



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PALMAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

RAFAEL SILVA OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA EM MARCUSE:
AVALIAÇÃO EM FILOSOFIA PARA ALÉM DO TEXTUAL**

**PALMAS/TO
2019**

RAFAEL SILVA OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA EM MARCUSE:
AVALIAÇÃO EM FILOSOFIA PARA ALÉM DO TEXTUAL**

Dissertação apresentada no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para obtenção de título de mestre em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia. Linha de pesquisa: Práticas de Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares

PALMAS/TO
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

O4Se Oliveira, Rafael Silva.
Educação estética em Marcuse: avaliação em filosofia para além do textual
/ Rafael Silva Oliveira. – Palmas, TO, 2019.
167 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
Profissional em Filosofia, 2019.

Orientador: Paulo Sérgio Gomes Soares

1. Filosofia. 2. Educação. 3. Arte. 4. Ensino de Filosofia. I. Título

CDD 100

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

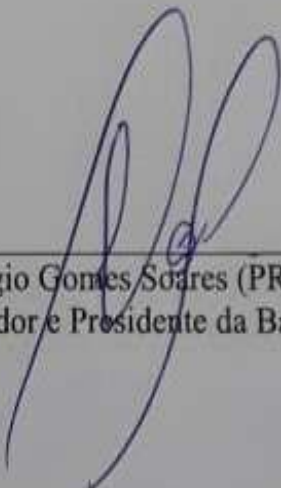
RAFAEL SILVA OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA EM MARCUSE: AVALIAÇÃO EM FILOSOFIA
PARA ALÉM DO TEXTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo da Universidade Federal do Tocantins, para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.


Data de aprovação: 27/03/2019

Banca Examinadora




Prof. Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares (PROF-FILO/UFT)
Orientador e Presidente da Banca

Prof.^a Dr.^a Marília Mello Pisani (PROF-FILO/UFABC)
Examinador Externo



Prof. Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares
SIAPE: 1811827
Universidade Federal do Tocantins



Prof. Dr. Pedro Erginaldo Gontijo (PROF-FILO/UFT)
Examinador Interno

Aos “meus” estudantes que tanto me ensinaram.

*A arte existe porque a vida não basta.
(Ferreira Gullar)*

*Revolucionário é todo aquele que quer mudar o mundo e
tem coragem de começar por si mesmo.
(Sérgio Vaz)*

*Liberdade é pouco. O que eu desejo ainda não tem nome.
(Clarice Lispector)*

AGRADECIMENTOS

Desconfio muito da meritocracia e sempre quis colocar essa ideia em xeque, assim, creio que não há momento mais oportuno do que esse. Aqui, diante de algum mérito meu, percebo que nunca construir nada sozinho e nunca estive só.

Assim sendo, como “reza” a tradição, devo começar em linhas transcendentais agradecendo aos deuses pela vida. E, em dimensões materiais, agradecendo a própria vida por toda a resistência até aqui. Pois, a este ponto, de alguma forma, chegamos!

Sou muito grato pela minha família e por toda a força e o “querer bem” emanado por eles. Segundo minha mãe e sua tradição familiar, devo gratidão também à Santo Antônio que nunca me largou e é igualmente parte da família. Aproveitando o ensejo familiar, agradeço a Lula, minha Mãe, e ao meu Pai Assis, porque sem eles eu nada seria.

Se, hoje, posso ser “algo na vida” e dentro dos parâmetros acadêmicos agradeço a Lula, não só a minha mãe, mas também ao Lula (que é o meu e de tantos outros) presidente, aquele que acreditou e apostou fichas que coisas como essa poderiam acontecer em um país como o Brasil. Pois é, aconteceu! Sinto-me extremamente privilegiado e grato por toda a educação que pude usufruir gratuitamente na Universidade Federal do Tocantins durante esses nove anos, de prazer e dor. Nessa instituição ingressou um menino de 18 anos e sai um outro menino de 27.

Sobre essa trajetória acadêmica (graduação-especialização-mestrado), preciso demonstrar a minha gratidão ao meu (e de tantos outros) orientador que ao longo desse “casamento” tolerou meus vícios, por acreditar em minhas virtudes. Ter encontrado em leituras filosóficas algo em que acreditasse, de verdade, foi uma revelação existencial muito intensa e gratificante. Agradeço ao Paulão pelo Marcuse e ao Marcuse por todos os tapas na cara, toda (des)esperança, crítica e utopia. Se, hoje, ser realista é ser pessimista, nada nos resta além da resistência e da utopia, portanto, que sejamos!

Não posso deixar de mencionar os encontros e desencontros da vida que me trouxeram até aqui. Foram tantos que nunca caberiam por aqui, mas sou extremamente grato a tudo e a todos. Contudo, um desses foi determinante para esse trabalho e tem lugar especial nesses agradecimentos. Tudo “começou” quando ingressei no IFTO/Campus Palmas e algumas criaturas que ali estudavam me mostraram qual seria o meu “trabalho” nesse mundo, ali vivi os inesquecíveis prazeres e dores iniciais de ser educador. Entre as investidas filosóficas, sociológicas e artísticas, lembro-me com muita emoção do local em que tudo começou e onde essa pesquisa nasceu.

Foi. Por isso, presentemente, posso me considerar o sujeito de sorte! Daqui para frente: “Fé e Pé” para o devir...

RESUMO

A dissertação apresenta o desenvolvimento e o resultado de uma pesquisa teórico-prática que se apropria das reflexões do filósofo Herbert Marcuse sobre a dimensão estética para pensar atividades didático-pedagógicas interdisciplinares, mais especificamente, aquelas direcionadas para a avaliação no Ensino de Filosofia. A prática de ensino em sala de aula se pautou em uma metodologia do Ensino de Filosofia que estimulou a crítica, nos moldes da Teoria Crítica da Sociedade, embora o fulcro da pesquisa tenha sido o que denominamos “avaliação estética”, uma forma de avaliar que estimulou um processo de ensino e aprendizagem em filosofia de forma alternativa - cantando, pintando, fotografando etc. -, sem fugir da leitura e do texto e dos temas e problemas filosóficos tratados na História da Filosofia. O objetivo foi verificar em que medida as avaliações estéticas, que utilizam parâmetros artísticos, podem contribuir no processo formativo. As intervenções ocorreram em 2017 com quatro turmas de 1º ano do Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO/Campus Palmas). Cerca de 120 estudantes participaram da pesquisa, num contexto em que duas aulas semanais, com cinquenta minutos cada, serviram para aplicação das intervenções. As avaliações estéticas relacionaram Filosofia e Artes partindo ora da arte como reflexão para a produção textual e, na maioria das vezes, do texto filosófico para a produção artística. Os estudantes foram levados a produzir textos filosóficos interpretando formas artísticas, mas, sobretudo, foram instigados a apresentar diferentes expressões artísticas sobre os temas filosóficos tratados em sala de aula. A pesquisa qualitativa seguiu os pressupostos metodológicos da Teoria Crítica para evidenciar as contradições no processo de formação educacional contemporânea e, mais especificamente, da avaliação em Filosofia, procurando trazer as sínteses a partir de uma investigação teórica que se funde com a interpretação dos conteúdos presentes nas produções dos estudantes. A análise e a interpretação dos dados trouxeram indicativos relevantes para essa metodologia do Ensino de Filosofia e para o processo de avaliação, a saber, que a prática da interdisciplinaridade no Ensino de Filosofia com as Artes se constitui uma alternativa indispensável no processo crítico de ensino e aprendizagem, além de apresentar uma forma de avaliar que valoriza a produção filosófica e artística dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Teoria Crítica. Avaliação estética. Metodologia do Ensino de Filosofia.

ABSTRACT

The dissertation presents the development and result of a theoretical-practical research that appropriates the reflections of the philosopher Herbert Marcuse on the aesthetic dimension to think interdisciplinary didactic-pedagogical activities, more specifically, those directed to the evaluation in Teaching Philosophy. The practice of teaching in the classroom was based on a methodology of Philosophy Teaching that stimulated criticism, in the framework of the Critical Theory of Society, although the fulcrum of the research was what we call “aesthetic evaluation”, a way of evaluating that it stimulated a process of teaching and learning philosophy in an alternative form – singing, painting, photographing, etc. -, without running away from reading and text and philosophical themes and problems dealt with in the History of Philosophy. The objective was to verify to what extent the aesthetic evaluations, that use artistic parameters, can contribute in a formative process. The interventions took place in 2017 with four 1st year classes of high school, from Federal Institute of Education, Science and Technology of Tocantins (IFTO/Campus Palmas). About 120 students took part in the research, in a context in which two weekly classes, with fifty minutes each, served to apply the interventions. The aesthetic evaluations related Philosophy and Arts starting from art as reflection for the textual production and, in most cases, the philosophical text for artistic production. The students were led to produce philosophical texts interpreting artistic forms but, above all, they were instigated to present different artistic expressions of philosophical themes treated in the classroom. The qualitative research followed the methodological assumptions of Critical Theory to highlight the contradictions in the process of contemporary educational formation and, more specifically, the evaluation in Philosophy, trying to bring the syntheses from a theoretical investigation that merges with the interpretation of the contents present in the students’ productions. The analysis and interpretation of the data have brought important indicatives to this methodology of Philosophy Teaching and to the process of evaluation, namely, that the practice of interdisciplinary in Teaching Philosophy with Arts is an indispensable alternative in the critical process of teaching and learning, as well as presenting a way of evaluating the value of students’ philosophical and artistic productions.

Keywords: Teaching Philosophy. Critical Theory. Aesthetic Evaluation. Methodology of Teaching Philosophy.

