade: os loucos, os anormais, delinquentes, insubordinados etc.

O racismo, com seu poder de corte, de segregação social, gera medo com a presença do outro: quase todos se tornam suspeitos. Isso nos priva de conhecer laços afetivos coletivos, de ter o outro como parente; priva-nos da compaixão se a compreendemos como a dor do outro sendo minha também. Na

compaixão, não posso dormir tranquilo se o outro está nas trevas, não porque tenho medo que ele entre em minha propriedade e me assalte durante a noite (ele, se tiver condições, irá mesmo me roubar); a insônia na compaixão é fruto de um certo “nós” em que a noite do outro atinge a mim fazendo-me também responsável por ela.

É a essa naturalização do “direito” de deixar morrer como condição para fazer viver o “mais forte”, o “escolhido” que penso que podemos resistir. Resistir é não continuar a alimentar o racismo; por exemplo, é não deixar à míngua os que já nasceram condenados à pobreza. Enfraquecer o racismo até sua total inoperância é a utopia da arte política que estudo com meus alunos. Quando saio às ruas com eles, quando contracenamos com essas pessoas e suas dores, quando olhamos as famílias que moram debaixo de viadutos como sujeitos que poderiam ser nossos parentes, enfim, quando nos deparamos com o corte produzido pelo racismo, tenho esperanças de poder reavaliar algumas práticas cotidianas que temos naturalizadas. Esse seria um dos conteúdos do programa de ensino da aula de jogos para estudantes de licenciatura em teatro.

# aula 6

## RESUMINDO: A “DE-FORMAÇÃO” DO SUJEITO

Até que ponto abordar a formação educativa do *sujeito para a emancipação* já não é um assunto ultrapassado? Reflito sobre a “formação do professor de teatro” na sociedade atual e me pego diante de um velho problema!

Entre a angústia de um “sem saída” ligo a televisão para me distrair. Na Rede Globo, anuncia-se uma reportagem cujo assunto é o conflito das mães trabalhadoras: com quem deixar seus filhos enquanto trabalham? A solução apresentada pela reportagem, para mães classe-média, trata de creches que se utilizam da tecnologia da “câmera de segurança” conectada ao computador da mãe que, enquanto trabalha, monitora a educação de seu pupilo. Uma amostra de como a tecnologia pode ajudar a trabalhadora-mãe a cuidar de sua prole?

Outro enunciado apresenta estudos de caso de pais que ignoravam a dimensão da “afetividade” como fator importante na formação dos filhos. A reportagem soluciona o problema mostrando grupos de pais em seções psicanalíticas reaprendendo o que seja uma atitude de afeto. Uma amostra de como a ciência pode servir como meio de aprimorar o convívio na complexa sociedade moderna?

O último bloco da reportagem fala de crianças acidentadas enquanto preparavam sua própria comida no fogão. Deixadas sozinhas por mães moradoras de favelas – onde crianças logo cedo se responsabilizam por irmãos bebês – muitas se acidentam. A “saída” para a superação desse problema é encontrada na atitude filantrópica de uma “gari” que um dia também foi menina de rua e agora transformou sua casa em uma creche. Esse estabelecimento funciona com a solidariedade de vizinhos e doadores diversos. Sem tecnologia e sem o apoio das ciências humanas, os pobres mostram seu valor humano: a solidariedade. Uma constatação de que a natureza humana carrega princípios universais de bondade salvadora?

A reportagem, sem rubor, apresenta-nos alguns modos de apropriação que o sistema capitalista faz da tecnologia, da ciência e da boa vontade das gentes

para melhorar a *performance* do mesmo. Diante dessa constatação, caberia perguntar quem está de acordo em continuar sacrificando as crianças, as mães, o convívio familiar em nome... do que mesmo? Que relações poderíamos fazer entre o discurso dos repórteres – que explicitamente agem como bons mocinhos cumprindo sua missão de indicar soluções aos problemas comuns do cidadão –, e a situação do professor no ensino público brasileiro para primeiro e segundo grau?

Com as lutas da contracultura empunhadas pelos estudantes de Maio de 68 e as minorias; com Marcuse e outros pensadores; com as sociedades alternativas, acreditamos ter alcançado direitos importantes para o exercício da liberdade. Convido vocês a pensar como algumas dessas liberdades foram sendo apropriadas por um Estado opressor, comprometido com o sistema financeiro, no âmbito do conhecimento escolar.

A criação e legitimação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Artes têm sido tratadas pela sociedade brasileira como uma “conquista” a ser comemorada. Pela primeira vez na história da educação brasileira temos um documento nacional de apoio às artes dentro do projeto pedagógico escolar. Essa “conquista” se atribui, muitas vezes, à mobilização política dos arte-educadores, que foram capazes de sensibilizar os dirigentes políticos a “reconhecer” a importância das artes para a “formação do cidadão brasileiro”, determinando a integração de novos profissionais especializados no quadro dos professores.

Comemora-se, também, o aumento da demanda de licenciados nas várias habilitações artísticas. Nesse processo, os vestibulares computam um aumento maior que 100% nos últimos oito anos na procura por esses cursos. Ainda na rabeira dessa festividade, comemoram-se os incentivos financeiros para a reformulação desses cursos ainda pautados no modelo da “Educação Artística”.

Olhando para a festa de comemoração dos PCNs, estão os profissionais da educação pública brasileira imersos na realidade sórdida das instalações apodrecidas, no baixo salário, no excesso de trabalho, enfim, na impossibilidade de qualificar a aula. Diante dessa contradição, desconfiamos das intenções do Estado brasileiro para com a “libertação das artes” no ambiente escolar.

Os PCNs foram escritos por educadores legitimados tanto pela Academia como pelo Estado. Julgamos que expressam longa reflexão e pesquisa com relação aos conteúdos e práticas dos educadores, isto é, que seja um documento

que expressa – ou deveria expressar – pontos de convergência entre as práticas, *representando* o consenso.

Assim compreendendo o documento, partimos para a análise e significação do que seja o consensual. Percebemos que o documento aproxima-se da *ética do discurso* defendida por Habermans. Diante de tal constatação, apontamos a dificuldade de se sustentar o consenso no conflito da vivência em um sistema educacional que transforma o professor em um “cumpridor de ordens superiores”.

#### A PERSONAGEM DO PROFESSOR BRASILEIRO

A reportagem da Rede Globo constrói o discurso no binômio problema-saída. Poderíamos ler o discurso “democrático” da superação das diferenças de classe social (já absorvidas como algo natural) posto que “todas” as mães estão com o mesmo problema: como trabalhar e ser mãe; com quem deixar os filhos? Podemos ver com que naturalidade a classe média se beneficia da tecnologia enquanto a mulher de baixa renda depende da solidariedade de seus vizinhos. A violência da desigualdade e da falsa modernização vivenciada pelo brasileiro salta aos olhos posto que as mães não resolvem o problema, apenas amenizam o conflito.

Adorno, em “Educação após Auschwitz”, aponta um caminho que me parece justo e atual para se pensar a Educação: evitar que os indivíduos aceitem e pratiquem projetos semelhantes ao de Auschwitz. Conscientizar o sujeito de que ele é capaz de tal horror, bem como desarticular todas as práticas que levam à formação de “consciências coisificadas”, parece-me uma finalidade ressonante para a contemporaneidade. O filósofo alemão, judeu perseguido pelo nazismo, fala pela pele o que é conviver em uma sociedade de “sujeitos sem afeto”.

Nós, do lado de cá do oceano, vitimados pelo genocídio que foi o processo de colonização, também estamos cercados por práticas de extermínio coletivo em nosso cotidiano: chacinas dentro de presídios, grupos de extermínio, assassinatos de moradores de rua, tiroteios entre policiais e traficantes, mortes por balas perdidas, bombas de fabricação caseira em estádios de futebol, os “cabeças raspadas” surrando negros, homossexuais e outros mestiços...

Aqui e agora, gostaria de lhes apontar práticas sutis, com “cara de normalidade”, que poderão estar nos levando à construção de sujeitos bestializados

incapazes para o afeto. O quadro representado pela Rede Globo em setembro de 2005 é um exemplo. Como falar de pais que precisam aprender afetividade? É possível que pais se “esqueçam” do fator afetividade? Como é possível uma mãe trancafiar seus filhos deixando-os à sorte do acaso? Perdemos a *razão*? Talvez tenhamos perdido o *bom senso* chegando ao ponto de precisar que a Rede Globo nos ensine como cuidar de nossos filhos, nossa saúde, nosso lazer, tudo prescrito pela ciência.

Adorno formula a seguinte afirmativa:

Todas as pessoas hoje, sem qualquer exceção, sentem-se mal-amadas, porque não são capazes de amar suficientemente. A incapacidade da identificação foi, sem dúvida alguma, a principal condição psicológica para que algo como Auschwitz pudesse acontecer no meio de uma coletividade relativamente civilizada e inócua. (...)

Antes de tudo, é impossível incentivar os pais para o calor humano, na medida em que eles mesmos são produtos dessa sociedade e dela carregam os estigmas. (ADORNO, 1994, p. 44)

Há uma afirmativa popular que diz: “mãe é aquela que cria.” Quem cria nossas crianças? A escola? A creche? A vizinha? O irmão? Há outra afirmativa popular que diz: “amor é convivência.” Quais são os parceiros afetivos de nossas crianças?

O filósofo fala de práticas desagregadoras capazes de formar homens frios no sentido de incapazes de identificar-se com o outro. A mudança da maternidade – antes no seio da família com a presença da mãe, para o “seio” da creche e da escola, o “seio” dos professores e babás! – de que maneira contribui para a saúde amorosa do indivíduo contemporâneo, ou seja, para a identificação de que nos fala o filósofo? Quantos crimes bárbaros são cometidos (filhos matando pais; o aluno ao professor; o assaltante à vítima; etc.) e confessados com a frieza de um sujeito aparentemente morto por dentro? Podemos nos contentar em colocá-los na gaveta das “aberrações”, das exceções? Há aqueles que dizem que isso sempre existiu como se o mal fizesse parte da natureza humana. Será?

Será que é “natural” aos professores representar o papel de pais? Afinal, o que é ser professor na sociedade pós-moderna? O que é ser pai ou mãe?

Referindo-se ao estudo de Freud sobre a “paixão” das massas para com o governante e a consequência devastadora que a ausência dessa autoridade-pai realiza no indivíduo dependente, Adorno aponta a saída para práticas culturais (incluindo a educação escolar) que possibilitem ao sujeito dispensar a tutela da autoridade, ou seja, aponta para a educação pela *emancipação do sujeito*. A razão funcionaria como consciência de si. O indivíduo que justifica um projeto de genocídio é inconsciente de sua irracionalidade. Sem reflexão sobre si mesmo, explode seu ódio sobre o outro, atacando-o. Esse ódio nasce de uma

(...) claustrofobia da humanidade no mundo administrado, uma sensação de clausura em um contexto mais e mais socializado, densamente estruturado. Quanto mais apertada a rede, mais quer-se sair dela, muito embora sua própria estreiteza o impeça. Isso aumenta a raiva contra a civilização. A revolta contra ela é brutal e irracional. (Id., p. 34)

Ou seja, o “mundo administrado” disciplina o sujeito a tal ponto que o faz “superar” a forma humana, seja para a identificação com o ativista matador, seja para a identidade do apático.

Em importante pesquisa sobre a profissão do professor na atual escola pública de primeiro e segundo grau, Léa da Cruz (CRUZ, 2005) apresenta-nos uma relação conflituosa entre o Estado e os professores. O Estado tutela a educação com métodos que transformam os professores em “executores de ordens superiores” posicionando-os, diante da sociedade, como seus representantes. E como o autoritarismo deve ser escondido, veste-se o exercício da profissão educacional com o rótulo da autonomia. O que acontece quando o professor rasga a máscara e deixa de representar? É silenciado.

#### A FINALIDADE NA EDUCAÇÃO PARA AS MASSAS

Entre a concepção moderna e a condição pós-moderna, a diferença é de intensidade dramática. Enquanto o “sujeito emancipado” na concepção iluminista é uma idealização de integridade, completude, maturidade, o sujeito do mundo pós-moderno enreda-se na transitoriedade, na incompletude, na multiplicidade. O foco da prática educativa para a construção do sujeito clássico emancipado está no próprio sujeito que é lançado na solidão de ser ou não

sorteado pela natureza. Tendo as qualidades necessárias para sua emancipação, cabe à educação desenvolver essas potencialidades, com a finalidade de instrumentalizá-lo a dominar a natureza (externa e interna), alcançando a desejada liberdade e autonomia.

A prática de colocar as crianças cada vez mais cedo em creches contribui para que elas aprendam a vestir, comer, lavar-se, arrumar suas coisas... sem a tutela materna. Olhando “para dentro”, pergunto: isso se dá porque os queremos emancipados ou porque não temos tempo para eles?

Estamos de acordo que a distância afetiva da mãe faz com que a criança aprenda a tornar-se menos dependente da aprovação ou reprovação do adulto. Mas o que ampara o indivíduo fora da casa materna: a comunidade ou a instituição burocrática? Se vamos às compras, testemunhamos as crianças sabedoras do que desejam sem admitir que alguém escolha por elas. No entanto, fala-se hoje, com quase naturalidade, de crianças depressivas... Por outro lado, nas escolas escuta-se uma queixa geral sobre a falta de educação dos alunos, suas atitudes petulantes que “peitam” professores e pais; de crianças e adolescentes sendo convocados pelas associações criminosas... Entre os mais jovens, o ódio ao outro é explícito; um sintoma de que vivem um alto grau de opressão.

Poderiam nos perguntar: O que teria dado errado? Onde o “projeto educativo moderno” falhou?

No Brasil, os princípios modernos são incorporados juntamente com o desejo de modernização em um contexto, no mínimo, contraditório. Com o codinome “escola nova”, os princípios universalistas da modernidade – tais como igualdade e democracia – alicerçam o caminho para o ensino gratuito e, dentre outros feitos, valoriza as artes como componente curricular. Apesar de todas essas conquistas, a modernidade no âmbito escolar foi tutelada pelo governo ditatorial de Getúlio Vargas. Esse fato nos dá as pistas das intenções educativas, incluindo as artes, para disciplinar os indivíduos a tornarem-se “filhos da pátria” e, como tal, devedores. A escola “a serviço” do Estado teria a tarefa de “formar o cidadão brasileiro”. Os princípios para essa formação fundamentaram-se na visão universalista dos iluministas. Assim, formar o cidadão brasileiro era a expressão da formação do “homem” – esse sujeito íntegro e emancipado.

No entanto, sabemos que a formação do cidadão brasileiro para o governo Vargas tinha seus “tabus”. O estudo do marxismo, as manifestações das minorias

ou mesmo as manifestações operárias ou os eventos artísticos que saíam fora do espaço convencionalizado eram, por exemplo, fortemente reprimidos. Podemos imaginar que espécie de universalismo era ensinado nas escolas...

Diante da evidência histórica do fascismo, a metanarrativa da modernidade começa a ser desmantelada. Os princípios universais, antes inquestionáveis, tendem a perder credibilidade. Inicia-se um movimento que, colocando a noção de “projeto de homem” à prova, revela sua face arbitrária. Como falar de projeto sem a lembrança de Auschwitz? Quem legitimou até agora o processo de modernização no Brasil e quem controla seus executores?

#### DA EDUCAÇÃO PELO DISCURSO CONSENSUAL

Dito isso, vamos ao objeto de nossa questão: o consenso.

Revisando a ideia iluminista da autonomia do sujeito, Habermans e seus seguidores interpretaram a condição educacional atual como um desvio do projeto moderno, apontando seu inacabamento. A razão, dizem esses pensadores, ao ser instrumentalizada pelo capitalismo tecnocrata, teria perdido sua força crítica. Reformulando os princípios educacionais europeus, propõem substituir o modelo do sujeito solitário confrontado com um mundo de coisas cognoscíveis e manipuláveis, por outro, da ação comunicativa que supõe a intersubjetividade de pelo menos dois atores, voltados para o entendimento mútuo (ROUANET, 1987).

Para superar essa apropriação indesejada, ampliam o raio de ação da razão para o ato do discurso consensual das individualidades dispersas; discurso compreendido como construção coletiva. Se a diversidade dos discursos (o das minorias, por exemplo) é um fato, a capacidade do entendimento por meio do diálogo para o consenso poderia salvar a humanidade de realizar a segunda “torre de babel” Esse consenso seria o celeiro de vários projetos unificadores, projetos sociais, projetos de país, parâmetros curriculares nacionais, etc. Esse modo de proceder compreende a unificação das vozes, formando assim uma maioria que representa o consenso. Pensar, dessa forma, a educação atribui ao professor a finalidade de unificar as vozes, formando, entre o grupo de aprendizes, o exercício e o pensamento pela aceitação desse consenso.

A *ética do discurso* desejada por Habermans se justifica a partir de uma visão universalista de mundo. A proposição de um ideal de civilização a partir dessa concepção fez adentrar na cena da história ocidental a noção de “homem”. Para alcançá-la, inventam-se as humanidades e as instituições com função executiva. Representando esse ideal, afirma Sergio Paulo Rouanet:

Proponho chamar de *humanidades* as disciplinas que contribuam para a formação (*bildung*) do homem, independentemente de qualquer finalidade utilitária imediata, isto é, que não tenham necessariamente como objetivo transmitir um saber científico ou uma competência prática, mas estruturar uma personalidade segundo certa *paidea*, vale dizer, um ideal civilizatório e uma normatividade inscrita na tradição, ou simplesmente proporcionar um prazer lúdico. (ROUANET, 1987, p. 309)

A crítica que fazemos à visão unificadora relaciona-se ao direcionamento das diferenças para uma homogeneidade que ou as descaracteriza para se adaptarem ao consenso ou se tornam exceções. O lugar e o tempo daqueles que não se adaptam ao consenso é a marginalidade: dos hospícios, dos presídios, dos reformatórios para menores, dos albergues institucionais.

A prática da vida nos mostra que os homens não falam a mesma língua. Faço aqui uma provocação e afirmo que o Deus dos judeus não é e não será igual ao dos católicos que não será igual ao dos evangélicos que não será igual ao dos umbandistas que não será igual ao dos budistas e assim por diante. Dizer que “Deus é o mesmo” é tornar-se cego para o problema da diversidade. É desejar um consenso que não consigo imaginar a não ser com uma dose cavalaresca de utopia.

Lyotard perguntou certa vez que espécie de totalidade poderíamos visualizar no caldo da heterogeneidade do presente. E a pergunta permanece parada no ar. A riqueza dialógica na diversidade é poder comunicar-se com as diferenças, desde que não se queira persuadir o outro para um determinado consenso. Estar no *dissenso* não é mergulhar no irracionalismo do vale-tudo. É admitir o diálogo com o outro e não com o mesmo. Como respeitar as diferenças pelo discurso consensual? Na melhor das hipóteses, o processo é dialético: as partes se sacrificam a tal ponto que criam um terceiro termo que é o consensual. A síntese é uma forma de homogeneizar os opostos resolvendo o conflito. A ten-

são é indesejada e por isso arrisca-se tudo para sua superação. Na pior das hipóteses, o grande come o pequeno fazendo com que o discurso do vencido sofra o sincretismo.

A unificação das vozes do discurso educa no sentido de disciplinar o sujeito para o consensual; ou seja, para um ideal de subjetividade. No entanto, é preciso se perguntar de onde vem o discurso consensual? Será da cultura dos dominados, os negros, os mestiços, nativos? É preciso estar de acordo com esses princípios para alcançar a autonomia e a liberdade em nossa sociedade? E a resposta é sim. Portanto, não há escolhas. O consenso se mostra como mais uma forma de “dominação branca”.

Os “princípios universais” nas terras de Macunaíma (e todas as ex-colônias) acabam por mostrar sua face branca autoritária, geradora de preconceitos – outra forma de dominação muito eficaz. Para mostrar o que afirmamos, convidamos vocês a dar uma olhada nos Programas de Ensino das Disciplinas de História da Arte (incluindo a do Teatro Mundial e do Brasil) em nossos cursos de Formação de Professor de Teatro. Lá poderão notar um posicionamento eurocêntrico que mantém a América Latina na periferia dessa História. Por essa razão, há que se desconfiar do discurso “politicamente correto” que invade as escolas com relação ao “respeito ao outro”, ao trabalho com as “diferenças”. De que forma estão sendo incorporadas as culturas não cristãs no currículo escolar (de primeiro, segundo e terceiro grau), como fonte de conhecimento ou transformadas em “interessantes” informações a cerca da “evolução do homem”?