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo I: A dimensão estética marcuseana e a educação multidimensional	16
1. A Teoria Crítica e a sociedade unidimensional	17
2. A razão instrumental e a educação unidimensional	26
3. A dimensão estética e a formação humana crítica	33
Capítulo II: Práticas de Ensino de Filosofia: avaliação estética	40
1. A avaliação e a contradição da formação educacional	41
2. Avaliação estética: metodologia para o Ensino de Filosofia	50
3. Relatos, análises e reflexões sobre as avaliações estéticas	62
3.1 Impressões relatadas: o que separei e lembrei de contar	70
3.1.1 Experiências para além da sala de aula e das avaliações estéticas	76
3.1.1.1 Sem título e quase (não) concluindo	80
Algumas considerações	83
Referências	90
Anexos	94

Introdução

Esta pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO/UFT aborda as reflexões do filósofo frankfurtiano Herbert Marcuse (1898 –1979) sobre a dimensão estética, procurando formas experimentais de contextualizá-las em práticas avaliativas para o Ensino de Filosofia com estudantes do Ensino Médio. A pergunta que norteia a pesquisa é a seguinte: em que medida a dimensão estética aliada ao Ensino de Filosofia contribui para repensar o conceito instrumental de razão, fornecendo subsídios para uma redefinição da cultura em prol da emancipação humana em relação à cultura vigente? A partir do pensamento marcuseano, acredita-se que a condição transformadora da arte fomenta um conceito crítico de razão que é capaz de conduzir à transcendência da realidade dada, gerando resistência e a crítica necessária para a compreensão da luta por novas formas de existência.

A pesquisa tem o seu fulcro no que denominamos na prática como “avaliação estética”, que se constitui como alternativa às avaliações tradicionais aplicadas na educação formal. Buscou-se responder em que medida essa metodologia de avaliação, que utiliza parâmetros artísticos, pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem no Ensino de Filosofia. Durante o processo, foi se delineando também uma metodologia para o Ensino de Filosofia, construída a partir da Teoria Crítica.

A investigação com os estudantes considerou o pensamento marcuseano como parâmetro para analisar os condicionamentos históricos em curso nas sociedades capitalistas, a fim de evidenciar no processo educativo a hipótese de uma formação voltada para o ajustamento dos estudantes às demandas socialmente úteis ao sistema, afastando-se da prerrogativa fundamental de educar para a emancipação. No caso, considerou-se que uma nova sensibilidade poderia surgir a partir de uma formação educacional que estabelecesse um diálogo entre o Ensino de Filosofia e as potencialidades de uma educação estética, representando assim uma racionalidade crítica ao sistema como possibilidade de transformação qualitativa, no que tange ao livre desenvolvimento das faculdades humanas.

O problema de pesquisa anunciado toca na questão do potencial artístico como forma de aprender com as próprias avaliações e de ensinar Filosofia com vistas em alternativas históricas ainda latentes. Pensar a avaliação envolve polêmicas sobre o sentido dessa etapa do processo educativo, sendo que ela pode ser concebida como um instrumento para hierarquizar, selecionar, docilizar e quantificar (FOUCAULT, 2007), porém quando concebida numa perspectiva crítica e que seja formativa (PERRENOUD, 1999) volta-se para a aprendizagem dos estudantes e não para servir ao sistema. Esse foi o esforço teórico e prático para a

fundamentação e aplicação de uma concepção de avaliação para o Ensino de Filosofia no ensino médio.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa e da aplicação do projeto interventivo, procurou-se fomentar uma educação estética no processo de ensino e aprendizagem, considerando o momento de mercantilização da educação, da arte e da própria vida. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa teórico-prática de cunho qualitativo que procurou trazer as contradições no ato de avaliar em Filosofia e as sínteses dos trabalhos produzidos pelos estudantes durante o processo investigativo, conforme as orientações da Teoria Crítica da Sociedade pensada para a educação.

A questão fundamental é pensar o Ensino de Filosofia não apenas de um ponto de vista lógico-racional, como se tem feito tradicionalmente na educação básica, mas também de uma perspectiva com um viés provocativo, criativo e imaginativo. Essa tensão contraditória entre racionalidade e educação *versus* estética e educação marca os debates conceituais do trabalho, sendo a proposta interventiva prática dessa pesquisa a tentativa de síntese dessa dialética.

A pesquisa propôs formas alternativas de avaliar por acreditar na necessidade de um espaço para a educação estética dentro do processo formativo, com o objetivo específico de provocar os estudantes a refletir sobre problemas filosóficos, que muitas vezes são os seus próprios problemas éticos, políticos, existenciais etc. Assim, os espaços de criatividade voltados para a experiência estética se aproximariam das ocupações da vida cotidiana de maneira reflexiva e crítica em relação aos condicionamentos da racionalidade e da sociedade unidimensionais.

Evidentemente, as dificuldades com a aprendizagem filosófica se devem por esta ser uma disciplina que tradicionalmente lida com questões de grande profundidade teórica, mas que por vezes fazem nexos com a realidade concreta dos estudantes, por isso que muitas vezes eles não conseguem visualizar a Filosofia em suas suas próprias vidas. Um distanciamento que provoca um desinteresse pela disciplina no processo formativo. A teoria é uma abstração e que precisa de aproximações com um contexto prático da vida para que se estabeleçam os vínculos sensoriais necessários para uma melhor compreensão acerca das questões sobre a vida tratadas pela Filosofia. As avaliações estéticas, nesse sentido, buscam aproximar o conhecimento filosófico da realidade que cerca os estudantes e os seus anseios, dúvidas, medos, mas também, as suas expectativas, seus desejos e seus talentos. Por meio da produção artística, buscou-se uma aproximação das teorias filosóficas com a sensibilidade própria à experimentação e à produção artística.

A contradição descaracterizada pela unidimensionalidade das sociedades capitalistas foi resultado da eficiência e do poder com que a racionalidade instrumental reprimiu os indivíduos a ponto de perderem os traços característicos da racionalidade crítica, marcados pela autonomia, a discordância, o poder de negação etc. Os indivíduos foram presos em uma única dimensão positiva da realidade, surgindo assim o que Marcuse (1973) denominou de “homem unidimensional”, que é subproduto de uma racionalidade instrumental/tecnológica. As sociedades unidimensionais são acríticas e ajustadas à cultura do consumo compensadora, diante desse contexto, a Teoria Crítica enfrenta o seu principal problema, a saber, que a crítica negativa não faz sentido e beira a especulação perante a ideia de transformação social. E, para essa teoria social, a negatividade, enquanto antítese possui um papel fundamental como crítica e forma de evidenciar as contradições para acelerar o movimento dialético em busca de transformações sociais.

Nas sociedades capitalistas, bem como nas instituições sociais que compõem esse modelo de organização social, o pressuposto fundamental para a manutenção e reprodução do capital é o pensamento unidimensional, que mantém os indivíduos dentro dos limites do condicionamento para o consumo enquanto lutam pela existência. A escola, por sua vez, é uma instituição disciplinar que, muitas vezes, tem servido a esse fim.

Cabe explorar, portanto, a possibilidade de emancipação a partir de práticas alternativas no Ensino de Filosofia. Via observação participante, uma das técnicas mais utilizadas pelos pesquisadores qualitativos (CHIZZOTTI, 1991), foi possível constatar que os resultados com a aplicação do projeto das avaliações estéticas são promissores. As sínteses apresentadas nas produções textuais e estéticas dos estudantes representam a dimensão qualitativa da pesquisa e constituem a síntese da própria pesquisa. Nos trabalhos vão explícitas as contradições que permeiam a vida dos estudantes, contradições que afloram em todas as esferas sociais e que invadem todos os espaços da vida.

O que se procurou verificar é se houve mudanças qualitativas no processo de ensino e aprendizagem e os indicativos nos levaram a acreditar que a prática da interdisciplinaridade no Ensino de Filosofia com as Artes se constitui em alternativa relevante no processo de aprendizagem. Tais indicativos verteram do convívio com os estudantes em situações de sala de aula, considerando as citações literais do que eles falam sobre suas experiências, depoimentos posteriores às intervenções e pelas próprias produções artísticas e filosóficas, que dizem muito. Esses foram os meios possíveis encontrados durante a pesquisa para avaliar, por exemplo, o antes e depois de algumas intervenções, representando assim, de acordo com o caráter da pesquisa qualitativa, uma confiabilidade dos resultados – cujo suporte vem da

experiência docente e das amostras coletadas em atividades nas aulas, entre outros fatores implícitos ao processo de ensinar e aprender que também representam resultados para a pesquisa qualitativa.

Como nos estudos qualitativos o pesquisador é o instrumento principal de investigação, acredito ser necessário algumas informações sobre minhas experiências que se relacionaram à pesquisa, pois estas introduziram vieses na interpretação dos fenômenos observados e nesse caso devem ser explicitadas, afinal, a subjetividade não é algo que tenha que ser expurgado da pesquisa e do pesquisador, mas precisa ser admitida e compreendida como parte da construção de significados (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004).

A natureza do PROF-FILO e dessa dissertação, fazem com que a indução seja extremamente valiosa para a pesquisa teórico-prática em questão, pois é necessário se pensar o ensino a partir da experiência da prática docente. É no chão da sala de aula que os problemas se evidenciam e devem ser resolvidos, assim, a ideia desse mestrado é partir da sala de aula para a teoria filosófica e depois voltar ao ponto inicial. Metodologicamente, procurou-se fazer isso.

A experiência docente tem muito a dizer sobre a educação, em um sentido amplo, e a teoria tem muito a agregar nas reflexões teóricas para a fundamentação das atuações práticas. Freitas e Pisani (2017) ressaltam a importância de ativar a escrita a partir de uma escrita sobre si e da prática docente como forma de evitar a naturalização e a supervalorização do poder-saber do campo acadêmico sobre a experiência. Contar, relatar a experiência exige a escrita em primeira pessoa do singular, pois é o que faço nas próximas linhas e em outras partes desse trabalho em que preciso me colocar na minha própria produção.

Acredito muito no potencial da arte para a construção de um processo formativo educacional qualitativamente transformador, crítico e livre num sentido amplamente humano. Digo isso pela experiência como aluno e como professor, pois, recordo-me sempre dos referenciais artísticos que os meus professores apresentavam em suas aulas, desde o ensino básico até o término da pós-graduação *Lato Sensu*. É algo notável como essas experiências estéticas permanecem na minha memória, e se permanecem é porque possuem valor na formação da consciência (e por que não do inconsciente?). Por essa razão, enquanto educador, procurei sempre usar os referenciais artísticos nas abordagens e contextualizações dos conteúdos filosóficos e, diga-se de passagem, a resposta dos alunos sempre se mostraram melhores do que o esperado. A arte enquanto expressão e sensibilidade parece acessar espaços e tratar de temas filosóficos de uma forma muito particular, modo esse que a própria Filosofia muitas vezes tem dificuldades ou não consegue.

Sentia-me capacitado e entusiasmado para a realização do projeto e, agora, ainda mais com as análises desdobradas pela pesquisa. Isso porque tenho um grande interesse sobre o tema e experiência/formação em algumas competências artísticas em que trabalho nas avaliações estéticas, como a fotografia, a produção audiovisual, a música, o cinema e o teatro. Assim, busquei ao longo do mestrado aprimorar a minha prática pedagógica, bem como a minha condição intelectual para melhor intervir no processo de ensino e aprendizagem em que estava inserido como professor e como pesquisador.

A dissertação foi dividida em duas partes – capítulo I e capítulo II, conforme prescreve o regulamento do PROF-FILO, na seção III – “Da defesa do trabalho de conclusão do curso” – art. 45º: “§1º. O trabalho de conclusão deverá ser apresentado no formato de uma dissertação e constará de duas partes, uma teórico-crítica e outra prático-propositiva”.

Porém, a dialética não permite a cisão entre a teoria e a prática de forma que o capítulo teórico-crítico contém os elementos da prática, bem como o capítulo prático-propositivo adere estreitamente à teoria para fundamentar uma prática pedagógica e analisar os dados. Uma completa separação não é possível e também não é desejável, de acordo com a natureza desse trabalho que buscou estabelecer uma relação estreita entre a teoria e a prática. Afinal, parece-me que a proposta de um mestrado profissional em Filosofia requer exatamente isso, que toda a reflexão sirva para a ação, isto é, que a teoria filosófica caminhe junto com a prática educativa.

CAPÍTULO I
A DIMENSÃO ESTÉTICA MARCUSEANA E A EDUCAÇÃO
MULTIDIMENSIONAL

*No início da era fascista, Walter Benjamin
 escreveu: “Somente em nome dos
 desesperançados nos é dado esperança”.*
(Herbert Marcuse)

Enquanto elaboração conceitual, o pensamento de Marcuse possui um caráter formativo no sentido de estimular a intervenção social pela crítica negativa, que conduziria à luta por emancipação humana dentro das sociedades repressivas contemporâneas. A vida e as obras desse pensador da Escola de Frankfurt foram marcadas pela busca de espaços não dominados pela lógica capitalista, isto é, lacunas do sistema por onde a crítica negativa pudesse confrontar a cultura afirmativa¹ vigente. Em um processo dialético², característico da Teoria Crítica, Marcuse procura mobilizar a negação para uma possível superação, no sentido de elevação, dessa sociedade, denominada por ele de unidimensional.

Com enfoque inicial na razão como resistência, a partir dos anos de 1970 e nos anos finais de sua vida, Marcuse passou a refletir sobre as nuances da estética enquanto esfera de combate ao pensamento e à sociedade unidimensional, apontando a dimensão estética como um espaço de contradição e de liberdade. No filósofo, há, de alguma forma, uma utopia quanto às formas de libertação da razão e emancipação do ser humano que podem fluir através da arte. A condição transformadora da arte é capaz de conduzir à transcendência da realidade dada e de gerar resistência e luta por novas formas de existência.

Neste primeiro capítulo o objetivo foi contextualizar o pensamento marcuseano a partir de um recorte teórico que tem seu fulcro na ideia de emancipação dentro do processo de formação educacional, procurando mostrar como a dimensão estética pode contribuir com esse propósito. A proposta para as seções seguintes é que o debate permeado pela crítica contextualizada contribua para enxergar a realidade vivenciada hoje, de um ponto de vista da totalidade, envolta pelo manto da unidimensionalidade e pelo caráter instrumental da razão

¹ Segundo Wolfgang Leo Maar (1997, p. 26), afirmar que a cultura possui caráter afirmativo é questionar a sua negatividade, sua dimensão emancipatória. Marcuse desvenda a mecânica afirmativa da cultura como o modo de garantir a subordinação do indivíduo ao universal dado, eternizando este último.

² A dialética é, basicamente, “[...] o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2006, p. 08).

moldados, em grande medida, pelo processo formativo educacional - cujo fim parece ser mesmo reproduzir a ordem dominante.

1. A Teoria Crítica e a sociedade unidimensional

Para o entendimento da proposta desta pesquisa, faz-se necessário, inicialmente, compreender a amplitude do pensamento de Herbert Marcuse, mais precisamente como o seu método fundamenta a sua crítica. Por isso, o debate tem de começar pelo contexto histórico e filosófico em que ele estava inserido, a fim de apresentar os pressupostos fundamentais de sua filosofia para, numa crítica contextualizada, entender o porquê da importância dada pelo autor ao processo formativo educacional e à dimensão estética como possibilidade de emancipação humana.

Começamos, então, pela história da Escola de Frankfurt que teve início junto com uma semana de estudos marxistas (*Erste Marxistische Arbeitswoche*), realizada em 1922, na Turíngia, Alemanha. A partir da iniciativa de alguns intelectuais, dentre eles Felix Weil, Karl Korsch, Georg Lukács, Friedrich Pollock, Karl August Wittfogel, foi criado um grupo de trabalho encarregado de documentar e estudar os movimentos operários na Europa sob a ótica da tradição marxista. Em princípio, a proposta era seguir uma linha de produção documental que visava descrever e catalogar as mudanças estruturais na organização do sistema capitalista, sobretudo a relação capital-trabalho e a história do movimento operário (FREITAG, 1988).

Em 1923, foi criado o Instituto de Pesquisa Social (*Institut Für Sozialforschung*) que, embora vinculado à Universidade de Frankfurt, mantinha a sua autonomia financeira³ e a partir de 1924 foi instalado em um prédio próprio. Era um instituto dedicado à pesquisa e à reflexão, mas que, devido ao seu vínculo com a universidade, ficou conhecido como Escola de Frankfurt. Esse nome se refere a um grupo de intelectuais e a uma teoria social que ficou conhecida como Teoria Crítica, cujo objetivo era institucionalizar os trabalhos de pensadores marxistas, não ortodoxos, isto é, que permaneceram à margem de um marxismo-leninismo clássico, no sentido da militância partidária para se dedicar às questões teóricas do marxismo. Para Rolf Wiggershaus (2002), como os frankfurtianos não vinham nem do marxismo, nem do movimento operário, o termo “teoria crítica” era uma espécie de camuflagem para a teoria marxista em sua forma ortodoxa, presa à crítica do capitalismo enquanto sistema econômico.

³ Um dos intelectuais do grupo, Felix Weil, era filho de um rico produtor e exportador de trigo alemão que vivia na Argentina e financiava os estudos do filho e as atividades do próprio Instituto de Pesquisa Social.

Historicamente, após a Primeira Guerra Mundial, que deixou um cenário de destruição e morte pela Europa, e da Revolução de 1917 na Rússia, que desencadeou uma onda revolucionária que se espalhou por vários países, a proposta frankfurtiana foi retomar a tradição do marxismo, com a consciência de que, a par das divergências políticas, o caminho para retomar a identidade do marxismo passava necessariamente pela teoria. Preocupavam-se com aquilo que era princípio na teoria marxista, que “consistia na crítica concreta das relações sociais alienadas e alienantes” (WIGGERSHAUS, 2002, p. 38).

Esse foi o contexto característico dos anos de 1930 do instituto, quando Max Horkheimer assumiu a direção e promoveu uma mudança substancial nos rumos dos trabalhos desenvolvidos até então. Para compreender o mundo, ele julgava que se deveria partir do marxismo, mas refundindo-o com a incorporação de outros saberes. O estado atual do conhecimento exigia uma nova interpenetração da filosofia e das ciências, “uma questão impôs-se como central: as relações entre a vida econômica da sociedade, o desenvolvimento psíquico dos indivíduos e as modificações do ambiente cultural” (WIGGERSHAUS, 2002, p. 67). Assim, a compatibilização entre o pensamento marxista e o freudiano se apresentou como a grande novidade naquele período e abriu espaço para pensar um projeto interdisciplinar nas ciências humanas que,

representou uma espécie de consciência da teoria social do círculo, instância que lembrava sempre o dever de todos: apresentar uma teoria da totalidade social, uma teoria da época atual, teoria essa que tinha por objeto os homens como produtores de suas formas históricas de vida, mas precisamente de suas formas alienadas de vida (WIGGERSHAUS, 2002, p. 38).