De fato, alargar a razão para o campo das relações intersubjetivas retira o sujeito da armadilha da educação para o individualismo. Colocando-se no caminho da autonomia e da liberdade, utilizando-se da rede das comunicações, Habermans e seus seguidores apontam para uma educação que desenvolve as capacidades discursivas do indivíduo, entendendo que o combate é pelas ideias. Dominar a língua da hegemonia cultural pode ser uma arma.

Rouanet, uma das vozes representantes desse discurso educativo, aponta a necessidade de se dominar a língua culta, afirmando a língua inculta como menos capaz de enfrentar um debate. O homem inculto seria um sujeito muito mais vulnerável aos mecanismos do poder do que alguém cultivado na cultura da tradição. O que o filósofo brasileiro não analisa é ser o discurso para o consenso armado a partir das categorias da tradição cultivada. Por exemplo: o

músico que toca por ouvido e desconhece as convenções harmônicas da música erudita europeia muito provavelmente irá intimidar-se diante do “consensual erudito”. No entanto, se o consenso saísse de uma comunidade de escola de samba de raiz, muito provavelmente quem iria se intimidar seria o erudito que, sem a partitura e sem o samba no pé, sentir-se-ia um peixe fora d’água.

Pergunto: seria possível afirmar princípios universais no mundo da mesmice – a homogeneização dos costumes pelo espetáculo do consumo – e, em caso negativo, se poderíamos trabalhar uma educação a partir de um discurso sem pretensões de persuadir o outro para um consenso?

Nesse caso, a relação Estado e Escola deveria se inverter: da escola sairiam os princípios, os parâmetros, as práticas pedagógicas. Ao invés de homogeneizar as vozes, o Estado cumpriria a função de legitimar as diferenças.

Vamos aos dramaturgos e pensemos como alguns deles respondem a essa condição pós-moderna em seus textos para o teatro. Ao analisar parte dessa dramaturgia, percebemos que o diálogo dramático deixou de desenvolver a função linguística apelativa; sem sujeitos autônomos, os personagens não mais desejam influir, convencer, dissuadir. É o teatro não dramático – penso em Heine Muller, na dramaturgia pesquisada pelos *performers*, em Marguerite Duras e outros.

Não se trata, por conseguinte, da falta de comunicação entre os personagens como no teatro do absurdo, mas da falta de desejo de convencer o outro. Não há mais uma verdade a ser defendida. Há muitas verdades que convivem no mesmo espaço; muitas que, expostas ao confronto, se anulam mutuamente, mas dispostas na forma de rede (pontos distantes que se aproximam) podem estar compostas dentro de um *campo discursivo*, fazendo com que os sujeitos, com suas diferenças, permaneçam no debate.

O que poderia significar esse modo de representação não dramática para a produção do conhecimento do teatro?

#### DO VALOR DE USO AO VALOR DE TROCA DO CONHECIMENTO

Analisando o campo do saber nas sociedades informatizadas, Lyotard (1986) nos apresenta a tese de que o conhecimento deixa de ter “valor em si” para se tornar “valor de troca”. Isso quer dizer que o saber será fornecido por

um produtor comercial (uma multinacional, uma instituição de ensino que vende cursos profissionalizantes, etc.) e colocado no mercado para ser consumido por um usuário que o adquire como mercadoria, a qual, portanto, pode ser trocada.

Para transformar o conhecimento em mercadoria, os patrocinadores aplicam montantes consideráveis de verbas em pesquisas que traduzem esse conhecimento em linguagem de máquina, a ser quantificado.

Pode-se prever então que tudo o que no saber constituído não é traduzível será abandonado, e que a orientação das novas pesquisas se subordinará à condição de traduzibilidade dos resultados eventuais em linguagem de máquina.

Outra consequência dessa “realidade mercadológica” será uma (...) explosiva exteriorização do saber em relação ao sujeito que sabe, em qualquer ponto que este se encontre no processo de conhecimento. O antigo princípio segundo o qual a aquisição de saber é indissociável da formação (*bildung*) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso. (LYOTARD, 1986, p. 4)

Qualquer um poderá adquirir conhecimento desde que tenha como comprá-lo. Assim, qualquer Ética ou Política humanista perde sua eficácia de “discurso legitimador” e, por conseguinte, de controle. Em nome do acesso democrático (o poder aquisitivo), o mercado passa a ser o regulador, e legitimador, das trocas.

O saber mercantilizado tornou-se informação. Nesse contexto, a universidade e as instituições de ensino tendem a abandonar a função formadora para se tornarem o espaço da produção dos *experts*, ou seja, ali se ensina como os conhecimentos se tornam quantificados em linguagem de máquina, incentivando a produção de novas linguagens tecnológicas, bem como a tradução de novos conhecimentos através dos suportes técnicos.

Nota-se, portanto que a formação humanística do sujeito com sua pretensa emancipação nada tem de comum com a condição do sujeito do saber nas redes do sistema mercadológico pós-industrial. A formação do sujeito só interessará na medida em que possa qualificar o desempenho da força de trabalho com a finalidade de melhorar a *performance* da produção. Parafraseando Lyotard, afirmamos que não se compram cientistas, técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poder!

O ensino, nessas condições, contribui para a otimização do melhor desempenho do sistema social, formando as competências indispensáveis para tal fim; fato de fundamental importância para o tema da “emancipação”.

No contexto da deslegitimação, as universidades e instituições de ensino são solicitadas a formar competências e não mais ideais: tantos médicos, tantos professores de tal ou qual disciplina, tantos engenheiros, etc. A transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições. (Id., p. 83)

A necessidade de produzir as competências amplia a função do ensino/aprendizagem para além da transmissão e produção de informações. A aprendizagem deverá comportar

[...] todos os procedimentos capazes de melhorar a capacidade de conectar campos que a organização tradicional dos saberes isola ciosamente. A palavra de ordem da interdisciplinaridade, difundida, sobretudo após a crise de 68, mas preconizada bem antes, parece seguir essa direção. Do mesmo modo, a valorização do trabalho em equipe pertence ao critério do desempenho no saber. (Ibid., p. 94)

Nota-se que não se trata de negar os princípios do projeto moderno a favor da crítica pós-moderna. Trata-se de considerar, no agora, uma sociedade regida pelo discurso da produtividade com necessidades muito distintas daquelas anunciadas pelos inventores do projeto da modernidade.

A função do saber tradicional é de vital importância para aqueles que almejam transformar a atual condição pós-moderna. Na diversidade dos discursos, a tradição funciona como “casa materna”, ou seja, um lugar que já não responde a nossas necessidades, mas que conhecemos bem e onde enterramos alguns de nossos segredos. Um lugar onde recebemos os primeiros afetos, as primeiras lições e onde aprendemos a amar. No confronto com a ideologia da competência, a tradição funciona como diferença estimuladora para a consciência crítica. Assim interpretamos o posicionamento, muitas vezes até radical, de Habermans na Europa e Rouanet no Brasil.

No entanto, a desterritorialização do saber não significa a negação das referências, de um saber solto ao “deus-nos-acuda” da vida como devoração.

Não se trata de mergulhar na irracionalidade. Com muito mais perigo, trata-se de abrirem-se os discursos pedagógicos para os contradiscursos e as práticas “fora da lei”.

Sabendo que o aluno tende a ser transformado em consumidor, cabe aos educadores juntamente com os educandos descobrir e inventar regras e categorias de anulação do jogo do poder. Tornando os alunos jogadores capazes de manipular o saber informatizado, poderemos, com eles, criar lances como “golpes” que subverterão as práticas disciplinares do poder. Os *hakers*, em sua versão positiva, nada mais são do que o reflexo da atitude de dominados burlando o sistema disciplinar que os aprisiona. E mostrando, inclusive, que a “segurança máxima” do sistema só será possível no dia em que o último homem inteligente for eliminado para desarticulá-la.



# aula 7

## INFÂNCIA: SELVAGERIA, PARAÍSO OU EXPERIÊNCIA

Como último tema do Módulo 2, Subjetividade e Poder, nesta aula não podemos deixar de refletir o modo como temos olhado para as crianças, como temos construído certa identidade para elas e como podemos abrir sobre elas novos olhares.

A infância, tal como a compreendemos hoje, é um conceito muito novo. Para nós, a infância caracteriza o início da vida humana. Nos séculos XVIII a XIX, na Europa ocidental, a criança foi caracterizada como aquela incapaz de racionalidade e, por isso, incapaz de sobreviver sozinha. Etimologicamente, *infante* é aquele que não possui fala, que não tem linguagem. Em uma perspectiva racionalista, ela seria menos que um animal.

Até o aparecimento das teorias de Rousseau, essa ausência de linguagem, no mundo ocidental cristão e racionalista, foi interpretada como o signo inequívoco de nossa natureza corrupta, pois seria nesse não falar infantil, obscuro, que se esconde nossa proximidade com o animal e nosso afastamento de sua simplicidade instintiva. A criança, nesse momento, é vista como um “pequeno adulto”, que se diferencia dos animais porque aprende a falar. E falar significa adquirir a faculdade de escolher entre o bem e o mal.

Nas *Confissões* de Santo Agostinho, a criança estaria mais próxima do pecado original, um animalzinho que tem desejos terríveis e que precisa ser dominado. Com o racionalismo de Descartes, a criança não é mais aproximada ao pecado, mas continua sendo o “território do erro”; por isso o adulto precisa libertá-la por meio de uma boa educação.

Com Rousseau, o conceito de infância muda totalmente, inverte-se. A *origem* do homem estaria na natureza que, em princípio, é boa, sagrada. A criança seria, portanto, um ser aproximado aos anjos, e que, na convivência social, seria transformada em um ser corrupto. A criança não é mais um “pequeno adulto”. Rousseau – fruto do discurso científico das ciências positivas – entende que a natureza humana segue um caminho para a maturidade desenvolvido por fases. Essas

fases de desenvolvimento seguiriam leis próprias da natureza humana. Cada idade seria composta por tendências naturais. Caberia, ao pedagogo, respeitar tais fases, respeitar a natureza humana em seu movimento de crescimento.

Tanto em uma como em outra concepção, a infância está diretamente relacionada à *Paidéia* de Platão – a formação justa para se viver na Cidade Justa. A formação se dá na mudança, pois está relacionada à ideia de sociedade que se formula em cada época. Para a pesquisadora Jeanne Marie Gagnebin (2005), é possível observar duas linhas de pensamento que atravessam até nossos dias:

A primeira, que nasce com Platão, atravessa a pedagogia cristã com Santo Agostinho, e chega até nós através do racionalismo cartesiano. Afirma que a infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo; e, como as crianças são seres privados de razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas, egoístas, que ameaçam a construção consensual da cidade humana graças à edificação racional, o que pressupõe o sacrifício das paixões imediatas e destrutivas. Freud e a necessidade da repressão para chegar à sublimação criadora de valores culturais já estão em germe nessa pedagogia de origem platônica.

A segunda linha, é importante ressaltá-lo, também nasce em Platão, atravessa o renascimento com Montaigne e chega a nossas escolas ditas alternativas através do romantismo de Rousseau. Ela nos assegura que não serve de nada querer encher as crianças de ensinamentos, de regras, de normas, de conteúdos, mas que a verdadeira educação consiste muito mais em um preparo adequado de suas almas para que nelas, por impulso próprio e *natural*, possa crescer e se desenvolver a inteligência de cada criança, no respeito do ritmo e dos interesses próprios de cada uma particular. (GAGNEBIN, 2005, p. 168-9)

Segundo a autora, para Platão, se por um lado, “essa criança, ameaçadora na sua força animal bruta, deve ser domesticada e amestrada segundo normas e regras educacionais fundadas na ordem da razão (*logos*) e do bem tanto ético quanto político, em vista da construção da cidade justa” (id., p. 169); por outro, Platão afirma enfaticamente sobre a capacidade humana de aprender, “faculdade inata, universal, *natural*, portanto” (Ibid.).

Para a pesquisadora, as duas linhas desembocam no paradoxal estatuto do que aí se compreende por infância. Infante é um ser privado de fala, privado daquilo que é próprio do homem que é a linguagem articulada. A relação

entre linguagem e razão é direta posto que sem uma racionalidade que a conduza, a linguagem não é nada. Outro aspecto a se destacar é que

[...] a palavra “infância” não remete primeiro a uma certa idade, mas, sim, àquilo que caracteriza o início da vida humana: a incapacidade, mais, a ausência de fala. A criança, o infante, é primeiro aquele que não fala. (...) Qual é a significação dessa ausência primordial? Até, digamos, Rousseau, essa ausência foi interpretada como o signo inequívoco de nossa natureza corrupta, pois é nele, nesse não-falar infantil obscuro, que se escondem tanto nossa proximidade com o animal, como nosso afastamento de sua simplicidade instintiva. Diferentemente dos pequenos bichos que nunca aprenderão a falar e a pensar, os pequenos homens desenvolvem essa faculdade e, portanto, a possibilidade da escolha do mal contra o bem. Se não só nascêssemos, mas também ficássemos sem linguagem, seríamos bichos talvez cruéis, mas sem a possibilidade de ser moralmente ruins, pois a propensão ao mal só pode ser atribuída a um ser dotado de inteligência, de razão e de linguagem, capaz de escolher conscientemente o bem e o mal. (Ibid., p. 170-1)

Nesse embate, desenvolvem-se duas linhas pedagógicas. Uma acredita na infância como estado animalesco e, portanto, quanto mais cedo se abreviar tal condição melhor para todos. Nesse traçado da pedagogia, confia-se na pureza e no poder da razão, e se desconfia da natureza humana, marcada pelo pecado ou pelo erro. A romântica, de Rousseau, afirma exatamente o contrário: desconfia das palavras, portanto da razão, confiando na sinceridade dos sentimentos. Rousseau valoriza a natureza contra as palavras sedutoras, lisonjeiras e enganadoras, presentes na cultura. A verdade da palavra é observada na sinceridade com que o emissor a diz, em seu tom emocional, ou seja, no quanto ele está envolvido com o que fala.

Essa valorização absoluta da natureza primeira e originária leva Rousseau a elaborar uma teoria da deformação, do aviltamento, da decadência através da história e da cultura, em nítida oposição ao otimismo da filosofia da história iluminista, baseado na certeza de um progresso talvez lento, mas seguro. Em termos pedagógicos, os papéis se transformam radicalmente: em vez de corrigir a natureza infantil e de querer, o mais rapidamente possível, torná-la adulta, o educador do *Emilio* deve, pelo contrário, escutar com atenção a voz da natureza na criança, ajudar seu desenvolvimento harmonioso segundo regras ditadas não pelas convenções sociais, mas oriundas da maturação natural das faculdades infantis (Ibid., p. 175-6).

Para proteger as crianças das arbitrariedades da sociedade adulta, o autor do *Emilio* sugere o isolamento dos pequenos, em casas de campo, para mantê-los afastados do mundo artificial da cultura, para que possam desenvolver sua natureza de maneira harmoniosa e natural. Assim, é elaborada uma pedagogia que respeita a criança, que celebra sua naturalidade, sua autenticidade, sua inocência em oposição ao mundo adulto pervertido, onde reinam as convenções.

Parafraseando Foucault, podemos dizer tratar-se de uma pedagogia de sequestro da infância. Uma pedagogia que afasta a criança de sua coletividade, do calor de seus familiares, para que não seja corrompida por maus hábitos. É a legitimação da instituição escolar como o lugar da educação. A ideia de isolar para educar ou para corrigir não é obra de Rousseau, trata-se do modo de idealização do Estado Moderno, que se baseará nas instituições para governar.

Como nos mostra Foucault, o procedimento do isolamento propiciou a elaboração de conceitos e práticas pedagógicas capazes de produzir certo sujeito. Trata-se da pedagogia disciplinar. A partir do final do século XIX, é o discurso higienista que domina o corpo, a mente, a moral, a sensibilidade dos escolares. Nesse discurso das ciências positivas, a criança continua um ser sem subjetividade. As imagens que a representam são a de uma massinha a ser moldada ou de uma folha em branco a ser preenchida.

Sob o olhar de Gagnebin, Walter Benjamin (1995) ao descrever sua infância em Berlim interpreta a infância como uma experiência de incompletudes. Embalada nos escritos do filósofo, a autora, ao reafirmar o não domínio das crianças sobre a língua, coloca-as no lugar daqueles que veem o que o adulto ou esqueceu ou não quer ver: os que estão embaixo – pessoas que moram em porões, figuras nos pés das estátuas, formigueiros. Diante da inabilidade da criança com a língua, o adulto pode ter a sensação de “segurança”, mas também pode lembrar-se de sua “insegurança primeira”. Lembrar e experimentar a “não-soberania” que constitui nossos primeiros anos de vida.

Ao citar Agamben, Gagnebin nos apresenta uma interessante noção de infância, não como o início paradisíaco além das palavras, mas sim infância como experiência do aquém das palavras, da falta de palavras que estão por eclodir. A linguagem, nesse aquém, não é totalidade, não é algo fixado, pré-fixado, mas possíveis formações, invenção de possíveis.

Como, então, abordar a criança na contemporaneidade?

Não queremos dar soluções, pois não acreditamos nesse modo de fazer. Talvez nos aproximar de Walter Benjamin pode nos acalantar a aproximarmos das crianças, coisa que o mundo contemporâneo não nos tem permitido fazer. Benjamin fala da infância como um tipo de experiência. Não se trata da experiência de voltar ao paraíso perdido, felicidade impossível para o adulto, mas uma experiência de linguagem.

Ao narrar sua “Infância berlinense”, Benjamin não nos conta sobre “dias felizes que não voltam mais”. O autor se coloca na experiência de interrogar sua infância sendo também interrogado por ela. Nesse “retorno”, o autor não ignora sua condição de narrador adulto, sabe que não lembra a infância como realmente ela foi, mas, sob os referenciais do adulto no presente. Experienciar a infância é redescobrir e decifrar signos, reinventar a linguagem, andar por caminhos não realizados pelo adulto que aquela criança está sendo agora. E, no confronto com os caminhos seguidos, a infância indaga e critica as escolhas do sujeito do presente e, ao mesmo tempo, lhe oferece o recomeço do não realizado.

Benjamin, ao se voltar para o passado, procura o não realizado que ainda pulsa como possível no presente e, ao mesmo tempo, aproxima-se daquilo que faz perpetuar o caminho não desejado. Para isso, compreende a criança não como um ser privado de razão e sensibilidade, mas um ser inábil com a manipulação da linguagem adulta. A criança, ao ver o que o mundo adulto não enxerga mais, nos ensina. Por outro lado, o inacabamento linguístico da criança faz lembrar, ao adulto, seu inacabamento.

Nesse sentido,

[a infância] é o signo sempre presente de que a humanidade do homem não repousa somente sobre sua força e seu poder, mas também, de maneira mais secreta, mas tão essencial, sobre suas falhas e suas fraquezas, sobre esse vazio que nossas palavras, tais como fios num motivo de renda, não deveriam encobrir, mas, sim, muito mais, acolher e bordar. (GAGNEBIN, 2005, p. 180-1)

Para finalizar, gostaríamos de compartilhar algumas inquietações que nos cercam sobre a infância. Vamos contar um caso ocorrido em um curso de pós-graduação em que atuávamos, eu e meu parceiro Stenio Mendes. Naquele dia eu estava um “bagaço”! Que cansaço! Que sono! Stenio começa a aula – jogos de musicalidade instintiva – como contador de estória... estórias estranhas, já

conhecidas, mas sempre divertidas. Seus exercícios naquele dia foram mágicos, e transformaram o cansaço de todos em harmoniosas músicas espontâneas. Os exercícios foram convocando o que chamamos de “alma no grupo”, uma coisa tão gostosa, eu podia até fechar os olhos... e tocar a música! Uaaau, que delícia! De repente, abri o olho e lá estava ele, o menino, no meio da roda, dançando, rodopiando, tão concentrado quanto nós, consagrando o ritual... no meio da roda! João estava com sua mãe que, como tantas outras mães, não têm onde deixar os filhos, restando-lhes a única opção: levá-los para as atividades delas. Quando olhamos o menino, a primeira coisa que pensamos foi: – Xiii é hoje que vai ter dispersão!

Para nós, as crianças têm uma percepção muito apurada do mundo. Como elas ainda não fixaram os significados das coisas, não as pré-conceituaram, os estímulos chegam a elas de modo diferente que para o adulto. Elas reagem aos estímulos com medo, com alegria, com ludicidade, com liberdade, são muito sensíveis. Aquele gurizinho estava dançando a música que tocávamos! E, pela dança, a expressão corporal, a expressão facial, pela concentração com que fazia os movimentos, tudo me mostrou que a música do grupo transmitia harmonia para aquela criança. Se assim não fosse, o menino jamais entraria na roda e dançaria para nós. Aliás, estaria chamando a mãe para ir embora.