O projeto frankfurtiano aglutinou em torno do Instituto de Pesquisa Social intelectuais de diversas áreas do conhecimento congregados em um trabalho conjunto de pesquisa, que passaram a contribuir regularmente com artigos, ensaios e resenhas para a revista do instituto, intitulada Revista de Pesquisa Social (*Zeitschrift Für Sozialforschung*)⁴. O propósito do projeto era uma interpretação interdisciplinar do pensamento dialético-materialista de Karl Marx (1818 – 1883) que, naquele momento, precisava estar apto a enfrentar os novos desafios da época que sobrepujavam as tendências vigentes do marxismo nos moldes existentes da sua elaboração partidária, uma vez que a dominação se dava de modo diferenciado nas sociedades capitalistas hodiernas. “Nestes termos, uma das principais tarefas consistia numa adequada refundamentação do pensamento dialético-materialista: eis o eixo da atividade de investigação teórico-filosófica que caberia a Marcuse no ambiente frankfurtiano” (MAAR, 1997, p. 15).

⁴ O primeiro número da Revista de Pesquisa Social foi lançado em 1932 e o último em 1941.

Marcuse, nesse contexto, se apresentou como importante teórico para os objetivos do Instituto de Pesquisa Social, produzindo e publicando diversos materiais que contribuíram para a construção e consolidação da Teoria Crítica da Sociedade.

No livro *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*⁵, uma obra fundamental para a compreensão das sociedades capitalistas contemporâneas, Marcuse (1973) afirma que essas sociedades são irracionais como um todo, no entanto, tal irracionalidade se apresenta como racional em seu próprio contexto, embora seja repleta de contradições. O que se percebe, porém, é que as contradições dessas sociedades ostentam coerência, portanto são aceitáveis. São admissíveis porque disseminam uma falsa consciência e se reproduzem devido às relações alienantes e alienadas frente a um padrão de vida crescente.

Diante desse problema, a contradição perde o seu próprio caráter conflitante, dado que a crítica se inviabiliza. A dialética fica enfraquecida enquanto método de compreensão e transformação social, no mesmo ritmo de crescimento da sociedade positiva, que depende da repressão das possibilidades reais de transformação social. A singularidade da repressão atual é a capacidade que essa sociedade desenvolveu de controlar as forças sociais mais pela tecnologia do que pelo terror. Isso porque as aptidões intelectuais e materiais contemporâneas são maiores do que as de outras épocas.

Marcuse em um texto publicado em 1941, intitulado *Algumas implicações sociais da tecnologia moderna*, que antecedeu as discussões empreendidas nesse último livro citado, caracteriza a tecnologia como um processo social. Em suas palavras, a tecnologia é “uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação” (MARCUSE, 1999, p. 73-74). A técnica, por sua vez, é descrita como os meios da indústria, dos transportes, da comunicação etc., que podem servir tanto ao autoritarismo e ao aumento do trabalho alienado quanto à liberdade e a suavização do trabalho árduo. Assim, a partir dessa dialética é possível compreender a especificidade da repressão atual e a razão do alcance da dominação social ter se tornado incomensuravelmente maior do que antes.

Apontar as contradições geradas pelas sociedades capitalistas e as possíveis alternativas históricas para a transformação delas é parte do objetivo da Teoria Crítica, já que “[...] analisa a sociedade à luz de suas aptidões utilizadas e não-utilizadas ou malbaratadas para aprimorar a condição humana” (MARCUSE, 1973, p. 14). Teoria essa que, em última análise, pretende

⁵ Publicado originalmente em 1964, com o título: *One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*. Produção essa que, segundo Maar (1997, p. 16), corresponde a terceira fase do autor que é a mais centrada na Teoria Crítica da Sociedade, iniciada a partir de 1955.

compreender dialeticamente as várias maneiras possíveis e reais de organizar os recursos materiais e intelectuais disponíveis para demonstrar quais ofereceriam a possibilidade de ótimo desenvolvimento, ou seja, aqueles que possibilitem maior suavização da luta do indivíduo pela existência e permita gradual emancipação das forças produtivas.

A meta da Teoria Crítica é analisar os valores que alicerçam as diferentes propostas de organização social, verificando: 1) se nela a vida humana possui dignidade e vale a pena ser vivida; 2) se nela é possível melhorar a vida a partir dos modos e meios específicos para realizá-la. Cabe analisar, portanto, se as sociedades dispõem de meios para minimizar a labuta e a miséria, fazendo uso dos recursos materiais e intelectuais para otimizar o desenvolvimento e satisfação das necessidades e faculdades individuais.

Uma teoria dialética que tem como fim uma transformação real, por isso é na mesma medida, materialista. No artigo *Filosofia e Teoria Crítica*, publicado em 1937 como parte da elaboração do projeto teórico do Instituto de Pesquisa Social, Marcuse aponta alguns direcionamentos metodológicos que são próprios dessa teoria e que o acompanhará ao longo de seus escritos. Diz no texto que,

[...] segundo a convicção de seus fundadores a Teoria Crítica da Sociedade está essencialmente vinculada ao materialismo. [...] Há sobretudo dois momentos que vinculam o materialismo à correta teoria da sociedade: a preocupação em torno da felicidade dos homens, e a convicção de que esta felicidade seja conseguida somente mediante uma transformação das relações materiais da existência (MARCUSE, 1997, p. 138).

Nesse sentido, as transformações avaliadas devem ser metas definíveis da prática e devem estar ao alcance de determinada organização social. O grande problema para a teoria é que a sociedade capitalista se mostra capaz de conter a transformação social, impedindo uma transformação qualitativa e a constituição de instituições diferentes que pudessem estabelecer um novo direcionamento nos processos produtivos e permitissem outras possibilidades históricas de organização social, política e econômica. O motivo disso é a sua capacidade de suprimir a crítica, apaziguando a contradição e refutando toda a oposição por meio de um sistema tecnológico de dominação e coordenação social. “Essa contenção da transformação é, talvez, a mais singular realização da sociedade industrial desenvolvida” (MARCUSE, 1973, p. 16).

As transformações ocorridas nas sociedades industriais acarretaram mudanças na consciência e na ação política das classes que se confrontam historicamente na sociedade: a burguesia e o proletariado. A nova dinâmica das sociedades capitalistas alterou a estrutura e a função dessas duas classes, de tal modo que elas não parecem mais ser agentes de transformação

histórica. Os antigos antagonistas agora fortalecem, como se fosse um objetivo comum, um padrão de vida que legitima e perpetua o *status quo*. Sucumbem, dessa forma, à uma mesma lógica de dominação social.

Na falta desses agentes, a crítica é recuada para um alto nível de abstração, mas ainda assim, o filósofo ressalta a importância da Teoria Crítica diante desse cenário de paralisia da crítica, pois “[...] a análise crítica continua insistindo em que a necessidade de transformação qualitativa é tão premente quanto em qualquer época. Necessária a quem? A resposta continua sendo a mesma: à sociedade como um todo, para cada um de seus membros” (MARCUSE, 1973, p. 16).

O fato de a grande maioria da população aceitar e ser levada a aceitar essa sociedade não a torna menos irracional e menos repreensível, tendo em vista que os indivíduos acabaram introjetando os valores de sua cultura, que os impedem de ter uma livre consciência sobre suas próprias vidas. Esse processo de introjeção diz respeito a uma variedade de processos psíquicos relativamente espontâneos pelos quais as demandas exteriores ao indivíduo são transferidas para o seu interior, uma heteronomia própria ao processo civilizatório que é marcado pela adaptação às normas e aos padrões sociais.

Marcuse faz uso corrente do pensamento de Sigmund Freud (1856 – 1939) para interpretar as sociedades contemporâneas, apontando a existência de um aspecto sociopsicológico que interfere na condição política, dado que os indivíduos introjetaram a ideologia da sociedade, reproduzindo e perpetuando os controles externos exercidos por ela. É fato, portanto, que o condicionamento da subjetividade foi responsável por garantir a reprodução do capital e das forças produtivas que o sustentam.

Em *Eros e Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*, publicado em 1955, Marcuse emprega em seu raciocínio categorias psicológicas pelo fato delas se converterem em categorias políticas, pois, de alguma forma, os problemas psicológicos tornaram-se problemas políticos em nossa sociedade. Na obra, ele analisa a passagem do princípio de prazer para o princípio de realidade, ou seja, da ordem instintiva para a ordem racional como sendo o grande acontecimento traumático no desenvolvimento do homem em sua individualidade (ontogeneticamente) e na coletividade (filogeneticamente).

O homem animal converte-se em ser humano somente através de uma transformação fundamental da sua natureza, afetando não só os anseios instintivos, mas também os “valores instintivos” - isto é - os princípios que governam a consecução dos anseios [...] Freud descreveu essa mudança como a transformação do *princípio de prazer* em *princípio de realidade* (MARCUSE, 1975, p. 34).

Constata, assim, como esse evento se repete ao longo da história da espécie humana e de cada um dos seus indivíduos, podendo dessa maneira, caracterizar o estágio atual da nossa civilização. Isso porque, “a livre gratificação das necessidades instintivas do homem é incompatível com a sociedade civilizada” (MARCUSE, 1975, p. 26). E, sobretudo, porque tal processo serve à lógica de dominação social empreendida nas sociedades industriais desenvolvidas.

O princípio de desempenho, conceituado por Marcuse como a forma histórica predominante do princípio de realidade, materializa-se em um sistema de instituições e o indivíduo inserido nesse sistema apreende os requisitos desse princípio, ou seja, a lei e a ordem, transmitindo-os às gerações seguintes. Com o estabelecimento desse princípio o ser humano suprimiu aquele do prazer: o que outrora era um feixe de impulsos animais foi convertido em um ego organizado. Nesse sentido, os indivíduos tornaram-se conscientes e propícios a introjetar uma racionalidade imposta de fora. Trata-se de uma luta contra a liberdade que ocorre na mente do homem, como uma “autorepressão” do indivíduo reprimido. “É essa dinâmica mental que Freud desvenda como a dinâmica da civilização” (MARCUSE, 1975, p. 37).

Um dos motivos da sociedade impor a modificação da estrutura instintiva é econômico, até porque ela não tem meios suficientes para sustentar a vida de seus membros sem o trabalho deles. Dessa forma, a sociedade desvia as energias das atividades sexuais dos indivíduos para o trabalho alienado.

Os homens não vivem sua própria vida, mas desempenham tão-só funções preestabelecidas. Enquanto trabalham, não satisfazem suas próprias necessidades e faculdades, mas trabalham em alienação. O trabalho tornou-se agora geral, assim como as restrições impostas à libido: o tempo de trabalho, que ocupa a maior parte do tempo de vida de um indivíduo, é um tempo penoso, visto que o trabalho alienado significa ausência de gratificação, negação do princípio de prazer. A libido é desviada para desempenhos socialmente úteis, em que o indivíduo trabalha para si mesmo somente na medida em que trabalha para o sistema, empenhado em atividades que, na grande maioria dos casos, não coincidem com suas próprias faculdades e desejos (MARCUSE, 1975, p. 58).

Marcuse faz sua postura marxista confluir com o freudismo e mostra, dentro desse contexto, como os indivíduos estão sendo recompensados pelos seus sacrifícios a partir da internalização dos valores sociais vigentes na sociedade. Os indivíduos não somente se adaptaram a um padrão de vida crescente marcado pela fluidez na distribuição de mercadorias, mas se tornaram veículos de uma cultura. “O que principiou como submissão pela força cedo se converteu em servidão voluntária, colaboração em reproduzir uma sociedade que tornou a

servidão cada vez mais compensadora e agradável ao paladar” (MARCUSE, 1975, p. 15). A controversa relação entre liberdade e servidão se tornou natural e um veículo do progresso.

A ideia de liberdade interior ganhou outra conotação sob os ditames repressivos colocados pela ideologia da sociedade industrial, tornando-se um poderoso instrumento de dominação. Em nossa sociedade, a escolha não é mais um parâmetro para determinar o grau de liberdade, mas o que pode ser escolhido entre uma ampla variedade de mercadorias e serviços que sustêm pleno controle sobre a vida. As necessidades superimpostas pelo sistema de produção testemunham a eficácia da internalização da repressão, inserindo um hábito de busca incessante de satisfação, que é por si mesmo uma forma de compensação.

De um ponto de vista psicológico, o processo de repressão internalizado pelo superego permitiu o processo civilizatório, mas, de um ponto de vista político, Marcuse (1975) conseguiu mostrar que a sociedade conquistou os homens cientificamente, isto é, os homens reproduzem a eficiência do aparato⁶ tecnológico e vivem sob a constante mais-repressão⁷ para mantê-lo.

Foi preciso introjetar nos indivíduos os valores da cultura do consumo para implantar gradualmente um processo de administração total da vida. Isso porque o fenômeno da reprodução e perpetuação dos controles externos depende da internalização da mais-repressão.

A administração científica das necessidades instintivas converteu-se, desde há muito, em fator vital na reprodução do sistema: a mercadoria que tem de ser comprada e usada traduz-se em objetos da libido [...] o povo, eficientemente manipulado e organizado, é livre; a ignorância e a impotência, a heteronomia introjetada, é o preço de sua liberdade (MARCUSE, 1975, p. 14).

Os controles sociais foram introjetados a tal ponto que até o protesto individual foi afetado em suas raízes, esse é o aspecto sociopsicológico do acontecimento político que marca o período contemporâneo, por isso Marcuse (1973) chega a questionar a validade do termo “introjeção” em meio a situação em que o indivíduo se relaciona com a sociedade. Pois, tendo em vista tamanha alteração da individualidade, o exterior que deveria ser antagônico ao interior do indivíduo parece ter perdido esse caráter de oposição. Atualmente, o espaço privado se encontra invadido e aparelhado, a identificação imediata e automática anula a dimensão

⁶ O termo aparato designa as instituições, dispositivos e organizações da indústria em sua situação social dominante (MARCUSE, 1999, p. 77).

⁷ Segundo Marcuse (1975), terminologicamente o termo “repressão”, que diz respeito as modificações dos instintos necessários à perpetuação da raça humana em civilização, não é mais suficiente para assinalar uma condição histórico-social específica do nosso tempo. Nesse sentido, ele emprega o termo “mais-repressão” para designar as restrições requeridas pela dominação social contemporânea, que se distingue da repressão (básica). “Esses controles adicionais, gerados pelas instituições específicas de dominação, receberam de nós o nome de mais-repressão” (MARCUSE, 1975, p. 53).

“interior” da mente, na qual a oposição ao *status quo* poderia criar raízes. Nesse sentido, o filósofo indaga:

Acabo de sugerir que o conceito de alienação parece tornar-se questionável quando os indivíduos se identificam com a existência que lhes é imposta e têm nela seu próprio desenvolvimento e satisfação. Essa identificação não é uma ilusão, mas uma realidade. Contudo, a realidade constitui uma etapa mais progressiva da alienação. Esta se tornou inteiramente objetiva. O sujeito que é alienado é engolfado por sua existência alienada. Há apenas uma dimensão, que está em toda parte e tem todas as formas. As conquistas do progresso desafiam tanto a condenação como a justificação ideológica; perante o tribunal dessas conquistas, a “falsa consciência” de sua racionalidade se torna a verdadeira consciência (MARCUSE, 1973, p. 31).

Marcuse (1999, p. 74) constata que no processo de desenvolvimento tecnológico, uma nova racionalidade e novos padrões de individualidade se disseminaram na sociedade. A concepção de indivíduo como sujeito de certos padrões e valores (o sujeito racional e autônomo moldado pelas várias tendências religiosas, políticas e econômicas dos séculos XVI e XVII e que encontrou no Iluminismo sua expressão máxima) que nenhuma autoridade externa deveria desrespeitar, foi afetada pelo aparato da sociedade industrial que transformou a racionalidade individualista em racionalidade tecnológica; esta última estabeleceu padrões de julgamento e fomentou atitudes que predisporam os homens a introjetar os ditames da sociedade, isto é, a aceitar padrões e valores externos da ordem social dominante. Vale ressaltar que, diante disso a falsa consciência é o que constitui, propriamente, a ideologia da sociedade industrial.

A distinção entre consciência verdadeira e falsa, entre interesse real e imediato, ainda tem significado. Mas, a própria distinção tem que ser validada. O homem tem de vê-la e passar da consciência falsa para a verdadeira, do interesse imediato para o interesse real. Só poderá fazê-lo se viver com a necessidade de modificar o seu estilo de vida, de negar o positivo, de recusar. É precisamente essa necessidade que a sociedade estabelecida consegue reprimir com a intensidade com que é capaz de “entregar as mercadorias” em escala cada vez maior, usando a conquista científica da natureza para conquistar o homem cientificamente (MARCUSE, 1973, p. 17).

Diante do caráter total das conquistas da sociedade industrial desenvolvida, a Teoria Crítica fica desprovida de fundamento lógico para transcender essa sociedade. As categorias e termos pertencentes a essa teoria, que outrora foram criados em um período no qual a necessidade de recusa e subversão estava personificada na ação de forças sociais eficazes, contemporaneamente, foram reduzidos a termos sem uma conotação crítica, termos apenas descritivos e operacionais dentro da lógica da cultura afirmativa.

Nesse contexto, a Teoria Crítica enfrenta o seu principal problema, a saber, que a crítica negativa não faz sentido e beira a especulação diante da ideia de transformação social.

Entretanto, para a Teoria Crítica, a negatividade enquanto antítese possui um papel fundamental como crítica e forma de evidenciar as contradições para acelerar o movimento dialético em busca de transformações sociais.

A contradição desprezada pela unidimensionalidade, segundo Douglas Kellner (1999, p. 26), foi resultado da eficiência e do poder da sociedade tecnológica que oprimiu o indivíduo a ponto de ele perder os traços característicos da racionalidade crítica, isto é, a autonomia, a discordância, o poder de negação. Os indivíduos foram presos à uma única dimensão da realidade, surgindo assim o que Marcuse denominou de “homem unidimensional”, que é subproduto de uma racionalidade das sociedades unidimensionais.

Perante essa realidade, os indivíduos precisam perceber que quanto mais se comportam racionalmente conforme o sistema, tanto mais sucumbem aos aspectos frustrantes da racionalidade tecnológica/instrumental presente nessas sociedades. Ocorre que os indivíduos foram despidos de sua capacidade crítica pelos condicionamentos da unidimensionalidade sob a qual vivem, parecendo renunciar à própria liberdade sob os ditames do aparato que introjetaram. A condição de irracionalidade a que foram reduzidos, agora, é a base de sua sobrevivência.