Naquele dia, tínhamos uma criança que conhecia limites. Mas também tínhamos nós, os adultos. E, para mim, algo ficou evidenciado: muitas vezes, agimos de modo equivocado diante da liberdade das crianças, quando elas estão compartilhando conosco atividades de adultos. Aos poucos o menino tomava a liberdade de ficar mais longe de sua mãe, o que me pareceu confiança no grupo. Sentou-se em uma das cadeiras da roda, perto do professor, é claro. Parecia nos mostrar que era um de nós. Stenio fez exercícios ligados à regência musical espontânea; nesses jogos, o grupo é transformado em coral cênico. Stenio nos mostra os códigos e começa a nos reger. O menino, sem precisar dos comandos “agora só as vogais” ou “agora só ruídos percussivos”, nos acompanhava do seu jeito. A certa altura, o professor propôs ao grupo que tomassem o seu lugar e experimentassem a regência. Parte de nós, já percebendo a presença marcante do menino, sugeriu que ele regesse. O menino se espremeu no fundo da cadeira como se o tivessem pego de surpresa. Stenio reagiu prontamente, exigindo do adulto a responsabilidade pelo jogo. A aula continuou

e, quando dei pelo menino, ele estava longe, com os brinquedos que trouxe de sua casa. Mas... como que teimosamente, mesmo intimidado pelo coletivo dos adultos, continuou a emitir sons junto com o coro.

Pensei se não estamos nos equivocando em achar que nossas crianças estão reprimidas, sem voz ativa, e que, para ser “democrático” e “dar a voz à criança”, estamos oferecendo a ela um lugar no mundo do adulto sem prepará-la para isso. Não estaríamos transferindo, às nossas crianças, a responsabilidade do adulto? Diante de tal indagação, pergunto se não estaríamos negando a diferença do mundo da criança para o mundo adulto, deixando de ensinar a elas os limites e as regras para uma saudável socialização. Tudo nos fez refletir “qual o lugar da criança em nosso mundo”? E durante aquela semana me lancei a essa observação em lugares privados e públicos. E não os encontrei...

Observei que as crianças têm sido um “estorvo” para os adultos, sempre com pressa, sempre trabalhando, sempre com “mil coisas na cabeça”. A criança nos puxa para o presente, ela **está** no presente. E se, como adultos, **estamos** na dispersão, ela acaba funcionando como uma buzina que dispara no meio da noite. A criança que esteve conosco naquele dia era adorável, tinha noções de limites, era pura presença em sua solidão de menino. Nós éramos o seu tapete voador. Puxá-lo para o jogo, verbalmente, não teria lhe derrubado do voo? Será que nos sentimos derrotados diante da possibilidade de voar no tapete mágico? Por que tivemos a necessidade de igualar a criança a nós, de torná-la semelhante? Por que não nos contentamos com a diferença entre nós e o menino?



# aula 8

## INFÂNCIA 2<sup>1</sup>

No mês de setembro de 2011, São Paulo, e creio, o Brasil todo, foi surpreendido pelo caso do menino de 10 anos que atirou na professora e se matou logo em seguida. Nenhum fato da vida familiar ou escolar do garoto explica as razões de seu ato.

Vocês já pensaram na possibilidade de não haver uma causa primeira? Não haver uma origem? Não haver uma grande causa? De que seu ato pode ter sido pura traquinagem de quem desconhece as regras do mundo adulto? Já pensaram que sua imaginação de menino pode ter fantasiado um ato heroico que ele resolveu colocar em prática? Uma cena de hiper-realismo inconsciente? Quem nunca aqui mexeu nas coisas proibidas dos pais quando era criança? Lembra-se que sabor tinha? O coração batendo forte... Lembra-se da potência da força de nossa imaginação quando tínhamos dez anos?

Quem aqui não imaginou a morte da mãe ou do pai ou da avó ou da professora, em um dia que tenha sido contrariado, em que tenha experimentado a frustração? Quem aqui não castigou sua boneca com requintes de crueldade por ter desobedecido alguma ordem inventada por você? Como seria minha vida, hoje, se eu tivesse sido “descoberta” por olhares higienistas de adultos?

Ultrapassar o limite da obediência sempre fez parte da experiência de nossas vidas, há vários mitos e fábulas sobre isso. Do mesmo modo, a crueldade no brinquedo sempre fez parte das brincadeiras de criança, tudo é de “mentirinha”. Esse faz de conta tem sido valorizado pelos psicopedagogos como importante terapia dos sentimentos. E eu diria que, brincar sozinho, nos prepara para a autonomia e para a autoconfiança; prepara-nos para compreender limites: de seu corpo, do ambiente, de seus medos, de suas ansiedade, etc. A experiência pessoal do brincar, do se machucar, do passar perigos sozinho ou

---

1. Parte desse texto foi publicado nos Anais do XXI Congresso Nacional de Federação de Arte/Educa-dores do Brasil em 2011.

com amigos de mesma idade, é um modo de ensinar o indivíduo a cuidar de si mesmo pela observação, pela atenção; desenvolve a percepção de si e do mundo independente dos códigos de conduta social a que terá de se submeter mais adiante. O brincar sozinho ou com amigos, sem a presença do adulto, pode possibilitar a experiência de vida, principalmente quando essa criança é incentivada a compartilhar suas experiências diárias com os adultos que o educam. Para isso, o mundo adulto deve proporcionar tal espaço, que é ambiental, físico e conceitual.

Gostaria, então, de analisar a tragédia do menino paulistano dentro da razão disciplinar da educação pela obediência-desobediência, e pincelar alguns apontamentos que venho fazendo sobre a infância.

Segundo Joseph Campbell em *O Poder do Mito*, a desobediência pode ser encontrada em várias culturas, metaforizada de várias maneiras. Em nossa sociedade, hegemonicamente cristã, podemos encontrar tal conteúdo no mito de Adão e Eva, por exemplo. Trago esse mito, pois tem relação com certo conceito de moral e de infância associada ao tempo do paraíso, tempo em que não nos diferenciamos do mundo e onde tudo é encantamento; onde a natureza não é negatizada. Estamos falando também de Rousseau, não é?

Para a moral cristã, nesse tempo paradisíaco, não haveria ainda a culpa, pois não haveria a consciência individual do bem e do mal; não haveria, portanto, a consciência de si. Campbell trata o mito bíblico no campo da ética; o mito como orientação para a experiência pessoal. Nessa perspectiva, compreendo o fruto do conhecimento como o saber que ajuda a nos orientar para a experiência de viver no mundo temporal, mundo do sofrimento, da frustração, da morte, mas também da alegria, dos bons encontros, do êxtase.

A partir daí, já é possível perceber que a “serpente mítica” não carrega sentido negativo, mas, ao contrário, é positivada por Campbell. A saída do casal do paraíso seria um rito de passagem para a vida temporal, um segundo nascimento. O mito de Adão e Eva pode nos sugerir dois caminhos: um para nos manter como criaturas sem consciência de si; e outro, rumo à consciência de si, caminho doloroso, de sacrifícios, vida compreendida como temporal. Nesse caminho mundano, a mitologia nos leva a pensar a relação entre cuidar de si e consciência de si.

Nessa perspectiva, o mito tem função pedagógica, pois pode nos preparar para a experiência da vida e da morte; o mito pode funcionar como exercício

para o cuidado e a consciência de si. A vida carrega a experiência da destruição – assassinatos, doenças, cataclismos – a que Antonin Artaud em *O Teatro e Seu Duplo* chamou de crueldade, mas também carrega a experiência do êxtase que Nietzsche chamou de força dionisiaca. Os rituais religiosos – todos, sem exceção – levam o crente ao êxtase: o sentir a presença divina. A arte, em nossa sociedade, muitas vezes é percebida como ação que pode nos aproximar, também, desse êxtase.

A serpente mítica, na perspectiva de Campbell, é, então, o desejo de potência de vida que carregamos. Segundo o mitólogo, se deus criou a árvore proibida e a serpente, ele sabia que a criatura humana iria desobedecê-lo. Assim, a ideia dos homens terem se tornado “inimigos de deus” com sua desobediência é uma interpretação pouco espiritualizada, uma interpretação mais materialista do mito. A saga do humano-herói é essa procura pela transcendência, e o sofrimento (como sacrifício) faz parte desse aprendizado.

A desobediência teria possibilitado a experiência da espiritualização da criatura humana para que pudesse ela retornar ao criador. Diferente é a interpretação que encontramos do mito no Antigo Testamento, em que a Terra é amaldiçoada e o homem torna-se um fantasma sem glória à espera do Salvador – o Filho enviado de Deus. E quando, no Novo Testamento, esse Filho aparece na figura de Jesus – que se torna Cristo –, ainda assim, poucos são aqueles que compreendem o mito da crucificação como metáfora de um caminho interior, caminho de espiritualização, caminho de Jesus (o homem) a Cristo (o estado de iluminação). Muitos ainda estão tentando provar a veracidade da narrativa bíblica, matando-a como mito, para fazê-la nascer história.

Desse modo Deus é morto e em seu lugar aparece o Homem. Tempos da hegemonia do pensamento científico? É o que Nietzsche compreende como o assassinato de Deus. A meu ver, é um modo materialista de interpretação do mito.

Volto, então, ao fato jornalístico da tragédia paulistana do menino de 10 anos.

Naquele dia, o pai, que é policial, ao sentir falta da arma, conta, ao repórter, que foi até o colégio desconfiado de que um dos dois filhos havia pegado o objeto mortífero. O mais velho negou e ofereceu a mochila para ser revistada, o que o pai não fez. O mais novo só abriu os bracinhos querendo dizer que não

sabia de nada. Por que não foi possível ao pai distanciar-se dos garotos tal como ele teria feito se estivesse, na condição de policial, abordando dois suspeitos de mesma idade que a dos filhos?

Para este pai, os meninos nunca tinham mentido. Como representante de todos nós adultos, ele preferiu ignorar sua intuição, sua razão do coração – que, aliás, o levou direto ao local da arma. Ignorou a serpente interna. E agiu de acordo com a crença na inocência infantil. Poucas horas depois, a notícia da morte de seu filho, realizada com a própria arma, chega-lhe a galope.

Nós, adultos, ou, nossa sociedade tal como a estamos construindo, parece não nos estar preparando para a experiência da vida. E, pensando na história desse pai, identificando-me com ele, penso que nós não estamos nos preparando para o caminho da consciência de si; e, pensando no ocorrido com a arma, não estamos sabendo cuidar de nós mesmos. Isso quer dizer que não estamos preparando nossos filhos nem para esse mundo nem para a morte. Vocês já perceberam que os enterros estão cada vez mais curtos? Em São Paulo já temos enterros via internet. Isso é um modo de lidar com a morte... sem nos preparar para ela.

Essa aproximação entre fato jornalístico e mito permitiu-me sair da análise sociológica, materialista, para pensar o que essa tragédia nos pode trazer de sabedoria sobre a experiência de vida, e que relações podemos fazer com a experiência da infância – ou ausência dela – em nosso cotidiano familiar e escolar.

Primeiro, gostaria de me posicionar, e dizer para vocês que sou da turma que compreende a infância e o sujeito da infância como uma invenção histórica. Ou seja, não acredito que haja uma infância dada, natural, pré-existente aos adultos, universal. Não acredito na inocência da criança. E tenho pensado que as ocorrências trágicas que vivenciamos, diariamente, em nosso cotidiano com as crianças, e que tanto nos aterroriza, têm relação com o sentido que estamos dando para a vida e para a morte.

Até muito pouco tempo, concordávamos que a infância era a fase primeira da natureza humana, uma fase inicial, pré-lógica, que carregava a animalidade muito próxima de si. Tal aproximação com a natureza era negativa, posto que esta, para a moral cristã, é associada ao pecado carnal. Uma fase em que não éramos ainda sujeitos de nossas vidas; fase que deveria ser abreviada o mais rápido possível para se humanizar o indivíduo. É uma visão moral da infância.

Rousseau inverteu a ordem dos fatores do discurso e, ao positivar a natureza da criança, demonizou a vida em sociedade. Trata-se, a meu ver, de dois lados da mesma moeda. Esse discurso telo-científico da infância como um paraíso perdido ou como natureza pura, transformado em práticas sociais, produziu um sujeito adulto muito particular. Posso percebê-lo, por exemplo, no conhecidíssimo poema de Casimiro de Abreu, “Meus oito anos”:

### **Meus oito anos**

Casimiro de Abreu (1839-1860)

Oh! que saudades que tenho  
 Da aurora da minha vida,  
 Da minha infância querida  
 Que os anos não trazem mais!  
 Que amor, que sonhos, que flores,  
 Naquelas tardes fagueiras  
 À sombra das bananeiras,  
 Debaixo dos laranjais!

Como são belos os dias  
 Do despontar da existência!  
 – Respira a alma inocência  
 Como perfumes a flor;  
 O mar é – lago sereno,  
 O céu – um manto azulado,  
 O mundo – um sonho dourado,  
 A vida – um hino d’amor!

Que aurora, que sol, que vida,  
 Que noites de melodia  
 Naquela doce alegria,  
 Naquele ingênuo folgar!  
 O céu bordado d’estrelas,  
 A terra de aromas cheia  
 As ondas beijando a areia  
 E a lua beijando o mar!

Oh! dias da minha infância!  
Oh! meu céu de primavera!  
Que doce a vida não era  
Nessa risonha manhã!  
Em vez das mágoas de agora,  
Eu tinha nessas delícias  
De minha mãe as carícias  
E beijos de minha irmã!

Livre filho das montanhas,  
Eu ia bem satisfeito,  
Da camisa aberta o peito,  
– Pés descalços, braços nus –  
Correndo pelas campinas  
A roda das cachoeiras,  
Atrás das asas ligeiras  
Das borboletas azuis!

Naqueles tempos ditosos  
Ia colher as pitangas,  
Trepava a tirar as mangas,  
Brincava à beira do mar;  
Rezava às Ave-Marias,  
Achava o céu sempre lindo.  
Adormecia sorrindo  
E despertava a cantar!

Oh! que saudades que tenho  
Da aurora da minha vida,  
Da minha infância querida  
Que os anos não trazem mais!  
– Que amor, que sonhos, que flores,  
Naquelas tardes fagueiras  
A sombra das bananeiras  
Debaixo dos laranjais!

Para o poeta, a infância é o tempo do mundo encantado, tempo dos afetos, da inocência, tempo da experiência pessoal sem o olhar disciplinador do adulto. Porém, essa experiência é algo que não volta mais, é paraíso perdido. Seu lamento mostra que o adulto é o sujeito privado de carinho, de inocência, de liberdade, de experiência pessoal sem o olhar disciplinador de outro, privado do contado corporal com as figuras femininas familiares; privado da percepção de encantamento diante das coisas e dos seres do mundo. A noção de infância como paraíso perdido produz um tipo de infância – para aquelas crianças que não eram/são obrigadas a trabalhar, é claro – que se aproxima de um modo de vida campestre. A infância, na vida adulta, torna-se falta, muito diferente da concepção de Benjamin.

Distante do modo de vida paulistano daquele menino suicida é a infância campestre de Casimiro; muito distante de Casimiro é a infância nas ruas das cidades modernas. Com os projetos higienistas para o controle da população e sua finalidade eugenista, a infância foi capturada por uma biopolítica. A educação escolar, invenção da modernidade ocidental, é do tipo disciplinar e moralizante; é educação para a exaltação da obediência e criminalização da desobediência. Tornou-se “o” lugar, por excelência, da boa educação em detrimento dos outros lugares que nos constituem também como sujeitos de cultura: a família, a vizinhança, os parentes, as viagens, o quarto, etc.

Um exemplo dessa criminalização da desobediência pode ser percebido nos preceitos morais em que é pautado o projeto-lei elaborado pela deputada Cida Borghetti (PP-PR), que tramita na Câmara dos Deputados, e estabelece punições para estudantes que desrespeitem professores ou violem regras éticas e de comportamento de instituições de ensino. Em caso de descumprimento, o estudante infrator ficará sujeito à suspensão e, na hipótese de reincidência grave, encaminhamento à autoridade judiciária competente. A proposta muda o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) para incluir o respeito aos códigos de ética e de conduta como responsabilidade e dever da criança e do adolescente na condição de estudante.

De acordo com a autora, a indisciplina em sala de aula tornou-se algo rotineiro nas escolas brasileiras e o número de casos de violência contra professores aumenta assustadoramente. Ela diz que, além dos episódios de violência física contra os educadores, há casos de agressões verbais, e muitos deles acabam sem punição.

A meu ver, a deputada ignora os noticiários, ignora a sociedade disciplinar escolar, ignora a angústia infantil, ignora a condição da infância. Sua ignorância a faz produzir práticas moralizadoras, práticas para vigiar e punir ainda mais uma infância e adolescência com pouco tempo para as brincadeiras. É, em meu entender, um ato de vingança diante da criança que frustra a expectativa da inocência infantil.

Os rituais de passagem que os antropólogos e mitólogos encontram nas sociedades que estudam são orientadores, pois preparam os iniciantes para a experiência da vida. Também os rituais apresentam, aos iniciados, a experiência da sobrevivência com um sentido extraordinário. Poderíamos dizer que até pouco tempo o início da escolarização aos 7 anos fazia o papel do rito de passagem da criança para o mundo jovem. A divisão de primário e ginásio (7 aos 14/15) e colegial (15/16 aos 17/18) – divisão que ainda permanece com outros nomes e com novas faixas etárias –, é um esforço de ritualização e preparo da criança e do jovem para entrar no mundo dos adultos. Os berçários e creches vieram embaralhar essa ritualização, pois não temos mais o tempo fora da escola; condenamos nossas crianças ao tempo escolar desde que nascem. Definitivamente deixamos de dar valor educativo e cultural à casa, à convivência com os mais velhos, aos vizinhos... Afinal, as mulheres-mães estão condenadas ao trabalho mesmo que seus peitos insistam em molhar os soutiens e blusas com leite materno.

Preparamos nossas crianças e jovens para ter sucesso no mercado de trabalho, tal como nós temos agora. Veja que visão mais materialista da vida! O que sobra de encantamento, de espiritualidade, de relacionamento?

Essa educação pela disciplina para o trabalho, pelo caminho do vigiar e punir, tem produzido abusos, e talvez o mais escandaloso tenha sido o da educação da juventude fascista alemã. Adorno, em “Educação após Auschwitz”, relaciona a educação das crianças e dos jovens alemães à produção de um tipo de soldado obediente incondicional ao Führer que é, explicitamente, aproximado à figura do criador. Os soldados de Hitler o valoram como representante desse deus austero e vingativo do Antigo Testamento. Mas é esse mesmo soldado obediente, criatura de Hitler, que será capaz de delatar seus próprios pais e irmãos, condenando-os, em alguns casos, à morte. Trata-se, para Adorno, de uma educação não crítica e pouco amorosa. O enfraquecimento dos laços familiares tem afastado Eros, o deus das relações de afeto, de nosso convívio.

A partir do momento em que o mundo ocidental se deparou com o transbordamento do racismo para além dos povos de pele escura, deparou-se com o fatídico projeto científico de extermínio em massa – os campos de concentração – incluindo aí também indivíduos de pele branca; um véu parece ter caído dos olhos dos próprios europeus que começaram a problematizar a invenção de sua superioridade.

A partir dos anos 50, no Brasil, somos impregnados pela amorosa pedagogia de Herbert Read (2001) com sua “Educação pela arte”. Nessa pedagogia, os olhos se voltaram para a interioridade psicológica da criança. Mario Pedrosa (1996), por exemplo, ao discorrer sobre a arte infantil, nos aponta a pensar uma educação das paixões.

A “educação pela arte” – ao valorizar o trabalho terapêutico da arte, ao buscar psicanalizar as emoções por meio de sua expressão, ao buscar educar as paixões –, provocou seus seguidores brasileiros a pensar que poderiam produzir um sujeito adulto sensível e, por isso, capaz de transformar a sociedade corrompida. Em meu entender, ainda assim não teríamos nos desvencilhado do discurso telo-científico de Rousseau. E o que me parece ter acontecido foi a captura dessa potente teoria de Read por uma pedagogização da expressividade da criança e do brincar. Não há mais crianças brincando sem a higiênica figura de um adulto. Por outro lado, as aulas de expressão artística se tornaram laboratórios de diagnósticos da saúde psíquica dos alunos.

Vieram, então, as teorias sobre a linguagem. No caso do teatro, apareceram as práticas de jogos teatrais com usos de alfabetização à linguagem do teatro dramático. Ainda pensava-se no iniciante como alguém privado de linguagem teatral, alguém analfabeto cênico. Assim como se fala daquele que não sabe ler partitura como um analfabeto musical, o mesmo era possível perceber com a atividade teatral. Nessa perspectiva, não há instrumental para se perceber a expressividade cênica ou musical do iniciante. Pelo mesmo motivo, ignorou-se a subjetividade do não letrado até aparecer um Paulo Freire.