Com o desenvolvimento da técnica e da tecnologia, qualitativamente, a razão humana poderia estar direcionada para buscar a emancipação e em pleno processo de libertação das amarras da luta pela existência, livre do reino da necessidade. A ideia é que quanto menos tempo o indivíduo se dedique na luta pela existência mediante o trabalho, mais tempo tenha para individualizar-se na esfera da realização. Marcuse inspira a pensar numa sociedade tecnológica que proporcione a elevação dos potenciais individuais, das faculdades humanas plenas rumo ao reino da liberdade, da autorrealização e da felicidade. Evidentemente, hoje, as aptidões intelectuais e materiais são incomensuravelmente maiores do que antes, embora a dominação e o controle social nas sociedades capitalistas acompanhem esse ritmo e representem um obstáculo.

A finalidade desse trabalho, ora exposto, é se apropriar dessa construção teórica de Marcuse acerca dessas sociedades para, numa leitura contextualizada, apresentar o problema da formação humana nessa conjuntura. Para tanto, compete mostrar como a razão e, conseqüentemente, a educação, tornaram-se instrumentais e como isso reflete na formação. Além desse problema, cabe, também, pensar em uma concepção de educação, a partir de Marcuse, que seja um contraponto a tudo isso ao incitar a crítica, a resistência, a negação, a recusa. Uma educação que diferentemente da tendência unidimensional da racionalidade e da sociedade, seja, portanto, multidimensional.

2. A razão instrumental e a educação unidimensional

Os frankfurtianos denunciaram a dinâmica de dominação social empreendida pelas sociedades capitalistas contemporâneas, mostrando como elas estavam em estreita relação com o exercício de determinado modo de racionalidade, que ficou conhecido como instrumental. As primeiras e mais conhecidas formulações no círculo da Teoria Crítica sobre esse caráter da razão estavam nas reflexões de Horkheimer, naquilo que ele qualificou como racionalidade subjetiva. Para ele, trata-se de uma razão que serve para encontrar os meios apropriados aos fins que, em última análise, visavam à autoconservação do sujeito e do aparato social. Enquanto que, a razão objetiva, que é autônoma, caracteriza-se por conhecer fins mais amplos do que a simples autoconservação e se considerar competente para julgar (crítica) o caráter razoável de tais fins ampliados (WIGGERSHAUS, 2002, p. 376).

Os teóricos críticos perceberam essa dialética da razão e que por isso ela poderia não emancipar (tal como defendia o projeto iluminista), devido à uma ideologia⁸ altamente eficaz propagada para inibir a razão crítica, que por sua vez, tem sofrido transformações que deturpam o próprio conceito de razão, além de obstruir os processos emancipatórios. Para Horkheimer (2002), o direcionamento da razão tem servido aos pressupostos do capitalismo como instrumento de cálculo de probabilidades para coordenar os meios para determinados fins, como se nota pela crítica do autor ao positivismo e ao pragmatismo vigentes na época.

Tendo cedido em sua autonomia, a razão tornou-se instrumento. No aspecto formalista da razão subjetiva, sublinhado pelo positivismo, enfatiza-se a sua não-referência a um conteúdo objetivo; em seu aspecto instrumental, sublinhado pelo pragmatismo, enfatiza-se a sua submissão a conteúdos heterônomos. A razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo social. Seu valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la. [...] Os conceitos foram “aerodinamizados”, racionalizados, tornaram-se instrumentos de economia de mão de obra (HORKHEIMER, 2002, p. 26).

Depois de ler o livro *Eclipse da Razão*, de Max Horkheimer, Marcuse questiona, em uma carta de 18 de julho de 1947, sobre essa condição contraditória da razão, na qual a mesma

⁸ “A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um conjunto de ideias ou representações com teor explicativo (ela pretende dizer o que é a realidade) e prático ou de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuí-las a divisão da sociedade em classes, determinadas pelas divisões na esfera da produção econômica” (CHAUI, 2013, p. 111).

razão que controla e domina pode ser também a fonte de emancipação: “o fato de a razão, que se lança na manipulação completa e na dominação, continuar sendo, mesmo então, razão, em outras palavras: incomoda-me que o caráter verdadeiramente espantoso do sistema resida mais em sua racionalidade do que em sua ‘desrazão’” (WIGGERSHAUS, 2002, p. 380).

Pela abrangência totalitária do sistema, os processos formativos acabam influenciados diretamente pelo paradigma de racionalidade vigente. Para entender o papel social das escolas, por exemplo, é necessário situá-las dentro dessa compreensão mais ampla de racionalidade e de sociedade, pois, somente conectando a vida escolar com tendências culturais, econômicas, políticas e psicológicas dominantes é que podemos começar a ver como esses ambientes possuem estreita relação com o pensamento unidimensional, tornando-se, na mesma medida, unidimensionais e consensuais.

A questão é que ninguém escapa da educação, pois, segundo Brandão (2007), esta é uma prática social cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saberes existentes em determinada cultura, para a formação de tipos de indivíduos de acordo com as necessidades e exigências civilizatórias, em um momento da história, envolvendo o desenvolvimento das forças produtivas. Sendo o ensino formal “o momento em que a educação se sujeita a Pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especialistas” (BRANDÃO, 2007, p. 26).

Ora, a escola é fruto dessa formalização, da mesma forma o aluno e o professor, o ambiente escolar é o espaço que cumpre com esse papel que as civilizações avançadas criaram para ensinar os seus membros como funciona, em um sentido amplo, a sociedade a qual eles pertencem. Numa concepção freudiana, para passarem de resistentes a veículos de sua cultura (FREUD, 1996). Ao se tornar o espaço oficial para disseminar a cultura, é para a escola que devem ser enviados os indivíduos que precisam aprender como se reproduz a sua existência para além do núcleo familiar.

Todas as formas de educar que envolvem práticas sociais estão permeadas pelos interesses políticos de controle social. Compete questionar que controle é esse e a quem ele serve. No campo educacional, cabe compreender o que o ato de ensinar afinal é, o que o determina e a quem ele serve. Brandão (2007, p. 67) afirma o seguinte:

Na verdade, quem descobriu que na prática o “fim da educação” são os interesses da sociedade, ou de grupos sociais determinados, através do saber que forma a consciência que pensa o mundo e qualifica o trabalho do homem educado, não foram filósofos do passado ou cientistas sociais de hoje. Esta é a maneira natural dos povos primitivos, com quem estivemos até há pouco,

tratarem a educação de suas crianças, mesmo quando eles não sabem explicar isto com teorias complicadas.

Em suma, fica explícita a ideia de que nenhuma educação (entendida como prática social) é neutra. Sobre essa relação, Sacristán e Gómez (1998) apontam que isso se dá porque a educação cumpre com a função de socialização necessária ao processo civilizatório, em outras palavras, promove a humanização do homem que, por sua vez, é um ser social. O problema é que essa função da escola se mostra conservadora nas sociedades capitalistas a fim de garantir a reprodução social, política, econômica, cultural e psicológica do sistema, enquanto os indivíduos reproduzem a sua existência como mero requisito básico de sobrevivência em meio à organização societária.

A escola, por seus conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos alunos/as, paulatina, mas progressivamente, as ideias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer. Dessa forma, contribui decisivamente para a interiorização das ideias, dos valores e das normas da comunidade, de maneira que mediante este processo de socialização prolongado a sociedade industrial possa substituir os mecanismos de controle externo da conduta por disposições mais ou menos aceitáveis de autocontrole (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 14).

Esse processo de autocontrole é justamente a introjeção de valores que Marcuse denunciou como sendo a dinâmica “necessária” ao processo civilizatório e, conseqüentemente, à sustentação dessa mesma civilização. Por trás desse controle está a ideologia que forma a falsa consciência. E, no contexto das sociedades em que o conhecimento é instrumental para atender da razão tecnológica, as escolas acabam sendo conservadoras e cedem à pressão do mundo administrado, mantendo o pensamento preso ao imediatamente dado, alienando os indivíduos.

As instituições de ensino operam como agências de inserção dos indivíduos no processo de autoconservação do sistema, o que permite pensar em currículos que deixam em segundo plano uma formação crítica ao próprio sistema, anulando assim, o fomento de condições que possibilitariam a superação do *status quo*. As escolas acabaram se transformando em ambientes nos quais não existe senão o indivíduo racional disposto a se instrumentalizar, incorporando competências e habilidades pragmáticas para se integrar e operar na sociedade. Em última instância, para atender às exigências do mercado.

O modelo instrumental de educação pode assumir tanto um sentido predominantemente negativo na acepção de teóricos críticos como Marcuse, quanto positivo para os defensores do modelo socioeconômico e educacional vigentes. Na cultura afirmativa, o caráter instrumental

da educação é a sua maior qualidade, pois está em perfeita sincronia com uma mentalidade utilitarista dos meios e fins do sistema capitalista de produção.

Segundo Kellner (2011), Marcuse pensa a educação a partir de uma contradição entre *Bildung* (como um processo formativo integral) e o que ele descreveria como homem e sociedade unidimensional. Pode-se delinear mais claramente a análise dialética da escolarização de Marcuse pelo confronto das possibilidades da escola de promover personalidades presas a uma única dimensão da realidade ou promover seres humanos críticos e multidimensionais. Conforme segue:

É através da educação que o pensamento unidimensional se torna uma doença, no sentido de que deixa de ser simplesmente um modo de raciocínio e torna-se doutrinação em *todo* um *modo de vida*. Incorporando o consciente, inconsciente e o corpo em um sistema totalizante de administração e dominação. À medida que a educação se torna cada vez mais importante para a economia - que precisa de uma classe instruída de médicos, advogados, cientistas, técnicos -, o lado potencialmente subversivo da educação é concomitantemente controlado, levando a formas crescentes de repressão institucional e individual. Uma consciência feliz é na verdade uma consciência doentia que não reconhece a opressão e destruição da sociedade unidimensional por uma utopia cheia de prazer (KELLNER, 2011, p. 35, tradução nossa).

Marcuse, portanto, é contrário à escolarização culturalmente dominada pela lógica unidimensional da sociedade, pois essa se resume a uma prática educativa em que o negativo é substituído pelo positivo e, no nível das disposições comportamentais e psicológicas, a falsa consciência feliz conforma a consciência infeliz. Da mesma forma, em termos metodológicos, o consenso obstrui a vista das contradições sociais. A cultura afirmativa, nas palavras do autor, opera um verdadeiro “milagre”: as pessoas se sentem felizes, ainda que efetivamente não o sejam. A felicidade só se torna possível como felicidade na aparência real, da satisfação subjetiva e efêmera, que torna suportável a infelicidade objetiva, permanente (MAAR, 1997, p. 27).

O desenvolvimento do capitalismo e da tecnologia, fez com que a sociedade industrial avançada fosse “exigindo um ajuste cada vez maior ao aparato econômico e social, além da submissão à crescente dominação e administração totais. Desta forma, uma ‘mecânica do conformismo’ se espalhou pela sociedade” (KELLNER, 1999, p. 26). Esse conformismo resiste à toda crítica porque sustenta uma falsa harmonia graças a um consumismo compensador. Diante dessa situação supostamente confortável, não há espaço nem condição para a percepção das contradições por parte dos indivíduos, tendo em vista “a doutrinação que eles portam deixa de ser publicidade; torna-se um estilo de vida” (MARCUSE, 1973, p. 32).

A escolaridade unidimensional é precisamente a ferramenta para perpetuação do sistema, pois essa educação se configura como uma doutrinação que não deixa espaço para outras possibilidades. O conhecimento é reduzido a uma só dimensão e ser educado é ser, na mesma medida, reduzido à conformidade, aos padrões de produção de conhecimento e ajuste social (KELLNER, 2011, p. 48). Contudo, apesar dessas críticas às instituições educacionais dos países capitalistas, Marcuse ao contrário de outros pensadores de esquerda da época⁹, via oportunidades para reabilitar a crítica na educação de dentro dela própria, afinal, enquanto professor ele trabalhava para a educação e contra uma educação. Assim, ganha relevo a denúncia contra o pensamento unidimensional a partir da dialética como oposição, negação e recusa.

Marcuse (1998) no artigo *Comentários para uma redefinição de cultura*¹⁰ trata de uma possível resistência a ser fomentada pelo próprio processo formativo educacional, que se resume à construção de uma razão crítica desenvolvida no contato com os âmbitos do conhecimento em que o pensamento negativo conseguiu sobreviver: a arte e as ciências humanas e teóricas. Ele diz que a importância do restabelecimento de uma razão crítica fundamentada nos âmbitos teóricos do pensamento se dá porque a cultura foi projetada pela ciência, literatura e filosofia antes de se tornar uma realidade, por isso uma redefinição da cultura deve iniciar, justamente, na transformação de seus pressupostos teóricos.

A redefinição da cultura deve prever, no âmbito dos processos educativos, a revalorização das disciplinas de caráter essencialmente teórico, pois, “se a sociedade (com os meios científicos) contribui para a coordenação e a administração total, então a alienação da cultura não-científica converte-se na precondição da oposição e da recusa” (MARCUSE, 1998, p. 171).

A divisão moderna abrupta entre Ciências Exatas e Humanas provocou o fenômeno do desprezo pelas Ciências Humanas em virtude da visão positivista de construção do conhecimento. Em grande medida, o desprezo advém da expectativa do desenvolvimento econômico produzido pelas ciências positivas, que acabou se tornando uma referência primordial para a estruturação dos currículos em ideal formativo e instrumentalizado ideologicamente para atender às demandas econômicas capitalistas.

⁹ Kellner (2011, p. 36) cita como exemplo Ivan Illich, que era defensor da desescolarização, isto é, de uma sociedade sem escolas.

¹⁰ Texto publicado pela primeira vez em Inglês, no ano de 1965, com o título: *Remarks on a Redefinition of Culture*.

Martha Nussbaum (2015) denuncia tais mudanças na educação, desde o nível fundamental ao superior, que representam a eliminação das humanidades e das artes em decorrência da lógica competitiva do mercado global. Para ela, se essa tendência continuar, logo todos os países estarão “produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros” (NUSSBAUM, 2015, p. 04).

A economia capitalista impõe políticas aos administradores públicos que passam a desprezar aquilo que é considerado “enfeite” para um currículo que tem por objetivo promover, acima de qualquer outra coisa, indivíduos produtivos e, conseqüentemente, o lucro. Portanto,

esqueça a igualdade distributiva e social, esqueça os pré-requisitos necessários de uma democracia estável, esqueça a qualidade das relações raciais e de gênero, esqueça o aperfeiçoamento de outros aspectos da qualidade de vida do ser humano que não estejam completamente ligados ao crescimento econômico (NUSSBAUM, 2015, p. 14).

As condições impostas pelo capital à educação e ao professor, por demanda de conhecimento como mercadoria, impede a luta por condições dignas de existência e pela própria emancipação. A insatisfação e o desencantamento, nesse sentido, é ver na educação não mais uma possibilidade de contribuição para a passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade, mas mero instrumento de reificação.

As demandas sociais capitalistas, ditadas pelo desenvolvimento técnico, científico e econômico, justificam e intensificam o poder da racionalidade instrumental/tecnológica no interior dos processos formativos e, nesse contexto, a educação pública tem servido a esse estado de coisas e correspondido exatamente às exigências de formação para o mercado. As tensões contraditórias foram anuladas, uma vez que “a civilização tecnológica tende a eliminar os objetivos transcendentais da cultura e elimina ou reduz com isso aqueles fatores e elementos da cultura que, frente às formas dadas da civilização, eram antagônicas” (MARCUSE, 1998, p. 57). Para Marcuse, os conteúdos culturais acabaram se tornando pedagógicos (puramente explicativos) e edificantes, sendo reduzidos a veículos de adaptação e assujeitamento.

No embate entre as demandas contraditórias da vida, em um sentido amplo, e do mercado de trabalho, pousa uma ideologia flexível, frouxa e eclética que não questiona problemas éticos e políticos que serviriam de base para a construção de uma educação transformadora. Justifica-se assim, com a força do que já existe, a aceitação e a consolidação do *status quo*, da realidade unidimensional que se impõe culturalmente. Ou seja: “A escola legitima a ordem existente e se converte em válvula de escape das contradições e desajustes sociais” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 16).

Dentro da ordem capitalista, qualquer crença idealista de que o ambiente escolar pode anular as desigualdades sociais só pode promover uma ideologia cínica que corrobora e aprofunda ainda mais o problema. Evidentemente, essa questão não é simples, mas há que se entender que a reprodução do sistema está em estreita relação com o que se espera dos sistemas educacionais: selecionar os melhores.

A despeito disso, de uma perspectiva progressista, competiria à escola atenuar os efeitos dessa desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender no cenário social, mas desmascarando o convencimento de uma suposta harmonia social, a fim de evidenciar as contradições sociais e preparando os indivíduos para lidar efetivamente com eles de um ponto de vista qualitativo e transformador. A ideia seria colocar o dedo na ferida, apesar do desconforto e da dor, aproveitando os espaços de relativa autonomia.

[...] pode-se afirmar que na escola, como em qualquer instituição social marcada por contradições e interesses em confronto, existem espaços de relativa autonomia que podem ser utilizadas para desequilibrar a evidente tendência à reprodução conservadora do *status quo*. Assim, o processo de socialização acontece sempre através de um complicado e ativo movimento de negociação em que as reações e resistências de professores/as e alunos/as como indivíduos ou como grupos podem chegar a provocar a recusa e ineficiência das tendências da instituição escolar (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 19).

Ora, se a função educativa está imersa em uma tensão dialética entre a reprodução e a mudança, compreender as contradições dessa dinâmica é fundamental para uma relativa autonomia dos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A compreensão dos condicionamentos culturais pode promover a luta por liberdade em um âmbito individual e coletivo.

As possibilidades emancipatórias, para Marcuse (1998), se dão quando a cultura é redefinida e contraria os ditames da civilização unidimensional, representando assim a liberdade de pensar, investigar, ensinar e aprender diferente das exigências do sistema. Considerando que o sistema econômico necessita da cultura como um instrumento ideológico para eliminar a negatividade dialética, cabe à educação restituir sua função e promover a cultura crítica contra a massificação e a alienação em curso na civilização estabelecida.

É necessário, portanto, romper com a lógica da homogeneidade, pois os indivíduos são plurais e a escola não pode estar a serviço da unidimensionalidade, isto é, de uma só tendência cultural. Um processo formativo que pretenda ser uniforme e homogêneo apenas consagra as desigualdades e as injustiças sociais. Deve-se pensar, portanto, em uma pedagogia multidimensional e radical, um modelo formativo com capacidade de resistir ao encanto das

sociedades unidimensionais administradas, sendo isso possível a partir do pensamento crítico de Herbert Marcuse, pois ele propõe uma pedagogia radical.

Kellner (2011) chama de “reescolarização” a crítica de Marcuse à educação, assim como sua proposta de "Grande Recusa" nesse processo. Entende-se a Grande Recusa como “[...] uma denúncia revolucionária de tudo o que existe e um concomitante compromisso com a libertação política, social, cultural e psíquica utópica” (KELLNER, 2011, p. 48, tradução nossa). Esse é o espírito que permeia o trabalho em questão e que por isso fundamentou, de alguma forma, as pesquisas e as experiências desenvolvidas com os estudantes do Ensino Médio, que foram narradas e problematizadas no segundo capítulo dessa dissertação.