O grande problema é que o analfabeto é tido como um infante – alguém privado de linguagem e, por conseguinte, alguém privado de compreensão; enfim, um inocente útil ou, de outra perspectiva, um alienado de si mesmo. A linguagem escrita e a gramática são os signos hegemônicos de nossa sociedade,

signos que levariam o ignorante ao caminho da consciência de si. Desqualifica-se a cultura oral tão preciosa em nosso processo histórico. Herança dos tempos da colônia? Ainda assim, não nos libertamos da interpretação da infância como o lugar da ignorância e da inocência.

Se o infante é alguém que não domina a linguagem em sua apreensão do adulto alfabetizado; se a infância é o uso inapropriado das palavras, do ponto de vista do gramatical, do discursivo, é na experiência da infância que o encantamento se dá exatamente porque tudo é possível do ponto de vista da linguagem. A infância poderia ser, então, a experiência com a linguagem quando ela não é discurso fixado, quando as palavras não são fixadas em significados; a infância como liberdade para fazer expressar o que não tem nome, o que não é visível. E, vamos lembrar, o encantamento é um daqueles invisíveis, de que todos temos conhecimento, e que não tem nome.

No caso do poeta, a desobediência da gramática é condição para o aparecimento da poesia, principalmente quando ela fala do incomensurável, do não dizível, do mistério. Quando ela fala da experiência pessoal, singular. Poesia e infância aí se aproximam no simples das coisas indizíveis, e se tornam filosofia. A fantasia, o impossível, pela linguagem transcendida do realismo cotidiano, pode nos levar a experimentar a vida em sua dimensão mítica, nos encantar, nos levar ao tempo da infância.

A experiência da infância é aqui compreendida como abertura para as impressões do mundo; aquilo que nos leva a perceber o milagroso da vida, o criativo da vida, em tudo: formas, cores, cheiros... O poeta é aquele que, por meio da linguagem, nos faz experimentar o mundo como que pela primeira vez, por meio da forma artística; faz-nos prestar atenção aos detalhes escondidos nas estátuas, na presença dos bichos, no movimento das plantas, na sonoridade das palavras, no modo de andar das pessoas na rua, etc.

A infância, nesse discurso que aqui construo, é a parte em mim que se lança à experiência dionisíaca do enlouquecer os termos das equações, tal como fazem os surrealistas, acreditando que a vida pode ser uma obra de arte, como nos diz Nietzsche. A experiência da arte toma a forma de um cuidado de si.

Vejam o que nos diz Manoel de Barros sobre a sua infância:

## Soberania

Manoel de Barros

Naquele dia, no meio do jantar, eu contei que tentara pegar na bunda do vento – mas o rabo do vento escorregava muito e eu não consegui pegar. Eu teria sete anos. A mãe fez um sorriso carinhoso para mim e não disse nada. Meus irmãos deram gaitadas me gozando. O pai ficou preocupado e disse que eu tivera um vareio da imaginação. Mas que esses vareios acabariam com os estudos. E me mandou estudar em livros. Eu vim. E logo li alguns tomos havidos na biblioteca do Colégio. E dei de estudar pra frente. Aprendi a teoria das ideias e da razão pura. Especulei filósofos e até cheguei aos eruditos. Aos homens de grande saber. Achei que os eruditos nas suas altas abstrações se esqueciam das coisas simples da terra. Foi aí que encontrei Einstein (ele mesmo – o Alberto Einstein). Que me ensinou esta frase: A imaginação é mais importante do que o saber. Fiquei alancorado! E fiz uma brincadeira. Botei um pouco de inocência na erudição. Deu certo. Meu olho começou a ver de novo as pobres coisas do chão mijadas de orvalho. E vi as borboletas. E meditei sobre as borboletas. Vi que elas dominam o mais leve sem precisar de ter motor nenhum no corpo. (Essa engenharia de Deus!) E vi que elas podem pousar nas flores e nas pedras sem magoar as próprias asas. E vi que o homem não tem soberania nem pra ser um bentevi.

Na atualidade, parece que, por mais que desejemos ritualizar a infância de nossos filhos, netos, alunos, há um mecanismo externo, um sistema de vida,

que trabalha para a abreviação da infância (vejam como as meninas estão se sexualizando cada vez mais cedo). Nossas crianças e, por conseguinte, nossa experiência de infância, parece privada de “vareios da imaginação”, nosso cotidiano parece privado de jantares para compartilhar nossos vareios com nossos familiares.

Conformo-me com a tragédia do menino de 10 anos ao pensar que ela pode nos trazer ensinamentos sobre os modelos éticos que estamos transmitindo às nossas crianças. Percebo nessa história verídica um mundo ausente de poesia, práticas sociais que separam as crianças do mundo das decisões. Será que “dar voz à criança” não está sendo confundido com “deixá-la escolher a marca da roupa que quer usar”? O consumo trouxe uma falsa ideia de democratização da relação entre criança e adulto.

## BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: *Sociologia*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

ARTAUD, Antonin. *O Teatro e Seu Duplo*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Tópicos)

BENJAMIN, Walter. Rua de mão única. *Obras escolhidas*. Vol. II. 5ª ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1995.

BEY, Hakim. *Zona Autônoma Temporária*. 2ª ed. São Paulo: Conrad, 2004. (Coleção Baderna)

CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athenas, 1990.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. artes do fazer. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CORTELLA, Mario Sérgio. Café Filosófico: A criança em seu mundo. *TV Cultura*. 51:45 min. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=t3C-N2gdlxI&feature=related>>.

CRUZ, Léa da. *Línguas Cortadas? Medo e silenciamento no trabalho do professor*. Rio de Janeiro: EDUFF, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2005a.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005b. (Coleção Tópicos)

- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- GILBSON, Sarah (Diretor); GRUIVE, Anna (Produção). *Mitos da Infância*. 1h40 min. Disponível em: <<http://youtu.be/keLXkl6ShS0>>.
- GONDRA, José Gonçalves. *Arte de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte imperial*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2004.
- KANT, I. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? In: *Textos seletos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1974.
- . Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? In: *Textos seletos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1985. (Textos Clássicos do Pensamento Humano, 2)
- LYOTARD, Jean-François. *O Pós-Moderno*. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- PEDROSA, Mario. *Foram e Percepção Estética: Textos Escolhidos II*. Otilia Arantes (Org.). São Paulo: Edusp, 1996.
- READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)*. São Paulo: Mercado de Letras, Fapesp, 2003.
- ROUANET, Sergio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986. (Série Novas Direções)
- SOARES, Carmen Lúcia. *Educação física: raízes européias e Brasil*. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea)
- TERRA, Vinicius Demarchi Silva. *Memórias anatômicas*. Tese de doutorado da Unicamp. Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, 2007.



MÓDULO: FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E  
ENSINO DE ARTE



# aula 1

## A FORMAÇÃO DO SUJEITO TRANSCENDENTE

Ao analisar os discursos críticos que surgem a partir da década de 70, relativos à educação brasileira, é possível perceber um diagnóstico comum entre eles: de que a educação brasileira moderna se afirma como espaço de *democratização* e de *modernização* da sociedade. No Brasil do século XX, comparando-se com os países ditos de primeiro mundo, a identidade do “atrasado” é aceita pelos brasileiros, sem muita reflexão. O seu oposto é o moderno urbano, o industrializado, o informatizado.

De outra perspectiva, nos anos 80 e 90, o diagnóstico do “atraso” permanece gerando discursos que apresentam modos de intervenções prescritivas na escola, que chegaram até os dias de hoje. Quem realiza essas intervenções e com que intencionalidade é o que gostaríamos de problematizar.

Nossa hipótese é de que, em nome desse suposto atraso sociocultural, é produzido um saber-poder, saber do *especialista*, que passa a normatizar os currículos escolares: passa-se a dizer o que se deve ensinar e como. No entanto, quem prescreve não é o mesmo que executa a prescrição, teoria e prática estão separadas; o modo de produção em educação se assemelha aos modos de produção industrial em que o operário não tem domínio sobre o que produz, tal a fragmentação do processo.

Como nosso interesse é refletir sobre a arte dentro das escolas públicas no presente, optamos por trabalhar com a produção crítica pós-ditadura, buscando compreender de que modo a arte é pensada quando inserida nesse saber-poder do especialista prescritor, e no saber também reflexivo.

Iniciamos com as reflexões produzidas entre os anos 80 e 90 sobre os projetos educacionais da República Velha e *escolanovista*. Pudemos notar que a tendência da abordagem dos autores que mais influenciaram as transformações educacionais, ao menos no Estado de São Paulo, alia-se ao pensamento marxista; portanto, para tais autores, é nesse período da história brasileira e na ditadura getulista que o liberalismo se torna uma meta nacional. (Cunha, 1991).

O autor compreende o liberalismo das primeiras décadas do século XX como uma ideologia que veio legitimar a ascensão política, social e econômica da classe burguesa contra a antiga sociedade feudal. Para ele e outros autores que trabalham com os referenciais do materialismo dialético, entende-se que a burguesia reivindica uma sociedade dividida por classes, legitimando essa organização social por meio da afirmação de princípios, ditos universais, do *individualismo*, da *liberdade*, da *propriedade*, da *igualdade* e da *democracia*.

Sob essa perspectiva, o princípio do *individualismo* explica e aceita as diferenças entre os indivíduos. Essa multiplicidade é produtiva, pois cada um se destaca e se diferencia pelas diferentes aptidões e talentos “natos” que carregam em sua natureza. Ou seja, por meio do princípio do individualismo, naturaliza-se a diversidade e a multiplicidade. Um governo liberal, portanto, deve garantir o desenvolvimento dessas potencialidades individuais, dando oportunidades de ascensão sociocultural para qualquer um. É, portanto, sob a ideologia dos direitos do cidadão que a educação passa a tornar-se também um “problema de Estado”. A educação é a ação que, uma vez bem sucedida, forma um sujeito responsável por seu próprio sucesso, por sua ascensão social ou o fracasso material. Esse sujeito desejado pelo Estado liberal deve saber fazer escolhas de modo autônomo. Desse modo, pode-se dizer que o projeto liberal se livra da ideologia da *virtude do nascimento* e do *credo* a partir da afirmação da ideologia da *liberdade do indivíduo*.

A sociedade classista produz uma imagem de realidade da igualdade social, assegurando a seus participantes a liberdade para ascender ou descender na pirâmide social, conforme seus talentos para acumular riquezas; assegurando a liberdade de culto e o direito aos estudos a todos os cidadãos independentemente de sua origem sociocultural. E, seguindo a lógica liberal, a liberdade das individualidades é o que legitima a constante redistribuição das *propriedades e riquezas* da sociedade, pois seriam os talentos e os esforços individuais os agentes controladores.

A igualdade social e material é vista como trabalho e não como dádiva divina. Ela desnaturaliza a liberdade atrelada ao nascimento e credo, porém para *naturalizar* a desigualdade como condição humana. Assim, afirma Cunha, a *desigualdade social*, apesar de ser legitimada por seu caráter “natural”, não é compreendida como imobilidade do *status quo* da pirâmide social. O Estado

moderno, para garantir a ascensão social dos indivíduos através da democracia – entendida como um governo que garante o direito de participação política de todos os cidadãos, através da eleição de seus representantes – precisa dos homens livres para manter seu poder. Pensando junto a Cunha, podemos dizer que o poder, na ideologia liberal, garante a permanência de sua dominação pela mobilidade que alcança nas relações de poder quando essas são exercidas por homens livres. Em uma sociedade escravista, por exemplo, não há relação de poder, mas sujeição total posto que as posições dos sujeitos nunca se alteram.

Cunha aborda o Estado moderno na perspectiva da luta de classes e na modernização. Na República Velha, a representação política da ideologia de uma burguesia ainda fraca – posto que a relação de poder, nesse período, ainda se faz por oligarquias – parece-nos indicar que a próxima “etapa histórica” seria o fortalecimento da burguesia industrial, diagnóstico que se confirma por alguns fatos históricos, tais como: a elaboração da CLT feita no período getulista, as ações desenvolvimentistas de Juscelino e, finalmente, a abertura do capital estrangeiro pelos militares.

A abordagem crítica do autor sobre o liberalismo – a qual, em uma concepção histórica enraizada na evolução humana, é chamada de “tradicional” (no sentido de antiga, passada, mas também originária) – relaciona-se à representação do sujeito transcendente, sujeito universal. A crítica marxista dos anos 80 e 90 – que se faz à educação do início do século XX – volta-se contra o humanismo determinista e, por conseguinte, contra a formação do indivíduo, entendido como um sujeito produzido pela dialética, sim, mas, por se tratar de produzir um sujeito transcendente, trata-se de uma dialética idealista. A crítica marxista brasileira é psicológica e sociológica, pois questiona a ideia de “natureza humana” a favor da ideia da constituição de um sujeito histórico. Nessa perspectiva, a luta se dá entre o homem livre e as condições materiais impostas à sua sobrevivência. Na formação desse sujeito, há um psiquismo e uma consciência que se realizam.

Os discursos críticos que analisamos pouco discutem a ideia da educação como separada de uma vontade de poder; ao contrário, reforça-se o mito do conhecimento desinteressado. Mendes (1994), por exemplo, afirma o discurso da democracia liberal porque entende que a instituição educacional está fora dos interesses de classe, de algum credo religioso ou de interesses políticos. No

entanto, o autor aponta a responsabilidade da educação ao Estado, cuja função seria garantir o acesso de todos, independente de suas origens sociais, culturais ou étnicas. Indagamos, então, como um Estado se responsabiliza por uma instituição separada de seus próprios interesses?

O fato é que o consenso que credita, ao espaço da escola, o lugar da “solução” do suposto atraso cultural nos acompanha desde sempre. No caso republicano, todo o discurso político e de educadores concordam com o argumento de que a escola pode ser o lugar da ascensão social e da equalização das oportunidades. Para eles, a escola também se torna o espaço da democratização em um Brasil que é assumidamente desigual.

Com essa significação, a escola torna-se um dispositivo fundamental para o ato de governar, e a escola pública é um dos efeitos dessa *vontade de poder*. Desse modo, acredita-se que a escola pode se tornar o lugar da realização do diálogo entre as classes. Tal argumento não é compartilhado somente pela classe dominante, mas também por aqueles que desejam sair da pobreza. Nesse aspecto, Estado e sociedade se unem, posto que compartilham do mesmo ideal de modernização.

O que possibilita essa união de objetivos entre poder e sociedade, em nosso entender, é o *jogo da verdade* sobre o “atraso brasileiro”. Todos, acreditando nesse pressuposto, compartilham do discurso positivista da evolução humana, da história como um processo de superações. Nesse sentido, a democracia republicana e o liberalismo econômico surgem como finalidade histórica, que a inteligência brasileira – ao participar dessa suposta evolução humana – busca superar produzindo dispositivos para a realização do acesso do proletariado à escolarização. Nesse ponto, indagamos novamente: o que motivou intelectuais tão importantes, como Mario de Andrade e outros, a trabalhar dentro de uma estrutura de Estado com fortes traços fascistas? Quais brechas esses sujeitos viram dentro daquela estrutura estatal? Qual idealismo os movia?

Vamos retomar alguns fatos importantes. Desde os jesuítas, era a igreja católica quem administrava o letramento dos indivíduos na sociedade brasileira. Disso já se pode perceber que, até esse momento, cabe à igreja católica a função de governar as condutas morais do povo, cabendo a ela, portanto, elaborar um sujeito que se identifica com o monarca. Para isso, tais instituições educacionais detinham um saber para a formação de certa consciência.

No Brasil independente, para manter a educação sob sua orientação – domínio que na monarquia objetiva dirigir o povo para a salvação no outro mundo – a igreja muda sua estratégia de atuação, ressignifica seus objetivos educacionais, incorporando os princípios do positivismo e das ciências em seus currículos. Apropriando-se dos saberes da ciência, a educação, sob o domínio da igreja, principia a deslocar a meta da educação, antes alçada na catequese, para o campo das coisas mundanas.

Tal apropriação de saberes – essa aproximação entre saberes religiosos e saberes científicos – produz um modo de educar, uma pedagogia, que os autores consultados são unânimes em chamar de “pedagogia liberal tradicional”. Para Mendes (1994), a prática educativa da pedagogia “liberal tradicional” segue o positivismo quando afirma a infância e o não letramento como um estado de pré-humanidade. Critica-se a ação educativa tradicional porque destaca a figura do professor em sala de aula, colocando-o como o único sujeito do conhecimento; critica-se a ideia de transmissão de conteúdos que se acumulam pela humanidade – o saber enciclopédico.

Se o professor é o sujeito único do conhecimento, os aprendizes, carentes das luzes, no sentido de razão, são seus objetos. O aluno é visto como um “caderno em branco” onde o professor vai escrever as letras. O conhecimento, compreendido como universal, vale por seu valor intelectual e pelo acúmulo de dados que carrega. Sendo o aprendiz carente de conhecimento, o ato de educar em moldes positivistas compreende que a realidade social do aluno deve ser modificada, deve sair das trevas da ignorância. Como se pode notar, nessa perspectiva crítica, o problema está na concepção do sujeito que se quer realizar por meio da formação escolar, e na metodologia aplicada.

Na realidade, o foco da crítica, nesse caso, está apontado para seu inimigo “dialética idealista” e pouco se reflete sobre o funcionamento da escola, sobre os modos como o poder ali se exerce. Toda argumentação quer destruir o “velho” para implantar o “novo”. O “velho” é o sujeito transcendente hegeliano, o novo é o sujeito histórico marxista. Será que é com isso que Mario de Andrade e seus outros companheiros sonhavam, como um futuro revolucionário?

No caso da educação infantil, a crítica centra-se na ideia do adulto como um ser completo em oposição à criança como um ser incompleto. Em resumo, condena-se a educação “liberal tradicional” porque centra no educador, no

intelecto e na transmissão do conhecimento já existente, e na função da escola como transmissora do conhecimento acumulado (MENDES, 1994). O método usado para o aprendizado calca-se na exposição verbal do professor, com ênfase em exercícios de repetição para a memorização de conceitos e fórmulas como formas de aprendizagem. Os programas de ensino são dados numa progressão lógica, estabelecida pelo professor, sem levar em conta as características próprias de cada sala de aula (idade, cultura, interesses). Condena-se a pedagogia tradicional pela relação autoritária de poder entre professor e aluno (não há mobilidade), pelo conteúdo que exalta o passado, pela metodologia do adestramento, pela não observância da heterogeneidade. De fato, esses procedimentos não formam o desejado tipo de liberdade, de sujeito crítico de que o Estado, moderno e democrático, necessita para sua sobrevivência.

Nossos críticos condenam a pedagogia tradicional por estar centrada exclusivamente em um modelo generalizado de indivíduo, criticam a ideia de essência, e a relação de poder do “sujeito do conhecimento” quando este ignora a relação com o outro. José Carlos Libâneo (1995) considera que a metodologia tradicional induz a uma aprendizagem passiva e mecânica, recorrendo frequentemente à coação. Mesmo citando um claro dispositivo de poder, o autor não suspeita da relação que pode haver aí entre poder e saber. Ou, se suspeita, não a diz.

#### A ARTE NA PEDAGOGIA TRADICIONAL

Quanto à inclusão da arte dentro do ensino primário e secundário, segundo Barbosa, tivemos que superar o preconceito que ela sofria em nosso país. O sistema educacional dominado pelos católicos no século XIX privilegia uma formação fortemente literária e retórica. Das artes, portanto, a literatura é a única que obtém prestígio e valor. Somando-se a isso, o sistema colonial português provoca entre os brasileiros o horror aos trabalhos manuais, por considerá-los funções executadas por escravos. D. João VI procura reverter esse quadro ao viabilizar a criação da Escola Imperial de Belas-Artes, a vinda de companhias de teatro e ópera, incentivando a criação de uma Companhia Nacional de Teatro formada por artistas portugueses, os quais teriam a incumbência de descobrir e ensinar talentos nacionais. Porém, o conceito de arte, ao

menos em artes plásticas, dentro do ensino, não consegue superar o significado de “símbolo de distinção e refinamento” para preencher as horas de lazer das classes abastadas (BARBOSA, 1999).

Com a República, ainda segundo Barbosa, é reiterado o preconceito contra o ensino da arte, simbolizado pela Academia de Belas-Artes, pois esta estivera a serviço do adorno do Reinado e do Império, contribuindo assim para a conservação de seu poder. No entanto, os pensadores liberais e positivistas, imbuídos da tarefa de promover o desenvolvimento econômico e o fortalecimento do Estado moderno, miram-se nas bem sucedidas experiências dos europeus e norte-americanos quanto ao ensino das artes como peça importante para a educação técnica. Foi então, em final do século XIX, instituída a inclusão do desenho, da música e da ginástica dentro do ensino formal. Ou seja, também para a autora, os modos como se institui o ensino das artes nas escolas básicas têm sua justificativa em fatores econômicos. O sujeito que se pretende formar deverá ser ativo no sentido de produtivo.

A tendência liberal tradicional pode ser observada no fim do século XIX quando só há, oficialmente, aulas de desenho e música no currículo escolar, cuja finalidade é utilitarista, com relação ao desenho, pois intenciona preparar o aluno para a inclusão no mercado industrial. Ainda sob os princípios de uma abordagem marxista, as pesquisadoras Fusari e Ferras afirmam que o desenho de ornamentos e o desenho geométrico eram considerados “linguagens” úteis para determinadas profissões, e quando transformados em conteúdos de ensino dá-se ênfase a seus aspectos técnicos e científicos (FUSARI e FERRAS, 1987). Ou seja, para esses autores, a epistemologia que domina o ensino da arte nesse período da primeira república é o positivismo, que compreende a atividade artística como *ação regenerativa do povo*, como instrumento de educação da mente. Nessa perspectiva formativa, as aulas têm a finalidade de desenvolver o raciocínio e subordinar a imaginação à observação, de modo que o aprendiz possa identificar as leis que regem as formas.

Arelado à formação de um sujeito idealizado, é possível compreender que o ensino da arte está associado à concepção de arte como “contemplação”, como manifestação da beleza, enfim, como manifestação sensível de ideias universais. Assim, é coerente que o ensino da arte se volte para a absorção dos “modelos estéticos”. Nessa perspectiva, a arte se divide em erudita e popular, entendendo

que a erudita – arte de descendência europeia – seja mais elaborada e mais próxima da universalidade da forma do que a arte popular, geralmente realizada pelos nativos e mestiços. A diferença se dá pela linguagem que, na arte erudita, é vista como mais ajustada para representar a realidade.

#### O TEATRO NO CENÁRIO CULTURAL

No caso específico do teatro popular, o que se afigura até os anos 40 é o melodrama e o teatro de Revista, os gêneros com maior público. No entanto, em paralelo aos profissionais, surge uma classe de artistas amadores que trabalham para a construção de um teatro mais aproximado ao drama moderno e à tragicomédia realizados na Europa. Se analisarmos as ações culturais desses “novos” artistas, podemos encontrar entre eles o que nos é conhecido até hoje: a necessidade da “formação de público”. Nesse período, o que move amadores e profissionais a tal ação é a ideologia de levar “bons textos” para “o povo”. Essa atitude pressupõe tanto uma desqualificação com a dramaturgia que se montava na época, quanto o fato de que o público não conhecia esse “outro” teatro, claro, importado.

#### O SUJEITO HISTÓRICO

Na Segunda República, inspirada pelos ideais liberais e com a influência do capital estrangeiro, a situação da educação sob o domínio da igreja começa a modificar-se. Para os críticos marxistas, a classe burguesa emergente e os fomentadores estrangeiros clamam pela modernização da sociedade brasileira no sentido de adaptá-la ao sistema capitalista na forma liberal. Seguindo a construção da história pela dialética da superação do velho pelo novo, será preciso que a burguesia industrial crie mecanismos para a superação da hegemonia das oligarquias agrárias. Um desses mecanismos pode estar na apropriação da educação pela sociedade civil. Para Severino (1986), ligada a uma visão etico-teológica, a Igreja Católica propunha uma educação de caráter religioso posto que, historicamente, está comprometida com o sistema colonial e com a monarquia brasileira. Para Mendes, do ponto de vista filosófico, a diferença é epistemológica, pois enquanto os católicos acreditam em uma visão de mundo

essencialista, em que “o homem é encarado como constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana” (MENDES, 1994, p. 24), do mundo industrial *emerge* a formação de outra subjetividade.

A partir de 1920, o discurso da modernização perpassa pelo modelo econômico nacional-desenvolvimentista que aumenta nosso parque industrial, criando a realidade da “carência de mão de obra especializada”, e reforçando a geração de um sistema educacional fundamentado na ciência, na liberdade individual e na igualdade sociocultural; são necessidades próprias do desenvolvimento industrial que precisa de uma sociedade profissionalmente mais preparada e de homens livres. Para Severino (1986), a partir de 1930, dá-se um confronto entre os dois grupos – católicos e liberais –, cada um com seus representantes intelectuais, defendendo seus princípios pedagógicos e suas propostas de reformulação da escola. A cena é de um suposto debate democrático em que o Estado faz o papel de mediador da vontade nacional.

Luiz Antônio Cunha cita o grupo dos educadores liderado por Anísio Teixeira como o responsável pela legalização dos princípios liberais da *escola nova*, no sistema educacional brasileiro, que, objetivando a reconstrução social, defende a escola pública, obrigatória e gratuita. Nesse momento, o discurso pedagógico defende a educação liberal por considerar que ela pode ser equânime quanto às oportunidades econômicas e sociais. Legítima, assim, a desigualdade sociocultural brasileira através do argumento de que os indivíduos, oriundos de uma classe social menos favorecida, podem igualmente ascender à pirâmide social através de seu grau de escolaridade, cujo sucesso é fruto dos talentos e esforços individuais.

Do ponto de vista metodológico, para Mendes (1994) – mais próxima do ideal da educação como meio para emancipação do sujeito –, a *escola nova*, idealizada pelos educadores engajados ao liberalismo chamado sugestivamente de “progressista”, e objetivando desenvolver a autonomia do indivíduo, incentiva a construção do conhecimento feito não apenas pelo professor, mas também pelas mãos do aluno. O processo de aprendizagem torna-se protagonista do método educacional, valorizando os modos de aquisição do saber mais do que o próprio saber adquirido. Ainda para Mendes (1994), a pedagogia liberal progressista inverte as premissas dos conservadores, pois considera o homem como um ser inacabado até morrer. Sendo assim, o adulto não se pode

constituir em modelo; a educação passa, então, a centrar-se no educando e na sua a atividade.

No pensamento crítico de Cunha (1991), observamos ainda o enunciado da educação liberal *escolanovista* justificada como instrumento fundamental para dar acesso à sociedade brasileira, para que se aproprie da evolução científica colocada à disposição pelo desenvolvimento tecnológico. Essa necessidade induz à reivindicação, por parte dos educadores, do reaparelhamento da escola para que ela possa desempenhar o papel de formar indivíduos capazes de manipular tal tecnologia. Não é por acaso que a estratégia, geralmente empregada na pedagogia *escolanovista*, é a do trabalho em grupo, dos seminários, seguindo o princípio de que “aprendemos fazendo”. O professor passa a ser o coordenador das atividades em sala, procurando criar uma relação de igualdade democrática entre professor e aluno. Ou seja, intenta-se capacitar o indivíduo a tornar-se autônomo diante do desenvolvimento da tecnologia.

# aula 2

## A FORMAÇÃO DO SUJEITO SENSÍVEL

Para o ensino das artes, após a ditadura Vargas, a presença dos fundamentos da psicologia experimental aplicada à educação reacende as propostas de abertura expressas pela Semana de 22, com relação ao entendimento da arte das crianças e dos doentes psiquiátricos. Trazendo para o campo do ensino das artes, os princípios *escolanovista* enfatizam o processo criativo, sem a intervenção do adulto, em detrimento do resultado estético.

Lowenfeld e Brittain são educadores engajados nessa tendência pedagógica. Para eles, a arte na escola ajuda o aluno a imprimir seus pensamentos e sentimentos, a técnica é uma descoberta pessoal. A produção infantil torna-se documento de análise para o professor que busca compreender os estágios de desenvolvimento de seus alunos, a fim de auxiliá-los a exprimir sua interioridade; do mesmo modo compreendido por Rousseau, qual seja, o desenvolvimento afetivo natural da criança. No entanto, é Dewey quem nos traz a noção de experiência, repensando o ato de educar para além de conteúdos a serem assimilados.

Para Barbosa, as diferenças filosóficas com relação aos procedimentos da educação artística do início do século XX e a do pós-guerra é que

[...] a visão centrada na criança enfatiza a importância de cultivar a idiossincrasia pessoal, enquanto a visão centrada no assunto tende a dar mais importância para a ordem e para a especificidade. Uma define educação como aquela que leva a sucessivas aproximações de um objetivo pré-definido; a outra vê a educação como uma jornada surpreendente e reveladora, que os professores devem encorajar e explorar. (BARBOSA, 1997, p. 81)

Esses dois modos de pensar a educação no Brasil resultam no debate sobre o ensino do teatro ora voltado ao “produto” – a cena dramática levada ao palco – ora voltado ao “processo” – em que a ênfase recai no “processo” de aprendizagem para o desenvolvimento da expressividade e espontaneidade da criança. Se a primeira traz a concepção da arte como representação da realidade, como

produto acabado, enfim, como “obra de arte”, a segunda absorve as mudanças de paradigma realizadas, por exemplo, pela arte abstrata (na pintura) ou pelo *happening* (no teatro), em que a representação é metalinguística: representa-se a própria arte. Essa segunda tendência se faz presente no Brasil a partir da década de 40 quando é difundida a “educação pela arte” elaborada por Herbert Read.

A “educação pela arte”, inspirada pelo conceito freudiano de inconsciente, abre caminhos para se pensar a atividade artística para além do gênio e da cultura de uma determinada localidade e época. Para Mario Pedrosa (1996), a atividade criativa se estende a todos os seres humanos, a vontade de arte é independente do tempo e do lugar em que se encontra o indivíduo. A “descoberta do inconsciente” feita por Freud amplia a noção de sujeito para além do racional, e possibilita uma ressignificação do olhar diante da produção cultural de povos considerados primitivos, dos loucos e das crianças.

O inconsciente, inicialmente, é compreendido como origem, como espaço psíquico no qual se pode encontrar a potência da inteligência e da criatividade, o pré-lógico e a pré-ordem, onde o incriado – como força vital do ato criativo – vive em potência no indivíduo. Esse lugar subjetivo cria e também guarda sensações e emoções que esperam a ocasião para se exteriorizar. Seguindo a tendência do pensar dos surrealistas, no movimento antropofágico, Anita Malfatti, Flavio de Carvalho, Mário Pedrosa, dentre outros, apontam ainda a necessidade de se elaborar uma educação pela arte que possibilite o silenciamento da consciência para que essas forças criativas do inconsciente possam movimentar-se; e pela atividade da educação artística – apresentação do material e de modos de codificação da linguagem das artes – possam expressar-se.

Essa aproximação de nossos artistas e pensadores com os surrealistas, para abordar o ensino da arte, é, no mínimo, instigadora, pois nos leva a um modo de conceber a infância pouco conhecida no discurso pedagógico institucional. Para Breton, o surrealismo é automatismo psíquico, funcionamento do pensamento sem qualquer controle exercido pela razão e, por isso, fora de qualquer preocupação estética ou moral. O que importa não é a forma, mas o que mobiliza do psiquismo de quem recebe a imagem surrealista. O modo de suscitar essa imagem é aproximando duas realidades remotas tal como descreve Pierre Reverdy no primeiro Manifesto Surrealista. Nessa aproximação, que é inconsciente, forças afetivas são libertas produzindo uma “centelha” que arrebatada. Isso

nos leva a entender o processo de construção do conhecimento surrealista como uma busca por condições de liberar certa “potência criativa”, que é da ordem do campo afetivo e somente se manifesta sem os condicionamentos mentais.

A revolução sonhada pelos surrealistas – ao menos o sonho de Breton – amplia a leitura do materialismo dialético para além de sua única aplicação, na intenção de resolver os problemas de ordem social. Afirmar Breton:

Realmente não vejo, a despeito de alguns revolucionários de espírito tacanho, por que nos abstermos de levantar, desde que os consideremos sob o mesmo ângulo sob o qual eles consideram – e nós também – a Revolução: os problemas do amor, do sonho, da loucura, da arte e da religião. (BRETON, 1985, p. 115)

Seguindo os estudos de Henri Wallon, Pedrosa entende que, no ato criativo, o corpo torna-se

[...] uma espécie de campo exterior de sensações, as quais se dirigem e organizam independentemente de nós, como acontecendo a regular distância do nosso próprio eu. [Nesse processo], a consciência já não é mais capaz de se opor a essas sensações, que acabam confundidas com a própria realidade ambiente. A consciência perdeu o poder de objetivar as representações que a tocam. (PEDROSA, 1996, p. 49)

Nesse sentido, o foco da educação artística não estaria

[...] na produção de obras-primas, nem mesmo na construção desta ou daquela obra em particular. O que sai das mãos ou da cabeça do incipiente artista ou artesão não é o que importa. O que importa é o que ganha, com tais atividades, a sua personalidade: o controle dos sentimentos, o desenvolvimento harmônico dos sentidos, o despertar da sensibilidade, o equilíbrio interno das emoções. (Id., p. 62)

O valor da arte é ser também uma “técnica de viver”, e tal como se desenvolve a educação intelectual e a educação física, Pedrosa reivindica uma educação das emoções:

[As primeiras manifestações artísticas] começam com os primeiros rabiscos da criança, e estão presentes onde quer que os homens façam uso da mão e dos olhos, dos sentidos e do coração, simultaneamente, para dar forma a qualquer coisa que não seja de utilidade imediata; sejam movidos simplesmente pelo prazer de fabricar algo, ou mesmo só para extravasar impulsos inconscientes. (Ibid., p. 56)

A atividade artística compreendida como uma questão de afetividade e inconsciência aproxima-se dos procedimentos surrealistas também quando rejeita o aprendizado por meio da cópia do modelo externo. A deliciosa utopia dos surrealistas é procurar modelos internos que moram no inconsciente e somente se revelam pela imaginação livre das associações mentais já aprendidas e automatizadas em fórmulas. Afirma Pedrosa:

A atividade criadora repete, inconscientemente, a incessante recriação do milagre da vida no organismo; e é isto que dá esse poder exultante ao trabalho da criação pura. (PEDROSA, 1996, p. 55)

Portanto, trabalha-se com a ideia de uma “atividade criadora” que, por sua vez, ativa a imaginação pré-lógica, uma região pré-existente no ser humano.

No campo das teorias da Psicologia Experimental aplicada ao aprendizado, Jean Piaget (1978), seguindo os caminhos trilhados por Wallon, rejeita a ideia de que a inteligência seja puramente dada, como também recusa a ideia de que ela seja totalmente imposta do exterior. O conhecimento se opera entre o “já existente” com o já “adquirido”. Em *A formação do símbolo na criança*, Piaget afirma que a imitação não nos é dada, mas precisamos aprendê-la. Em sua perspectiva, a imitação é o produto de uma atividade perceptiva e não as próprias percepções iniciais. No entanto, rejeita também um aprendizado pelo adestramento, posto que a aprendizagem por imitação desenvolve-se pelo combinado entre a assimilação e acomodação. As afirmações de Piaget levam os educadores a pensar em uma pedagogia em que o aprendizado somente se concretiza quando o sujeito da aprendizagem está envolvido, o quanto isso lhe interessa, quando se apropria do processo de construção desse conhecimento. Essa ideia trouxe para o campo da prática pedagógica o procedimento do “aprender fazendo”.

Quando não mais se aborda a criança como um ser privado de luz, mas, ao contrário, portador da força vital da criação, a hierarquia da relação professor/aluno se enfraquece e o professor passa a ser muito mais um parceiro do aprendiz. Uma segunda mudança é notada nos modos de construção do conhecimento que, ao invés de se levar o aprendizado por meio da cópia de modelos internos, arma-se um campo afetivo para que o aprendiz possa ter condições de revelar seu inconsciente, isto é, revelar modelos internos. A educação pela

arte, ao aproximar a atividade artística da biologia e da psicologia – que nesse momento apresenta a tese das etapas evolutivas do físico e do psiquismo – aponta para uma educação compartilhada em cuja finalidade realiza-se a socialização do indivíduo no grupo social em que está integrado para que, nele, possa encontrar um lugar, o seu lugar. O desenvolvimento de sua habilidade de artista torna-se consequência de futuras escolhas que esse indivíduo, já adulto, fará para se inserir em seu meio social.

Na “educação pela arte” a ênfase está no *processo educativo* posto que o produto artístico é uma “parada do processo”, uma fotografia de um movimento. Pedrosa define como “linguagem das forças inconscientes que atuam dentro de nós”. Nessa perspectiva, a atividade artística é compreendida como *meio* para a formação da sensibilidade do sujeito, creditando à “educação das emoções” – na condição de “técnica de viver” –, uma base, na vida adulta, para que esse indivíduo possa tornar-se apto para pensar e agir, “com menos incoerência, ou melhor, sincronizados de mente, de atos e de impulsos e de gestos”. O entendimento da arte moderna como expressão afetiva, e a ênfase na ação educativa, leva Pedrosa a compreender que a ação docente engajada nessa perspectiva pedagógica acaba por “fazer uso da arte como meio de se chegar à harmonia dos complexos de subconsciente e a uma melhor organização das emoções humanas” (PEDROSA, 1996, p. 52), referindo-se explicitamente às teorias no campo da psicologia.

No campo do ensino do teatro, a “educação pela arte” produz a metodologia do jogo dramático infantil que, dentre outras coisas, enfatiza o desenvolvimento psíquico e cognitivo do aprendiz por meio do jogo. Nessa prática, rejeita-se a montagem de textos teatrais como o caminho para a expressão cênica, valorizando a expressão espontânea, ou seja, utilizando-se dos princípios do surrealismo; podemos dizer que se espera, do aluno, a expressão dos modelos internos que sua imaginação carrega. Buscando a manifestação das forças afetivas do inconsciente, valoriza-se o brincar natural das crianças, elaborando-se um aprendizado mediado pelo jogo.

O jogo é aqui compreendido como uma atividade *natural* do homem, uma necessidade pré-existente, e a cultura é produto desse processo. Johan Huizinga (1971) substitui a ideia do *homo sapiens* pelo *homo ludens* posto que, para o antropólogo, a cultura se origina das formas e do ambiente formado pelo jogo

lúdico. Entende que toda atividade humana, em tempos ditos primitivos, é um modo de jogar, desde a necessidade da caça até os rituais mais complexos. Explica que, conforme a sociedade se sofisticava, importantes formas sociais – tais como a política, o direito e a guerra – foram gradualmente perdendo o contato com sua origem lúdica, até restarem, como únicas atividades que se mantiveram situadas na esfera do jogo, as artísticas e as religiosas. Os rituais sociais teriam interiorizado um tempo passado em que o jogo é forma de vida.

A relação que podemos fazer entre o *homo ludens* de Huizinga e o inconsciente freudiano é que, não mais explicitamente presente nos rituais sociais da atualidade, a ludicidade pode ser atingida somente por mnemose. O que salta aos olhos, na hipótese de Huizinga, é ter ele valorizado a atividade do jogo lúdico, da brincadeira infantil, como *campo para a criação de cultura e de saberes*, e não apenas como ensaio para a vida adulta. A ideia da “infância” da cultura como memória mnemônica aproxima-o de Rousseau. O autor sonha com uma noção de homem para além de finalidades biológicas, para além de seres racionais.

Huizinga, na tentativa de abarcar a noção de jogo, apresenta-nos algumas características da atividade de jogar que responde ao por que o jogo dramático infantil torna-se a prática mais ajustada à perspectiva da educação pela arte. A primeira das características fundamentais do jogo junta-se ao fato de ser livre; portanto, o jogar está diretamente ligado ao exercício da liberdade do sujeito autônomo; outra característica é que o jogo não é vida real, é vida suspensa, é vida imaginada. Assim, o jogo é espaço utópico por excelência.

O jogo é realizado em um campo previamente delimitado, ensaiado ou espontâneo, presentificando um “mundo temporário” dentro do mundo habitual. Esse mundo temporário pode ser dissolvido a qualquer momento sem prejuízo “porque a finalidade a que obedece é exterior aos interesses materiais imediatos e à satisfação individual das necessidades biológicas” (HUIZINGA, 1971, p. 12). É desse modo que o jogo, para o autor, é *desinteressado*, destacado da vida material, pois acredita que dele não se obtêm lucros. Nessa perspectiva, podemos pensar que o jogo é uma atividade advinda do inconsciente e, portanto, sua atividade pode ativar tudo o que nele contém. Como também podemos pensar que o espaço do jogo está livre de qualquer interferência de alguma *vontade de poder*.

Finalmente, Huizinga apresenta duas finalidades para o jogo: a de constituir-se como a luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa. Assim, o jogador ao se lançar na atividade do jogo tem a possibilidade de manifestar conteúdos inconscientes, positivos ou negativos, mostrando-se na luta por aquilo que deseja e presentificando conteúdos além daqueles da vida habitual. O jogador, dentro desse “campo livre”, experimenta uma totalidade, uma experiência de unificação entre corpo e espírito.

Na proposição da “educação pela arte”, a atividade artística se relaciona ao inconsciente porque ele se torna a morada da *imaginação criadora*. Seguindo esses mesmos princípios, Gaston Bachelard (1988), ao estudar a obra de alguns poetas, nota que, apesar da variedade de imagens criadas, algumas delas se repetiam, não necessariamente como forma, mas como força criadora. Diante disso, relaciona o destino poético das imagens com os quatro elementos arquetípicos: água, terra, fogo e ar. O autor nota ainda que a fonte de criação poética de algumas imagens não pode ser a realidade objetiva, posto que também a irrealidade está impregnada nelas. Para ele, esse tipo de imagens, por sua estranheza, irrealidade e repercussão, só poderia advir de uma *experiência onírica*, experiência que pode se dar tanto através dos *sonhos noturnos* como através de *devaneios diurnos*. Nessa perspectiva, acredita que, dentro de nosso corpo, há forças imaginantes, forças atuantes de uma matéria – terra, água, fogo e ar – que, como entidades soberanas – como “o outro” do poeta – impõem sua presença nos modos de compor as imagens. São essas forças que aproximam as realidades de modo não pensado conscientemente pelo poeta.

Todo elemento arquetípico tem uma “imaginação material” que revela diferentes tipos de intimidades, diferentes tipos de destino. Assim, por exemplo, enquanto o destino do fogo é o destino das imagens fugazes – do sonho que não se apaga –, o sonho da água é o da incessante metamorfose da substância do ser. Há vários tipos de manifestações da matéria: águas claras, violentas, fogo celeste, o devaneio petrificante das pedras, etc.; e “é na carne, nos órgãos” que nascem as imagens primordiais, que por sua vez estão ligadas a vontades simples, rudimentares. Na lógica da imaginação bachelardiana, as matérias originais têm determinadas características que podem ser transformadas em leis primordiais da imaginação, posto que todo elemento tendência a um modo de regência.

As forças imaginantes podem atuar como entidades formais (quando darão a forma), e como entidades materiais (quando darão a causa). Uma imagem de envergadura de longe alcance traz a dialética das duas forças, pois, para o autor, a imagem é uma planta que necessita de terra e céu, de substância e forma. Toda matéria primordial, e toda imagem material expressa por ela, é ambivalente, ou seja, toda experiência onírica primordial é um duplo – desejo e medo, bem e mal, branco e preto, etc. Outra característica observada trata da desobjetivação da atuação das forças da imaginação material, característica que, muitas vezes, transforma o mundo em um conjunto de coisas díspares, em sólidos imóveis e inertes, em objetos estranhos. Cada elemento trabalha um tipo de duplo conforme seu destino poético.

Uma imagem poética expressa uma realidade onírica ao invés de uma realidade realista, pois, segundo Bachelard, para que o devaneio torne-se constante, a ponto de desembocar em uma obra poética, é preciso que algo mais que imagens reais estejam diante dos olhos do poeta. As imagens que ele segue nascem dele, vivem em seus sonhos, mas pertencem a uma realidade sobre-humana, uma realidade, diríamos, surrealista. Nesse sentido, a imaginação é a faculdade de libertação das primeiras imagens fornecidas pela percepção sensível, porém mudando-as, deformando-as. Se não há mudanças na imagem, união inesperada das imagens, não haverá imaginação, não haverá ação imaginante. A imagem que se fixa na realidade, e dela não se liberta, corta as asas da imaginação, pois todo poema é uma aspiração à criação de novas imagens.

Bachelard distingue o *perceber* do *imaginar*; enquanto o primeiro está relacionado aos sentidos, o segundo nos lança exatamente para fora da vida ordinária das sensações, abrindo-nos para uma nova percepção. É por isso que a imaginação pode enriquecer a linguagem e a língua ao exprimir, por exemplo, um pensamento através de uma imagem nova. A imaginação nos convida a viajar, nos transmite seu movimento. Esse movimento rumo à transcendência, ou seja, ao ultrapassamento da mente racional daquele que vislumbra. Assim, pode-se entender que o imaginário, que é inconsciente, é o lugar onde vive o elemento material do devaneio. O movimento poético tem por característica mudar o sentido e a forma dos objetos conforme o tipo de matéria imaginante que trabalha.

As imagens são consideradas realidades psíquicas, fenômenos, portanto. Elas são o sujeito do verbo imaginar. Por outro lado, os quatro elementos são substâncias primordiais do mundo, são o mundo. Como a imagem é a materialização de um sonho material – aquático, aéreo, terráqueo ou flamejante –, e ela é o próprio sujeito que imagina, essa imagem é a presentificação dos elementos, presentificação do mundo, porém sonhado. Em busca do entendimento do fenômeno do sublime causado por uma imagem poética, o autor descarta a ideia de esta ser apenas a libertação dos instintos recalçados. A imagem poética ilumina com tanta intensidade nossa consciência que ela passa a ser, em sua recepção, uma tomada de consciência. Ela não se limita a exprimir ideias ou sensações, mas “tenta ter um futuro. Dir-se-ia que a imagem poética, em sua novidade, abre um porvir da linguagem”. (BACHELARD, 1988, p. 3). Ela é um crescimento de consciência, “um aumento de luz”, “um reforço da coerência psíquica”.

Como há um acréscimo da consciência, o devaneio poético – os sonhos que querem se realizar em nós, os sonhos de nossos arquétipos – despertam e harmonizam todos os sentidos ao mesmo tempo e num jato. A imagem poética aciona nossa imaginação criadora na sua recepção, pois estimula o imaginar. O devaneio poético é um testemunho de uma alma, convida a compreender o homem não somente a partir de sua inclusão no mundo como também seguindo seus impulsos de idealização que trabalha o mundo.

O autor ainda distingue o sonho noturno, no qual nos escapa o sujeito, do diurno, do devaneio, onde percebemos o sujeito. O sonho noturno é “a sombra que perdeu o próprio eu”, enquanto o devaneio “é uma atividade onírica na qual subsiste uma clareza de consciência”; existe, portanto, um *cogito*. O sonhador está presente em seu devaneio; o *cogito* onírico liga-se à sua imagem. O sujeito do devaneio pasma-se (encontra-se, desperta) ao receber imagens, pois ao aderir a elas que provocam sua admiração reconhece-se nelas, e toma consciência de uma polivalência de si. O devaneio é a atividade de sonhar o mundo, sonhador e mundo se tornam unidade, seu conteúdo é cósmico.

Nessa perspectiva, imaginar é projetar-se para um devir e, ao mesmo tempo, é aproximar-se da potência pré-existente do inconsciente. Assim, ao se trabalhar a imaginação do aprendiz em sala de aula, o educador está diante da personificação do próprio ser que imagina, o qual, incomensurável, presentifica-se por epifanias. Desse modo, entende-se que a linguagem poética, quando originária do inconsciente, quando epifânica, é simbólica, é mítica.

Como se pode perceber, na visão dos autores aqui consultados, com a modernização do mundo ocidental não foi possível manter o sistema educacional católico pela pressão das forças econômicas da modernização. A liberdade de culto, a publicização do ensino e o cientificismo passam a agregar valores desejados pelas classes emergentes, em oposição ao desejo de recuperação da concepção religiosa cristã. Seguindo a terminologia desses críticos brasileiros, podemos dizer que, dessa luta ideológica e política entre católicos e liberais ou, se preferir, entre as oligarquias agrárias e a burguesia emergente, o pensamento liberal no Brasil, com relação ao sistema educacional, se desdobrou em dois discursos pedagógicos: um tradicional e outro progressista.

Na visão de Severino (1986), o grupo católico, propondo uma reordenação social, assume uma posição restauradora (tradicionalista), enquanto o grupo liberal, desejoso de criar uma nova sociedade livre, democrática e justa, assume uma posição instauradora (progressista). Não se trata mais de encarar a existência como mera atualização das potencialidades contidas *a priori* e definitivamente na essência. Por outro lado, o segundo grupo concebe o mundo sob a ótica do homem em atividade posto que, para eles, a existência precede a essência. Nela, a ideia de uma natureza humana essencial é substituída por uma natureza humana sociocultural mutável, determinada pela própria existência (MENDES, 1994).

Para esses pensadores, o que coloca os dois grupos dentro do discurso liberal é, primeiramente, que um não sucede o outro, eles são contemporâneos. Segundo Severino (1986), outro fator que os coloca a serviço do liberalismo é o fato de nenhum dos grupos ter questionado sua posição dentro da sociedade capitalista e seus mecanismos ideológicos, não percebendo que desempenham um papel ideológico de reprodução e de sustentação dessa formação econômico-social então vigente no país. Essa falta de posicionamento crítico, segundo o autor, coloca os pensadores liberais em contradições que não conseguem explicar e, por isso, não podendo contribuir para sua superação histórica (SEVERINO, 1986).

A crítica que faz Meksenas (1988) é perceber que a noção de democracia empregada não se refere à igualdade de oportunidade para todos, mas como processo de ascensão social através da competição. Nesse sentido, essa tendên-

cia pedagógica também não questiona a posição que a educação ocupa diante do desenvolvimento do capitalismo tecnocrata. Para esse autor, tal noção de democracia mantém, embora de maneira dissimulada, o objetivo de adaptar o indivíduo à sociedade para não transformá-la.

O que se pode notar é que, para nossos autores, nenhum projeto liberal alcança sua meta: resolver o problema do “atraso” nacional.



# aula 3

## A FORMAÇÃO DO SUJEITO HISTÓRICO

Seguindo a lógica da construção da história como superação do passado, podemos dizer que, buscando a superação pela negação, surge a *pedagogia do oprimido* desenvolvida por Paulo Freire. Em nosso entender, é nesse momento que o discurso marxista torna-se ação educativa. Nessa perspectiva, rejeitando-se as desigualdades produzidas pela organização social por classes e lutando pela socialização dos bens materiais e culturais, a educação toma o significado de meio para a transformação social.

Relacionado diretamente com o engajamento político da década de 60, o pensamento materialista dialético questiona a relação do homem com seu meio, bem como a relação entre os homens, visando a transformação social através do desenvolvimento do pensamento crítico. Para enfrentar a hegemonia cultural, a tendência pedagógica do oprimido valoriza o cotidiano e o contexto sócio-político em que vive o aluno e, confrontando-se esse saber “de fora” com o saber sistemático transmitido na escola, suscitam-se as contradições que estão escondidas. Por essa razão, em sala de aula, rejeitam-se os conteúdos fixados da escola tradicional para flexibilizar os programas de ensino com novos saberes. Da relação professor-aluno nascem os temas que vão gerar o programa de ensino.

Esse procedimento de valorização do saber popular, na crítica de Saviani, enfatiza os saberes assistemáticos e só contribuem para a diminuição do rigor dos conteúdos assimilados. Segundo o autor, quando os conteúdos sistematizados pela tradição e também relacionados à cultura erudita perdem relevância, uma situação paradoxal se apresenta nas aulas inspiradas pela pedagogia do oprimido. Diz Saviani:

Os filhos das elites iam para a escola dispondo já do conteúdo absorvido no meio em que viviam; conteúdo este que integrava sua própria vivência. Esses conteúdos, casando-se na escola com métodos sofisticados, permitiam o aprimoramento da educação desses elementos da elite. [No entanto] em relação à educação das camadas populares, na medida em que seus elementos com frequência dispõem

da escola como um dos únicos instrumentos de acesso a conteúdos mais elaborados e não dispõem, em seu próprio meio, de conteúdo cultural mais desenvolvido, o que se tinha era, justamente, uma ênfase nos métodos e na relação professor-aluno que não se articulavam com conteúdos mais consistentes. (SAVIANI, 2000, p. 230-1)

Ou seja, a escola não cumpre sua meta de democratização, de dar acesso à cultura. O que é possível perceber é que, para o autor, a cultura insere-se no saber científico organizado na forma de disciplinas.

No entanto, para Freire, essa colocação é fruto da desvalorização do saber e da cultura popular, tidos como “menos desenvolvidos”, “menos sofisticados”. Na sugestiva “pedagogia do oprimido”, trabalhando-se através da dinâmica de discussão de grupo, objetiva-se despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. Para Cunha, na ação educativa de Freire,

Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas sim, do pensamento crítico, ao qual se chega pelo processo de reflexão entre realidade e informação. O que o educando transfere, em termos de conhecimento, é o que foi incorporado como resposta às situações de opressão – ou seja, seu engajamento na militância política. (CUNHA, 1991, p. 35)

O professor exerce a função de coordenador ou monitor do grupo, o qual elabora e sistematiza o conteúdo junto com os alunos. Nesse contexto, a “pedagogia do oprimido” aparece como representação de uma educação para a classe trabalhadora. Não por acaso, essa tendência nasce da prática de alfabetização de adultos e a autogestão é o seu método. Em busca da democratização social, incumbe-se a escola de instrumentalizar o aluno para exercer uma cidadania ativa por meio da aquisição de conhecimentos significativos para sua luta, e de sua socialização. Os conteúdos são trazidos à sala e confrontados com o saber do aluno, objetivando romper os condicionamentos mentais.

Para os pensadores engajados nessa perspectiva, enquanto na pedagogia tradicional o aluno soma informações trazidas pelo incontestável professor, e na pedagogia *escolanovista* ele é abandonado a um processo solitário de aprendizagem, na pedagogia do oprimido a relação dialógica é valorizada. Para Fusari e Ferraz, nesse proceder pedagógico,

[...] ao mesmo tempo em que o aluno tem acesso ao conteúdo tradicional, tem também uma postura crítica que o ajuda no processo de transformação da realidade social. (FUSARI e FERRAZ, 1997, p. 80)

## A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Historicamente, o pensamento dialético pode estar associado às lutas da classe operária, iniciadas no final do séc. XIX, com a vinda de estrangeiros para trabalhar como assalariados, em um país que acabara de declarar o fim da escravidão. Com o acirramento dos movimentos operários e a fundação do Partido Comunista, as primeiras contradições puderam ser detectadas na democracia burguesa. Segundo Saviani, os princípios da *escola nova* serviram para apaziguar o descontentamento da classe oprimida, principalmente com a defesa do ensino gratuito, de maneira a reinstaurar-se a hegemonia do liberalismo no Brasil.

Entretanto, no início da década de 60, novamente a agitação política toma conta do país. Parte da Igreja Católica, talvez percebendo a contradição do liberalismo, passa a defender os interesses dos oprimidos, de onde nasce o “Movimento Paulo Freire”. Outra parte moderniza-se, criando escolas privadas inspiradas no liberalismo, de altíssimo nível e “gordas” mensalidades. O apaziguador desse momento histórico é a repressão e o sistema educacional tecnicista que promete, aos menos favorecidos, um ensino de formação profissionalizante.

Para Mendes, ao surgirem movimentos que intentam uma renovação pedagógica na direção dos interesses populares, e uma elaboração da crítica aos princípios *escolanovista* de formular uma pedagogia popular, o avanço do capitalismo monopolista já oferece condições à política educacional de acionar um novo mecanismo de recomposição de hegemonia, quais sejam: os meios de comunicação de massa e as tecnologias de ensino. Com isso, surgem os discursos sobre a necessidade de formação de mão de obra especializada, de uma habilitação profissional mais voltada às novas tecnologias, para que o Brasil corra atrás de seu “atraso”. Podemos dizer que a educação profissionalizante marca a total vitória da ideologia desenvolvimentista brasileira. Com essa situação, a escola torna-se o lugar para a profissionalização do indivíduo. Aparece, então, a pedagogia tecnicista com a finalidade de formar indivíduos “competentes” para um mercado de trabalho competitivo.

Do ponto de vista metodológico, no sistema educacional profissionalizante, o professor é visto como um instrutor “da máquina do ensino”, e treina o aluno para realizar, com êxito, certa tarefa. Segundo Meksenas,

Um dos objetivos dessa tendência pedagógica é a rápida profissionalização da mão de obra a partir do treinamento do aluno. As aulas passam a se organizar através de recursos audiovisuais, textos programados ou livros didáticos que se estruturam no eixo pergunta-resposta. (MEKSENAS, 1988, p. 49)

Ao aluno, não interessa o debate ou o questionamento, seu papel é aprender a manejar os meios de construção do conhecimento, suas tecnologias.

Nesse contexto, não se valorizam as aulas expositivas (pedagogia tradicional) nem os trabalhos em grupo (pedagogia nova), ao contrário, o aluno se vê muitas vezes sozinho diante de um texto que deverá seguir com perguntas e respostas. Nem instrutor nem aluno debatem. (Id., p. 49-50)

No que se refere aos conteúdos, segundo Libâneo, “é matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável; os conteúdos decorrem, assim, da ciência objetiva, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade” (LIBÂNEO, 1955, p. 29), tudo convergindo para o ensino de um ofício. O “homem total” ficou para trás e em seu lugar entra em cena o “técnico” no sentido do “especialista”. No entanto, o sistema educacional tecnicista gera tensões em um Brasil de desigualdades sociais e com desejo de modernizar-se a todo custo.

Mas nem mesmo uma educação voltada ao manejo tecnológico diminui as desigualdades culturais brasileiras, nem evita a desqualificação do ensino formal de base. Cunha, décadas depois, analisa minuciosamente as contradições que surgem no sistema de ensino brasileiro com os seguintes pontos de análise:

*Primeiro*, a escada, isto é, as oportunidades de escolarização, não é franqueada a todos. O atendimento do sistema educacional é extremamente desigual entre as diversas regiões do país e, em cada uma, entre as classes sociais. *Segundo*, mesmo onde há maior atendimento, verifica-se uma grande desigualdade na qualidade da educação, não se pode dizer que há igualdade de oportunidades mesmo quando o atendimento do sistema escolar é amplo. *Terceiro*, as aptidões das pessoas não são características inatas; ao contrário, são um produto da sua primeira educação, associada às condições materiais de vida no que se refere à alimentação,

ao desenvolvimento psicofisiológico, ao desenvolvimento de certas destrezas que cada classe social tem como resultado da vida que leva. Assim, imaginar que as aptidões são inatas é ignorar o que produz essas aptidões. *Quarto*, a educação (escolar, no caso) está toda organizada para premiar as aptidões desenvolvidas nas classes não trabalhadoras da sociedade. Assim, os processos de avaliação, mesmo os considerados “objetivos”, estão voltados para destacar os indivíduos que absorveram as aptidões (e os comportamentos, estados e manifestações) “naturais”, “espontâneas”, dessas classes como, por exemplo, o verbalismo e as “boas maneiras”. *Quinto*, dizer que são “razões de ordem intelectual” que barram o progresso (escolar) de alguns é dizer metade da realidade, vale dizer, é dissimular a realidade. As “razões de ordem intelectual” são expressão de distinções sociais prévias que assumem uma aparência desligada da sua origem. Esse desligamento aparente é reforçado pelo fato de que há sempre uma certa quantidade de indivíduos oriundos da classe trabalhadora que progridem no sistema educacional. O que se esquece, sempre, é que esses indivíduos são exceções em número bastante reduzido em relação aos de mesma origem. (...) os determinantes das diferenças intelectuais são as situações de classe. (CUNHA, 1991, p. 56)

Segundo Saviani, a pedagogia tecnicista é a expressão da educação a partir de necessidades do mercado, responde às necessidades do empresariado que se quer modernizar e do proletariado que necessita se especializar. Seguindo com o autor, poder-se-ia dizer que foi por intermédio da educação tecnicista que os princípios de uma educação para a formação do homem – formação humanista – desapareceram, dando início à crise de referenciais em que nos encontramos na atualidade. Para o autor, portanto, o problema da educação se localiza em seus princípios epistemológicos.

#### A FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO

Depois de anos de ditadura, na década de 80, entende-se que a crise na educação brasileira continua sendo de ordem filosófica. O ensino voltado para um saber especialista vai à contramão das ideias da tradição humanista, sejam elas advindas das correntes idealistas ou do materialismo-dialético. A formação tecnicista e a fragmentação das disciplinas nos currículos escolares, estando diretamente relacionados à qualificação do indivíduo para o mercado de trabalho – cada vez mais especializado –, tornam obsoleta a formação humanista em que se valoriza o saber como um conjunto de conhecimentos não utilitarista.

O saber, na perspectiva humanista, pressupõe a formação de um sujeito “total” em que o corpo, a sensibilidade e o intelecto sejam desenvolvidos, pela educação, para uma futura *práxis* imbuída de valores éticos, morais e ideológicos supostamente universais ou coletivos. Com a implantação da pedagogia tecnicista, a sensação é de *perda* de qualidade do ensino e do sujeito aí formado. Para o enfrentamento dessa “perda” e com o impulso da redemocratização marcada pela década de 80, o discurso pedagógico redireciona-se para uma espécie de revisão e retorno aos princípios que fundaram a modernidade, agora com mais ênfase no materialismo dialético. A palavra de ordem é o “resgate” do projeto educativo moderno. Nesse movimento, surge uma linha de pensamento pedagógico denominado por Dermeval Saviani (2000) como “Histórico-Crítico”, e por José Carlos Libâneo (1985) como “Crítico-Social dos Conteúdos”.

Para Saviani, o problema é gerado pelo controle político da tecnoburocracia militar que teria assumido a tarefa de planejar o processo econômico a partir de 1964. A educação que aí se integra enfatiza uma racionalidade técnica em detrimento de uma racionalidade crítica. Na visão materialista dialética de Saviani, a finalidade da educação é promover o próprio homem no que ele pode alcançar de consciência de si e do mundo. Esse “homem” deve ser capaz de conhecer as forças de dominância que constituem a situação social em que está inserido, para poder interferir nela, no sentido de encaminhar a sociedade para alcançar a liberdade, a comunicação e a colaboração entre os homens.

Nesse sentido, os objetivos principais da educação, no contexto da realidade brasileira, são: educação para a subsistência, para a libertação, a comunicação e a transformação. Coerente à sua filiação filosófica, o autor critica duramente o ensino que enfatiza a “técnica” em detrimento do sujeito. Suas afirmações partem de um modo de pensar o conhecimento em que é preciso adquirir o “conhecimento adequado da realidade” para que o sujeito possa agir sobre ela adequadamente. A técnica é, nessa perspectiva, a maneira “julgada correta de executar uma tarefa”. A tecnologia, portanto, é derivada de uma ciência maior; sozinha, ela não constitui um saber autônomo.

Segundo o autor, a sociedade brasileira, como qualquer outra inserida no capitalismo, é composta pelo antagonismo de interesses de classes. Enquanto as classes dominantes querem “corrigir” o sistema social para perpetuar seu poder, as classes dominadas querem se libertar, transformando a realidade. Esse

interesse dos dominados aponta para a construção de um novo tipo de sociedade. Assim, quando o educador posiciona-se para o aperfeiçoamento da pedagogia tecnicista, ele está tomando sua posição política contra as camadas menos favorecidas. Ainda segundo ele,

[...] na medida em que [o educador] enfatiza os processos e os métodos, e não os conteúdos; enfatiza os meios e não as finalidades; enfatiza o interior da escola e não sua inserção no conjunto da sociedade; enfatiza as questões técnicas e não as questões políticas. (SAVIANI, 2000, p. 230)

Os educadores trabalham para a afirmação e perpetuação das relações de poder hegemônicas e, por isso, trabalham contra aqueles que pretendem se libertar da dominação. Entende-se que, tomar consciência dessa realidade é fundamental para o educador que, questionando os modos de abordar a realidade e trazendo outros “mais adequados”, não evitando a revelação das contradições dessa estrutura, esse educador instrumentaliza o educando ao pensar crítico. E, retomando os objetivos e as finalidades da educação para o “sujeito livre” e não a “permanência de sua ignorância”, ele exerce uma educação para a transformação. Aí estão os princípios de uma pedagogia crítico-social.



# aula 4

## MODERNO OU PÓS-MODERNO?

Como tentamos mostrar, até os anos 60 há um discurso educacional que acompanha o jogo da verdade da modernização, no qual se afirma uma realidade de “atraso” cultural. Diante da crença na evolução histórica da humanidade que caminha para essa modernização – que, de maneira sintética, pode significar a produção industrial –; diante do fascínio pela tecnologia (carros, aviões, telégrafos); do valor agregado ao estilo da vida urbana moderna (condomínios residenciais verticais, roupas, comida e móveis industrializados, que se tornam símbolo de lazer, ócio e conforto); diante desses “sonhos americanos”, o Brasil se identifica com o “atrasado”, o “subdesenvolvido”. Os pensadores liberais e toda a inteligência nacional, acreditando nisso, e buscando superar sua história colonial, lançam-se na construção de uma nação e do fortalecimento de um Estado “nacional” moderno.

A partir dos anos 90, confrontando o discurso pedagógico do “resgate”, entram em cena os discursos dos pensadores ditos pós-modernos. Entre “modernos” e “pós-modernos” trava-se uma polêmica internacional plena de sugestões. De um lado tem-se a proposta da “ética do discurso” sugerida por Jürgen Habermas; de outro, os críticos ao humanismo, tais como Foucault, Lyotard e Deleuze.

O problema principal para Lyotard, em *O Pós-Moderno*, é compreender de que maneira analisar o saber nas sociedades informatizadas, em que impera a lógica do capitalismo avançado dos tecnocratas que, por sua vez, transformam as práticas de humanização em “instrumento” de regulação do “sistema” (LYOTARD, 1986). Nessa apropriação, a educação, ao invés de libertar o indivíduo de sua “menoridade”, tal como queria Kant, proporcionando-lhe instrumentos para compreender a realidade, transformou-se em “técnica” do sistema. Lyotard afirma que não mais se compram cientistas, técnicos e aparelhos para “saber a verdade”, mas para aumentar o poder, ou se se quiser usar o vocabulário dos noticiários, para “aumentar a produtividade, para fazer o país crescer,

para gerar mais empregos e arrecadação, para aplicar investimentos na área da saúde, da educação, etc.”<sup>1</sup> Essa interpretação problematiza as relações entre poder e saber, desmistificando o saber desinteressado.

Habermas (1992), sem discordar do diagnóstico de Lyotard, propõe, como caminho de ação, a volta aos princípios humanistas modernos por meio do *resgate da intersubjetividade*. Nesta, a realidade é concebida a partir da *ação comunicativa* que objetiva realizar o entendimento mútuo, supostamente perdido por desvio. Essa atitude de resgate, refletida no discurso pedagógico, objetiva a educação a produzir *discursos consensuais* diante das individualidades que se apresentam fragmentadas e dispersas. Para esses pensadores, o consenso é um modo de pensar a partir de projetos: em projeto de país, em projeto educacional, projeto cultural. O resultado desejado é revitalizar o objetivo da educação para promover a humanização, o que significa conhecer a realidade, com a finalidade de interferir e transformá-la; e o resultado desejado é alcançar a libertação da dominação, seja ela qual for, a comunicação e colaboração entre os indivíduos.

Para Habermas, diante do desencontro entre os homens, seria necessário elaborar uma educação que encaminhasse os cidadãos para uma “ética do discurso”. Para alcançá-la, apoia-se na reformulação das humanidades e nas instituições que as executam. Tal como Lyotard afirma, o que se observa é o enfraquecimento da função formadora dada à escola nos moldes modernos em detrimento de uma função meramente técnica. Disso resulta a deslegitimação dos discursos de referências éticas, morais e políticas – as metanarrativas – colocando os indivíduos em uma situação solitária.

No Brasil, a influência do pensamento de Habermas é notória. Buscando resgatar princípios humanistas, Sergio Paulo Rouanet propõe uma reforma educacional repensando o valor das “humanidades” que, em suas palavras, seriam

---

1. O esclarecimento dessa relação entre saber e poder levantou o problema de “quem é o dono do saber”, ou seja, de quem legitima o saber na sociedade pós-industrial esteja ele no sistema capitalista ou no socialista. Essa indagação nos faz questionar até que ponto a práxis, que se caracteriza como um conjunto de ações para a transformação da realidade, não seria controlada pelo princípio de realidade em que está inserida – a dialética concreta – condicionando as teorias e as práticas dos indivíduos, deixando de atuar como atitude inovadora. Assim, pudemos questionar até que ponto o projeto inicial não estaria direcionando o estudante a pensar e a executar um determinado modelo de teatro e não, como é a intenção, abrir o discurso da arte na educação para novas formas de sensibilidade (LYOTARD, 1986).

As disciplinas que contribuem para a formação (*bildung*) do homem independentemente de qualquer finalidade utilitária imediata, isto é, que não tenham necessariamente como objetivo transmitir um saber científico ou uma competência prática, mas estruturar uma personalidade segundo certa *paidea*, vale dizer, um ideal civilizatório e uma normatividade inscrita na tradição, ou simplesmente proporcionar um prazer lúdico. (ROUANET, 1987, p. 309)

Voltando-se aos princípios da educação como emancipação do sujeito, os educadores contemplam um ensino em que os jovens devem entender-se como seres incompletos, de modo que sua formação dependa de certa complementação e de certa ética pessoal. Daí afirmarem que

O homem educado não é aquele que reúne um grande cabedal de conhecimentos singulares ou de informações, mas aquele que tem uma *visão de totalidade* que lhe permite uma leitura coerente dos fatos e acontecimentos isolados. A escola, como instituição que se dispõe a ajudar os jovens na tarefa de se constituírem como ser humano, não pode ver sua função esgotada na informação. (GOERGEN, 2001, p. 85)

Alargar a razão para o campo das relações intersubjetivas, como aponta Habermas, intenciona retirar o sujeito da armadilha da educação para o individualismo, recolocando-o dentro do campo das responsabilidades e do convívio com os outros. A desagregação sociocultural observada nos grandes centros urbanos é compreendida como um desvio que deve ser corrigido. A educação, voltando-se para a formação do sujeito autônomo e utilizando-se das redes de comunicação, pode qualificar o sujeito para o discurso no sentido de afirmação de ideias, juntamente com uma postura ética em que as diferenças sejam compreendidas como condição da dialética da vida entre os homens. Resgatando as humanidades, esses educadores reafirmam um princípio de realidade comum a todos e, conseqüentemente, a realidade como totalidade. Sendo apreensível em sua inteireza, a realidade pode ser interpretada e representada; e, nos debates, na ética do discurso, o sujeito teria condições de conduzir as ideias para o consenso.

Vale a pena transcrever a pergunta que Lyotard faz a Habermas para que possamos visualizar o grau de complexidade da problemática:

A questão que coloco é a de saber em que tipo de unidade pensa Habermas. O fim visado pelo projeto moderno será a constituição de uma unidade sócio-cultural no seio da qual todos os elementos da vida quotidiana e do pensamento venham ocupar o seu lugar, como num todo orgânico? Ou será que a passagem que é preciso abrir entre os jogos de linguagem heterogêneos, os do conhecimento, da ética, da política, é de uma outra ordem? E, nesse caso, como seria ele capaz de realizar a sua síntese efetiva? (LYOTARD, 1993, p. 15)

Dessa maneira, o autor questiona a noção de uma realidade apreensível em sua totalidade, desacredita na ideia de uma finalidade histórica. No campo da educação, Lyotard aponta a apropriação que o capitalismo avançado faz do homem emancipado, transformando a educação emancipatória em educação para o individualismo. Tal sistema se beneficia dos referenciais humanistas como referencial próprio, posto que todos eles – éticos, morais, políticos e outros – se desmancham no ar a cada movimento do mercado.

Para enfrentar a condição pós-moderna, Lyotard aponta para um diálogo *na e da* diversidade, posto que os referenciais humanistas são totalizantes e conduzem os indivíduos à ditadura da maioria. O consenso é dessacralizado. Nessa perspectiva, o trabalho no dissenso não é mergulhar no irracionalismo do vale-tudo, e sim, compreender o indivíduo como *movente*. Diante dessa imagem de subjetividade, como falar em uma finalidade para a história, como falar em um sujeito, como afirmar identidades? Ao deslocar seu olhar do humanismo, compreendendo o homem como um ente incompleto, os críticos pós-modernos nos convidam a perceber o que acontece no agora. No campo movente da subjetividade não se pode prever o movimento que virá. O máximo que podemos fazer é observar o movimento e, nessa onda que passa, aprender a estar na crista para não se afogar.

#### A CRÍTICA PÓS-MODERNA

Ao analisar o campo do saber nas sociedades informatizadas, Lyotard apresenta a tese de que o conhecimento deixa de ter “valor em si” para se tornar “valor de troca”. Isso quer dizer que o saber será fornecido por um produtor comercial (uma multinacional, uma instituição de ensino que vende cursos profissionalizantes, etc.) e colocado no mercado para ser consumido por um usuário que o adquire como mercadoria; portanto, pode ser trocada.

Para transformar o conhecimento em mercadoria, os patrocinadores aplicam montantes consideráveis de verbas em pesquisas que traduzem esse conhecimento em linguagem de máquina, a ser quantificado.

Pode-se prever então que tudo o que no saber constituído não é traduzível será abandonado, e que a orientação das novas pesquisas se subordinará à condição de traduzibilidade dos resultados eventuais em linguagem de máquina. (LYOTARD, 1986, p. 4)

Outra consequência dessa “realidade mercadológica” será

Uma explosiva exteriorização do saber em relação ao sujeito que sabe, em qualquer ponto que este se encontre no processo de conhecimento. O antigo princípio segundo o qual a aquisição de saber é indissociável da formação (*bildung*) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso. (Id., p. 04)

Assim, qualquer ética ou política humanista perde sua eficácia de “discurso legitimador” e, por conseguinte, de controle na sociedade informatizada.

Acontecimento importante na mercantilização do saber é a transformação deste em informação. É nesse contexto que as instituições de ensino tendem a abandonar a função formadora para tornar-se o espaço da produção dos *experts*, ou seja, ali se ensina como os conhecimentos se tornam quantificados em linguagem de máquina, incentivando a produção de novas linguagens tecnológicas, bem como a tradução de novos conhecimentos através dos suportes técnicos. Para o autor, esse fato enfraquece a função crítica do espaço acadêmico; a função da crítica da razão ou crítica das razões.

Nota-se, portanto, que a formação humanística do sujeito com a finalidade da emancipação nada tem de comum com a condição do *sujeito do saber* nas redes do mercado pós-industrial. Lyotard, na esteira de Foucault, afirma que não se compram cientistas, técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poder! O jogo do poder, nas condições pós-modernas, não é o mesmo que nas condições modernas.

O ensino, nessas condições, contribui para a otimização do melhor desempenho do sistema social, formando as competências indispensáveis para tal fim:

No contexto da deslegitimação, as universidades e instituições de ensino são solicitadas a formar competências e não mais ideais: tantos médicos, tantos

professores de tal ou qual disciplina, tantos engenheiros, etc. A transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições. (Ibid., p. 83)

A necessidade da “regulagem do sistema” faz com que as instituições de ensino assimilem, em seus discursos pedagógicos, a produção das competências como parte de sua responsabilidade e, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que afirma o pensar crítico, instrumentaliza o futuro profissional a melhorar a *performance* do sistema. Nessas condições, os princípios humanistas acabam sendo apropriados como referências para elaboração de critérios do desempenho, contrariando toda finalidade de uma educação humanista descrita, por exemplo, por Saviani.

Nota-se que a crítica pós-moderna não nega os princípios humanistas a favor de princípios pós-modernos; ela é uma crítica à condição pós-moderna e não sua afirmação. O que esses pensadores apontam é para a representação de uma sociedade regida pelo discurso da produtividade, com necessidades muito distintas daquelas anunciadas pelas condições políticas quando o projeto moderno foi idealizado.

Diante dessa representação do “sistema”, é notório, nas palavras desses críticos, o desencantamento do conhecimento, ou seja, o conhecimento como fenômeno desvinculado do poder. Essa perspectiva reitera as ideias de Nietzsche quanto à verdade: uma fabricação do poder, um modo de dominação, mas, ao mesmo tempo, uma invenção estratégica. Para ele, é no ódio pelo objeto do conhecimento que o conhecimento se dá. Talvez Adorno possa ajudar neste momento. Em “*Educação após Auschwitz*”, ele atribui à educação o importante papel de evitar que os indivíduos aceitem e pratiquem projetos semelhantes a Auschwitz. O caminho é o da conscientização da consciência coisificada.

Adorno refere-se a dispositivos disciplinares desagregadores e capazes de fazer surgir homens frios e incapazes de identificar-se com o outro, *indivíduos coisificados*. Aterrorizado diante de tal projeto criminoso, descreve-o como produto da “inconsciência da irracionalidade” humana. Sem reflexão sobre si mesmo, diz, esses indivíduos explodem seu *ódio* sobre o outro, atacando-o. Esse ódio nasce de uma

[...] claustrofobia da humanidade no mundo administrado, uma sensação de clausura em um contexto mais e mais socializado, densamente estruturado. Quanto mais apertada a rede, mais se quer sair dela, muito embora sua própria estreiteza a impeça. Isso aumenta a raiva contra a civilização; a revolta contra ela é brutal e irracional. (ADONO, 1994, p. 34)

No entanto, paradoxalmente, é justo nesse ódio pelo objeto do conhecimento que, segundo Foucault, Nietzsche percebe que a verdade é *inventada*. O que se quer com a aproximação entre os dois filósofos? Quer-se mostrar que o nazismo, tal como o conhecimento que aqui se quer analisar, não tem uma *origem* que o enobrece;<sup>2</sup> que conhecimentos, tal como o do nazismo, não são produzidos por uma positividade diante do objeto a ser estudado, não nascem de um amor, de um acolhimento pelo outro, uma adequação ao objeto, de relações de semelhanças, mas pela *luta* entre ambos. Ao aproximar nazismo e conhecimento, quer-se mostrar que os motivos que os move são mesquinhos, vis e inconfessáveis, que aquele projeto nazista escancarou e que pode ser encontrado no conhecimento. É na esteira de Nietzsche que Foucault afirma:

Se quisermos realmente conhecer o conhecimento, saber o que ele é, apreendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos nos aproximar, não dos filósofos, mas dos políticos; devemos compreender quais são as relações de luta e de poder. E é somente nessas relações de luta e de poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreendemos em que consiste o conhecimento. (FOUCAULT, 2005a, p. 23)

Dessa maneira, não há como sustentar uma essência do conhecimento, ao contrário, esse é o *resultado* histórico e pontual de condições que não são da ordem do conhecimento em si. Nessa hipótese, afirma Foucault que o conhecimento não existe em si, mas que este

[...] é um *feito* ou um *acontecimento* que pode ser colocado sob o signo do conhecer. O conhecimento não é uma *faculdade*, nem uma estrutura universal. Mesmo quando utiliza um certo número de elementos que podem passar por universais, esse conhecimento será apenas da ordem do resultado, do acontecimento, do efeito. (Id., p. 25)

---

2. Pois a origem daquela origem está em deus.

Compreendido dessa maneira, o conhecimento mostra-se perspectivo, não porque “se encontra limitado no homem por certo número de condições, de limites derivados da natureza humana, do corpo humano ou da própria estrutura do conhecimento”, mas sim porque o conhecimento é uma “certa *relação estratégica* em que o homem se encontra situado”.

Assim, fica sem sentido afirmar a existência de uma verdade em cujo conhecimento encontramos sua prova. Como estratégia, o conhecimento é “parcial, oblíquo, perspectivo. O caráter perspectivo do conhecimento não deriva da natureza humana, mas sempre do caráter polêmico e estratégico do conhecimento. Pode-se falar do caráter perspectivístico do conhecimento porque há batalha e porque o conhecimento é o efeito dessa batalha”. O caráter contraditório do conhecimento é que ele “esquematiza, ignora as diferenças, assimila as coisas entre si, e isso sem nenhum fundamento de verdade” (Ibid., p. 25).

Sendo assim, cabe perguntar se o sujeito do conhecimento não seria também um *efeito fabricado* por certas condições históricas específicas, não existindo em si. Um exemplo dessa hipótese é o indivíduo coisificado que o nazismo fabricou. Esse indivíduo levou Adorno à triste constatação de que

[...] todas as pessoas hoje, sem qualquer exceção, sentem-se mal-amadas, porque não são capazes de amar suficientemente. A incapacidade da identificação foi, sem dúvida alguma, a principal condição psicológica para que algo como Auschwitz pudesse acontecer no meio de uma coletividade relativamente civilizada e inócua. (...) Antes de tudo, é impossível incentivar os pais para o calor humano, na medida em que eles mesmos são produtos dessa sociedade e dela carregam os estigmas. (Ibid.)

Em outras palavras, Adorno mostra que as estruturas políticas do nazismo não se impuseram do exterior ao sujeito de conhecimento, mas eram, elas próprias, constituintes daqueles sujeitos de conhecimento. Essas estruturas penetram nas ações menores, até mesmo no intocável “amor materno”, mostrando que a relação entre poder e indivíduo é complexa. Se o poder fosse algo externo seria facilmente eliminado, diz Foucault em *Microfísica do poder* (1982, p. 148-9). No entanto, ele produz efeitos positivos ao nível do desejo.

Nessas condições, o que é ensinar sob o signo da invenção?

Nas palavras do pesquisador Celso Fernando Favaretto, em “*Pós-moderno na Educação?*”, a perspectiva da invenção compreende que “o conhecimento tem as propriedades do acontecimento, cujas regras e categorias não são dadas, mas se estabelecem na produção das relações”. O conhecimento é deslocado de sua posição de verdade fixada para a posição de interpretação gerada pela “descoberta de relações entre signos”. Nessa outra posição, a atitude do conhecer “não é explicar, elucidar, mas interpretar – atividade contínua, inacabada, voltada não sobre o significado das coisas, mas para a ação de inscrever signos.” Ainda por deslocamento, também a atitude do aprender se modifica, “[implicando em] estabelecer familiaridade prática com os signos, com o heterogêneo; aprender é constituir um espaço de encontro entre signos” (FAVARETTO, 1992, p. 81-5).

O conhecimento, entendido dessa maneira, é um *efeito* provocado por aproximações de signos em conflito ou não e, por isso, compreendido como *sintoma*. Sendo efeito de uma situação, o conhecimento deixa de interessar por aquilo que supostamente domina, transfere-se o foco do aprendizado para os *modos* como as aproximações são processadas pelos interpretantes. Nessa perspectiva, cabe à educação aproximar o aluno não só dos *resultados* das pesquisas, mas do *modo* como o conhecimento foi alcançado (DE CERTEAU, 2003, p. 101-1).



# aula 5

## ARTE COMO RESISTÊNCIA

Se a arte utilizada pelas instituições é servil e disciplinadora, a arte feita por livre pensadores pode vir a ser um espaço de reflexão e resistência ao biopoder. Como tal, a arte irá questionar a formação do sujeito moderno, a teoria do drama, a noção de infância, a disciplina e a regulamentação como modos de controle. A arte, nessa perspectiva, tornar-se-á política.

Diferente, porém, do teatro político moderno engajado na revolução socialista, o teatro como resistência ao biopoder tem nos mostrado um outro modo de engajamento. Trata-se da política de *ativistas*. Esta não será partidária, nem pretende trabalhar para uma grande revolução; trabalha por causas menores. Há muitas manifestações artísticas ativistas na contemporaneidade, restrinjo-me, aqui, a comentar a arte da intervenção urbana como ação de resistência à biopolítica. Escolho essa manifestação artística por seu envolvimento direto com a rua e suas regras controladoras, que condicionam comportamentos e produzem subjetividades dóceis, submissas e vigilantes.

### A INTERVENÇÃO URBANA

Propus abordar, neste texto, a arte da Intervenção Urbana para pensar sobre as consequências das regulamentações que regem o transeunte, e o que ela influencia na formação da cidadania. Com isso, convido meus alunos a se posicionarem diante do que foi vivenciado. Nessas saídas da sala de aula, não abordo as manifestações artísticas de rua como uma categoria estética pós-dramática a ser utilizada na escola (apesar de elas o serem), ou uma modernização do fazer teatral para o currículo escolar (apesar de o serem). Seu valor dentro da sala de aula está no fato de que essas e outras manifestações artísticas radicais não dissociam a atitude artística da atitude política.

Nesse sentido, entendo que a Intervenção Urbana pode ser um modo de revelar e *resistir* ao racismo. Por exemplo, aos olhos da política cultural da atual

gestão da prefeitura da cidade de São Paulo, todo aquele que atua na rua é um suspeito de insurgência haja vista a proibição que se quer impor aos artistas e trabalhadores ambulantes quanto ao uso da rua, e os episódios lamentáveis entre artistas, ambulantes e policiais que temos presenciado no cotidiano. A arte na rua nos indaga: quem deveria legislar o espaço da rua: o administrador burocrata ou os usuários?

O artista de rua me parece um resistente munido de nova postura diante da vida. Ao reconhecer a guerra como meio de vida, a correria da concorrência, a sociedade do espetáculo, ele fura a fronteira imposta pelo corte e quer, em sua luta, desarmar certos pensamentos por meio da poesia nesse lugar público.

O artista de rua, bem como os trabalhadores ambulantes, aproxima-se da figura do andarilho. Tal posicionamento nos leva a crer que tais indivíduos não reconhecem espaços públicos privatizados – com suas regras formatadoras – para realizar sua arte e seu trabalho. Eles teimam em transgredir a regulamentação desses espaços e socializar sua arte com o transeunte. Teimam em não reconhecer a rua como propriedade privada do Estado ou da instituição administradora. Na maioria das vezes, surpreendem aqueles que passam deslocando a atenção, intervindo no espaço e no tempo do outro.

Quando o artista sai para as ruas, sua ação dispara os alarmes que mantêm a guerra interna. A ação da intervenção no espaço público pode revelar a racionalidade do racismo: o corte, o medo, a falta de ética para o bem coletivo, a exploração do homem pelo homem. Em nossas andanças, temos nos deparado com indivíduos deixados para morrer ao relento e, quando possível, fazemo-los protagonistas de nossas ações. Esse posicionamento nos tem revelado algo assustador: aquelas pessoas sofrem dores físicas e psicológicas tais como nós! Pois são esses absurdos que me vejo repetir e que ouço de meus alunos.

Na rua, temos sido testemunhas de situações de covardia e seu inevitável efeito para a violência. Na rua, observamos vestígios de uma verdadeira devastação da natureza; descobrimos estátuas que homenageiam militares torturadores e colonizadores que cometeram genocídios com a população indígena e racismo com outras minorias.

Como se pode ver, caminhar pela cidade pode ser uma profunda aula de história política, história natural, história social. Por isso, aproximo a arte urbana ao ativismo político. É essa característica, no meu entender, o que há de

educativo na ação com a rua. Além de refletir criticamente sobre a sociedade do espetáculo, esse espaço urbano também propõe outros modos de vida. Não é por acaso que os artistas e trabalhadores de rua sofrem um lento processo de criminalização e passam a ser incluídos como marginais perigosos pela opinião pública, a qual, por sua vez, é ditada pelos grandes meios de comunicação de massa. O ambulante é o avesso do proprietário; o ambulante transforma o lugar público em espaço coletivo. Sua presença explicita a contradição regulamentadora ou de segregação das classes sociais.

Há muitos grupos de ativistas, que utilizam a arte como meio de protesto, espalhados pelo mundo; cada um especializa-se em determinadas causas. Talvez o *Greenpeace* seja o mais conhecido entre nós; nesse coletivo, a luta é pela revitalização da natureza. Mas há outros, como o coletivo espanhol de nome *Yomango* (que quer dizer “eu afano”) também muito conhecido. Suas ações são de “afanar” objetos em lojas para realizar alguma celebração coletiva. Em sua dissertação de mestrado, Érico Gonçalves de Assis explica:

Os alvos dos *mangos*, nos relatos disponibilizados no website, são muitas vezes supermercados: os ativistas saqueiam produtos alimentícios e depois preparam jantares gratuitos ou festas. Esse tipo de ação dá-se principalmente por ocasião de eventos relacionados ao movimento de resistência global, como o Fórum Social Europeu de 2002, a reunião da Organização Mundial do Comércio de 2003. (ASSIS, 2006, p. 143)

Segundo textos disponibilizados na internet, o estilo de vida *yomango*, que o grupo defende, baseia-se na expropriação de mercadorias como alternativa de crítica às multinacionais. Os artistas de rua estão no limiar do politicamente correto. O estilo *yomango* está mais próximo daqueles que são encarcerados como delinquentes do que aqueles que estão submissos ao trabalho.

Outro exemplo de intervenção urbana com fortes traços ativistas é realizado pelo Grupo Circo Voador do Rio de Janeiro. Eles fazem, pela internet, uma campanha que trata do tema do racismo, afinada à ideia de aproximar educação e arte, que proponho a meus alunos.<sup>1</sup> Produzem vídeos que mostram expli-

1. Manifesto Porta na Cara, *Circo Voador*, Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://youtu.be/LQee\\_J0K4BY](http://youtu.be/LQee_J0K4BY)>.

tamente o racismo com negros nas portas das instituições financeiras, como os bancos, na cidade do Rio de Janeiro.

Ao compreender a arte da *Intervenção Urbana* como expressão artística de quem dialoga e confronta modos de vida nas grandes cidades da contemporaneidade, valorizo-a como atitude, como ação política na forma *ativista* que se diferencia da forma de política partidária. Na perspectiva educativa, o interessante é a experiência ética como campo de reflexão: teoria e prática tornam-se indissociáveis. Com o diálogo, tenho aprendido com as novas gerações que a arte da *Intervenção Urbana* não precisa ser de confronto, e que a ideia de revolução é também uma atitude que mantém a guerra. A *Intervenção Urbana*, nessa perspectiva, é a expressão de subjetividades que resistem à institucionalização da guerra como modo de vida. Resistem, portanto, às estratégias de disciplinarização e regulamentação da vida, induzindo os comportamentos a certo modo de cidadania. A intervenção artística exercita um outro modo de cidadania.

Apesar de não ser partidária, tais manifestações artísticas não são menos engajadas. As *Intervenções Urbanas* que estão sendo produzidas por meus alunos, apesar de serem geradas muitas vezes pela indignação diante das injustiças que testemunhamos nas ruas, nunca deixam a delicadeza e a beleza como proponente.

Muitas vezes, chegamos ao flagrante da relação guerreira em cantos aparentemente inocentes e, enquanto me preparo para atacar, sou surpreendida com os posicionamentos dos jovens que me acompanham, com sua delicadeza e seu desejo de compreender a reação do outro ao invés de eliminá-la. Tal posicionamento tem desarmado policiais, religiosos, trabalhadores, estudantes, executivos, gerentes e todos que, inconscientemente, estão comprando essa guerra. A intervenção artística acaba se tornando um exercício de autoconhecimento e, por conseguinte, de atitude ética.

Um exemplo que posso dar trata-se da “barraca de trocas”. Esse jogo artístico, na rua, tem suscitado um aspecto curioso nas pessoas: testar seus valores éticos. Distribuímos vários tipos de objetos nessa barraquinha e trocamos por outros objetos. A cada dia inventamos um jogo para essa ação. Em certo dia, o jogo era trocar os objetos sem qualquer tipo de restrição. Um sujeito parou e nos desafiou da seguinte maneira: escolheu uma caixinha de música que funcionava muito bem, para trocar por uma caneta velha que tinha no bolso. Fez

isso sorrindo, já esperando nossa negativa. Qual foi sua surpresa quando nossa jogadora Milene Valentir, com um belo sorriso, aceitou a caneta e entregou o objeto escolhido ao indivíduo. Ele ficou surpreso, depois envergonhado e, por fim, queria desfazer a troca alegando que nosso objeto “valia” muito mais do que aquele que ele nos deu. A destroca foi negada pela artista com o mesmo sorriso nos lábios. Ele tinha que ficar com seus sentimentos, responsável por sua ação; esse poderia ser um possível significado daquele sorriso de Milene.

Então, maravilhado e com olhos mareados, o sujeito olhou para nossa artista e, como vendo nela algo de grandeza invisível, só tinha a nos oferecer um “deus te abençoe”. Aquelas palavras eram cheias de significados invisíveis e nos pareceu o bem mais precioso que trocamos naquele dia. O que ele pode nos oferecer, com a experiência ética pela qual o fizemos passar, foi sua benção, sua fé na possibilidade de haver ainda uma relação de troca não capitalista, de haver, finalmente, outro modo de vida além desse, da brutalidade, que vivemos na atualidade paulistana.

#### A ESTÉTICA DO PODER

Diferente da arte política moderna, a arte intervencionista pós-moderna não trabalha para a “grande revolução”, mas utiliza os instrumentos de poder de comunicação como tática de ação: a mídia, por exemplo. Uso a terminologia da guerra com propósitos pedagógicos. Ao pensar nas pesquisas de Certeau (1994), reitero a noção de *estratégia* como ação de quem domina o território em que se localiza a luta. Por exemplo, a torre de controle das câmeras de segurança espalhadas por toda a cidade de São Paulo é uma estratégia policial que, nas ruas, representa o poder do Estado sobre a locomoção das pessoas. É desse modo que a rua é transformada em local dominado por um proprietário. O panóptico da sociedade do espetáculo não mais necessita disciplinar os sujeitos em recintos fechados; a torre de controle panóptica dá para as ruas por via satélite (*google earth* é um exemplo de tal dispositivo).

A rua e seus fenômenos são decifrados, na torre de comando, pelos policiais a partir de uma leitura sobre os símbolos. Certas vestimentas ou modos de andar indicarão maior ou menor suspeita sobre alguém. Estar de cabeça erguida ou baixa é significativo diante de um policial. Há, portanto, a estética do suspeito e a estética do homem bom.

Por outro lado, o poder produz símbolos, produz formas, combinações de cores, produz o que Danilo Minharro – ex-aluno que desenvolveu trabalho de conclusão de curso na Fundação Casa, instituição de reclusão para menores infratores – chama de “estética do poder”. Os artistas intervencionistas, muitas vezes, aprendem essa linguagem do poder, aprendem sua estética e atuam com os signos desse discurso, embaralhando-o, enlouquecendo seus termos, com a esperança de dar a eles outros valores.

Os artistas e trabalhadores da rua atuam de *forma tática*. Se o poder atua de forma estratégica, pois tem visão panorâmica do terreno, seus refêns atuarão de forma tática; atuarão por pequenas causas, de forma pontual, imediata e imediatista. A *tática* é a ação de desapossados, de quem está embaixo, fraco, vigiado; de quem tem pouca visão e por isso atua pelas bordas; atua rápido, aproveita a ocasião; atua como ave de rapina. A ação tática funciona pela esperteza, pela vantagem imediata que se pode tirar da situação. Nesse sentido, a força do dominado está em sua astúcia para atuar no aqui agora mais do que em sua visão de totalidade e de planejamento. A tática é movimento do prisioneiro dentro do campo de visão de quem o aprisiona. A estética do proprietário é fruto de visão aérea, totalizante; a estética do desapossado não tem perspectiva e horizontes, não tem o visual. O cinema já nos mostrou isso.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a Intervenção Urbana é uma *tática de guerrilha* ética, estética, política, cultural. É guerrilha porque seus proponentes intentam criar desordem na Grande Ordem instituída pelo poder, mas não atuam pelo confronto direto. O lugar controlado pelo Estado tem a estética do olhar panóptico. A arte urbana quer desorganizar essa estética e voltar ao caos que também é vida; voltar ao caos e mostrar outros modos do ver, do sentir, do pensar.

Como guerrilha, a arte intervencionista atua clandestinamente para provocar a desordem do que está naturalizado pela população; como desapossados, esses artistas atuam sem rosto. Intervir não é somente aparecer em um lugar imprevisível; intervir é causar desordem, embaralhar o conceito de harmonia estética imposta pelo poder desde que revele a vontade de poder ali locada. A intervenção urbana é uma insurgência com relação à estética imposta pelo poder; insurge contra a moda, contra a urbanização higienista, contra a aparência do bom cidadão, etc. Mas – o que é importante – não é um ataque ao indivíduo; o policial não é seu inimigo, mas sim a regra a que é submetido.

Não se pretende “tomar o poder” e não se trata de “conscientizar o transeunte” ou o espectador ou a população de algo que eles não saibam. Nada do que eu disse aqui é novidade, ao contrário, trata-se do óbvio: mostrar que não concordamos com as regras tal como aí estão. Falei sobre o que vemos todos os dias, pois o artista intervencionista atua precisamente no que vemos todos os dias, desnaturalizando e estranhando o familiar. Como não se trata de arte aliada à política partidária, posso dizer que a Intervenção Urbana aproxima-se, de certo modo, do entendimento do anarquismo, pois se trata de uma ação independente e individual de um artista ou de um coletivo de artistas.

Em seus aspectos formais, a arte da Intervenção Urbana é constituída por tudo e todos que estão nas ruas: tipo de urbanismo, obras de arte públicas, ambulantes, moradores de rua. Tenho dificuldade em catalogar essa arte dentro das classificações clássicas: artes visuais, teatro, música, dança. É arte que se constitui por elementos vindos de diferentes áreas do conhecimento, como também é constituída de elementos que estão nas ruas e que, muitas vezes, não estão no discurso acadêmico. Não há, porém, pretensão de se produzir uma obra resultante da conjunção desses elementos. Sua estrutura precisa ser móvel, permeável para se movimentar conforme a aproximação e a contracena com o outro que é um transeunte, um desconhecido.

Um fato curioso é que os coletivos de artistas intervencionistas são, geralmente, constituídos por atuantes de diferentes áreas do conhecimento: artistas, professores, estudantes, outros.

Por ser uma insurgência, a arte da Intervenção Urbana não pede autorização para sua presença e, em sua genuína ação ativista, ela não é institucionalizada; por isso, muitas vezes, é traduzida socialmente como vandalismo. A ação se faz em espaços vazios, espaços em que os olhos vigilantes não enxergam ainda. Nesse sentido, o artista intervencionista é um caçador de fissuras nos esquemas de controle daqueles que dominam o lugar. Por isso, essa arte aparece em lugares não previstos para sua presença. Por outro lado, esse artista é um inventor de lugares e comportamentos singulares; é um exercício de subjetividade e pode ser uma atividade de invenção de subjetividades, outras além daquelas que o biopoder fabrica.

Os artistas de Intervenções Urbanas geralmente não pretendem estetizar o cotidiano das cidades. Eles querem revitalizar o espaço público como aquele do

encontro coletivo, como espaço da construção de subjetividades coletivas; ou os utilizam (incluindo aí os seus muros) como espaços para suas mensagens: literárias, visuais, corporais, cênicas. Sua ação é um modo de se apossar do espaço de modo independente e fazer uso diferente daquele instituído. Por isso, ao agir, o artista urbano encontra-se em um campo minado pelas regulamentações; penetra, portanto, em um campo de guerra.

Ao determinar os usos do espaço público, o Estado tende a criminalizar qualquer outro uso que não seja previamente autorizado, revelando sua face totalitária. Esse fato é compreendido, por nós, como um sequestro da autonomia da população para fazer uso de um espaço que julgamos pertencer ao coletivo. Tal posicionamento geralmente é questionado pelas pessoas pouco avisadas da seguinte maneira: então vale tudo? Vale usar a praça para traficar? Para roubar? Não, não vale tudo, mesmo porque a população não quer se aproximar desse tipo de coisa. Quando fazemos uma ação artística que parece suspeita, somos imediatamente denunciados por algum cidadão e logo somos abordados por policiais. Mas há ações artísticas em que a população não nos “denuncia”, ao contrário, cuida de nós. Gosto de pensar que isso acontece porque conseguimos comungar de uma mesma utopia, comungar de algo que não queremos fazer morrer.

Temos claro que, na maioria das vezes, a Intervenção Urbana potencializa práticas racistas instituídas e naturalizadas pela população. Não se pretende tomar o poder daquele lugar, mas problematizar o regime de verdades que impõem a regulamentação. No Brasil, esse tipo de arte aparece na década de 1970 e os coletivos pioneiros citados entre os estudiosos são: *3nós3*, *Viajou sem pasaporte* e *Manga Rosa*. No entanto, é a partir dos anos de 1990 que os coletivos se multiplicam para exercitar essa expressão artística que reaparece, com força de protesto, nas ruas das grandes cidades. Por que será que os artistas abandonaram os lugares seguros tais como galerias e teatros para realizar sua arte?

#### BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Teodoro. Educação após Auschwitz. In: COHEN, G. (Org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994.

ASSIS, Érico Gonçalves de. *Táticas lúdico-midiáticas no ativismo político contemporâneo*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. *Estrutura e Mágica no Ensino da Arte In: Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BERENSTEIN JACQUES, Paola (Org.). *Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

BEY, Hakim. *Zona Autônoma Temporária*. 2ª ed. São Paulo: Conrad, 2004. (Coleção Baderna)

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes do fazer*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. *A Cultura no Plural*. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2003, p. 101-21. (Coleção Travessia do Século)

CUNHA, Luiz A. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1991.

FAVARETTO, C. Pós-moderno na Educação? In: SERBINO, R. V. & BERNARDO, M. V. (Org.). *Educação para o século XXI*. São Paulo: Unesp, 1992.

FERRAZ, Maria Heloisa C. T.; FUSARI, Maria F. R. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências, v. 7)

\_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2005a.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005b. (Coleção Tópicos)

\_\_\_\_\_. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HUIZINGA, John. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

LIBANEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LYOTARD, Jean-François. *O Pós-Moderno*. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

\_\_\_\_\_. *O pós-moderno explicado às crianças*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

MANIFESTO PORTA NA CARA. Circo Voador. Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://youtu.be/LQee\\_J0K4BY](http://youtu.be/LQee_J0K4BY)>.

MEKSENAS, Paulo. *Sociologia da Educação*. Loyola, 1988.

MENDES, D. T. (Org.). *Filosofia da educação brasileira*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1994.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Imitação, jogo e sonho imagem e representação. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zaar, 1978.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. 13ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea)

SEVERINO, A. J. *Educação, Ideologia e Contra-Ideologia*. São Paulo: E.P.U., 1986.