Uma vez que compete à própria educação acionar os processos formativos que revertam o processo cultural que se apresenta com finalidades servis e mantenedoras do estado de sujeição do homem à lógica do capital, o projeto de Marcuse para a redefinição da cultura apontam para um processo formativo que resulte em uma *praxis* política, numa formação educacional da sensibilidade para a interação crítica e transformadora da realidade social.

A partir dessa relação entre sensibilidade e crítica é que se pode iniciar a reflexão sobre a importância da dimensão estética para um processo formativo educacional que pretenda ser a recusa da razão instrumental, que molda aquilo que chamamos nesse tópico de educação unidimensional.

3. A dimensão estética e a formação humana crítica

Em relação a ideia de “formação humana”, no contexto das sociedades unidimensionais, Marcuse aponta que, antes, há uma “não formação”, isto é, uma (de)formação que impossibilita a emancipação humana, afinal, a unidimensionalidade dessas sociedades aprisionam materialmente e intelectualmente os indivíduos à uma realidade condicionada. Por isso, na Teoria Crítica marcuseana se evidencia uma clara contraposição à cultura afirmativa, apontando as contradições para promover o movimento em busca das transformações sociais. Essa dialética produz sínteses que servem para uma análise da tendência no campo educacional no Brasil e no mundo.

Nesse sentido, veremos as razões da ênfase dada pelo filósofo à dimensão estética e como esta última aliada à educação confirma a necessidade de uma nova sensibilidade para a restituição de uma racionalidade guiada pelo pensamento negativo – o pensamento crítico para uma formação humana qualitativamente diferente. No livro *A dimensão estética*, publicado em 1977, um dos últimos livros de Marcuse e onde se explicita a sua crença estética, o autor ressalta

o potencial da dimensão estética ao expor as realidades existentes em questão e prever alternativas a elas.

Em escritos anteriores, por mais pessimistas que tenham sido as suas conclusões sobre o todo repressivo das sociedades administradas, havia uma fissura por onde sempre escaparam as alternativas, mesmo que de um ponto de vista utópico. Ele via na arte a possibilidade de resistência e de despertar as novas formas de libertação da razão e, por conseguinte, a emancipação humana. O potencial revolucionário da arte aparece, por exemplo, em *Um ensaio para libertação*, publicado em 1969; nele, Marcuse afirma que a sensibilidade estética pode levar a uma transformação racional do mundo, mas a transformação radical da sociedade “implica a união de uma nova sensibilidade com uma nova racionalidade” (MARCUSE, 1977, p. 48). Percebe-se que em suas análises desse período, até o final de sua vida, que o papel da arte é enaltecido e apresentado como fundamental para a transformação radical da sociedade.

O argumento fundamental se ancora no pressuposto de que os estágios mais avançados das sociedades capitalistas ocultam as possíveis alternativas históricas de transformação social, mas a imaginação própria à arte seria capaz de fragilizar a unidimensionalidade da ordem vigente ao proporcionar outras experiências como realidades possíveis.

A transcendência da realidade imediata destrói a objetividade reificada das relações sociais estabelecidas e abre uma nova dimensão da experiência: o renascimento de uma nova subjetividade rebelde. Assim, na base da sublimação estética, tem lugar uma *dessublimação* na percepção dos indivíduos – nos seus sentimentos, juízos, pensamentos; uma invalidação das normas, necessidades e valores dominantes. Com todas as suas características afirmativo-ideológicas, a arte permanece uma força de resistência. (MARCUSE, 2013, p. 18).

Marcuse defende que a obra de arte não deve necessariamente descrever a realidade existente como tal, mas, sobretudo, transcendê-la e esse movimento se dá pela forma estética, que é o resultado da transformação estética pela qual passa o conteúdo sobre as relações sociais existentes.

Em *Contra-revolução e revolta*, livro publicado em 1972 que também trata da questão da arte e suas possibilidades revolucionárias, ele apresenta uma definição sobre o que seria a forma estética. Nas palavras do autor:

“Forma estética” significa o total de qualidades (harmonia, ritmo, contraste) que faz de uma obra de arte um todo em si, com uma estrutura e uma ordem próprias (o estilo). Em virtude dessas qualidades, a obra de arte transforma a ordem predominante em realidade. Essa transformação é “ilusão”, mas uma ilusão que confere ao conteúdo representado um significado e uma função diferentes daqueles que têm no universo predominante de discurso. Palavras, sons, imagens, de uma outra dimensão, ‘enquadram’ e invalidam o direito da

realidade estabelecida, em nome de uma reconciliação ainda por vir (MARCUSE, 1981, p. 83).

Ainda nesse livro, o autor questiona: que outra faculdade senão a imaginação poderia invocar a presença sensual daquilo que não é (ainda)? Para ele, o caráter ilusório da arte ao se compatibilizar com um mundo irreal se difere do estabelecido e essa transcendência não é no sentido de mera ficção e fantasia, mas de um universo de possibilidades concretas. A transformação da realidade em ilusão faz a verdade subversiva da arte se manifestar, abrindo espaço para a revelação de uma outra realidade.

Ao subverter pela forma estética as formas dominantes da percepção e da compreensão do real, a arte acusa a unidimensionalidade a qual as coisas foram reduzidas, lançando ao mesmo tempo uma imagem de libertação dessa condição. A obra de arte apresenta, denuncia e projeta, ao mesmo tempo, uma realidade. Há, portanto, na obra de arte uma relação dialética entre a realidade existente e a imaginação, entre o desejo e a realização, entre a promessa e a mudança efetiva. “A autonomia da arte contém o imperativo categórico: as coisas têm de mudar” (MARCUSE, 2013, p. 22).

Mesmo atribuindo um valor exacerbado à arte enquanto transformadora da experiência, Marcuse não recai em idealismo a respeito da sua função primordial no despertar de uma percepção nova e revolucionária, afinal, a emancipação de fato depende de uma mudança material da realidade existente. A revolução possui outras exigências que não podem ser confundidas com as da arte, porém a arte auxilia na conjugação de forças que levam à libertação dos indivíduos.

O que na arte parece distante da *praxis* da mudança deve ser reconhecido como um elemento necessário numa *praxis* futura de libertação. [...] A arte não pode mudar o mundo, mas pode contribuir para a mudança da consciência e impulsos dos homens e mulheres, que poderiam mudar o mundo (MARCUSE, 2013, p. 36).

O fato é que, mesmo a arte sendo um reduto do pensamento livre no mundo administrado, essa não pode transformar a materialidade imediata, contudo, pode fazer surgir nos espíritos a necessidade de mudança e as condições intelectuais e materiais que são necessárias para a sua efetivação. A nova sensibilidade e a nova consciência que pretendem uma reconstrução do real solicitam uma nova linguagem a fim de comunicar novos valores (linguagem no sentido mais lato, que inclui palavras, imagens, gestos, sons e tons). A ruptura com a continuidade do poder tem de ser a desconstrução também do vocabulário desse poder, uma negação da unidimensionalidade da linguagem. A linguagem dos novos objetivos

históricos, radicalmente não-conformistas, exige uma linguagem igualmente não-conformista que atinja uma população que introjetou a ideologia dominante. E, segundo o filósofo, essa linguagem está situada, principalmente, na arte que “é o esforço para encontrar formas de comunicação que possam romper o domínio opressivo da linguagem e imagens que há muito se converteram num meio de dominação, doutrinação e impostura” (MARCUSE, 1981, p. 81).

Marcuse julga ser possível desconstruir a visão reificada imposta pela cultura estabelecida porque mediante a transformação do conteúdo da realidade objetiva pela forma estética é permitido vislumbrar a realidade ora como ela é, ora como deveria ser. Há em seu pensamento, portanto, a perspectiva utópica de outra alternativa histórica de projeto societário em que novas formas de libertação da razão e emancipação do ser humano podem fluir através da arte.

A situação histórica atual justifica a preocupação com a estética e adverte para a sua importância, já que a arte possibilita a negação do princípio de desempenho ao qual os indivíduos foram presos, chegando a ser uma recusa da realidade reificada das relações sociais estabelecidas, configurando-se assim como uma força de resistência. “A arte combate a reificação fazendo falar, cantar e talvez dançar o mundo petrificado” (MARCUSE, 2013, p. 66-67).

Essas noções fornecem subsídio para se pensar em uma concepção de educação estética a partir da filosofia de Herbert Marcuse, como parte da proposta formativa da pedagogia multidimensional e radical, que é libertadora em relação às amarras da sociedade administrada contemporânea, pois objetiva a emancipação dos indivíduos.

Trata-se de uma proposta de reconstrução radical da educação que passa necessariamente pela revalorização das humanidades, como foi visto anteriormente. Uma educação estética marcuseana seria, portanto, aquela que negasse a nossa sociedade atual, antecipando conseqüentemente possibilidades da sociedade futura e que criticasse tendências destrutivas ou alienantes para sugerir "imagens" criativas e não alienantes (KELLNER, 2011, p. 40).

Uma questão colocada por Rondon (2014), no artigo intitulado *O belo como enfrentamento – introdução à reflexão sobre a “dimensão estética” no pensamento de Marcuse e suas possibilidades educacionais*, se impõe como um problema para pensar as possibilidades de uma educação estética, além de ser muito pertinente para se colocar em xeque os objetivos dessa pesquisa para um mestrado profissional em Filosofia.

[...] como pensar em uma educação estética num momento de profunda mercantilização da educação e da arte, em que a lógica do capital parece aparar

todas as arestas de liberdade do pensamento e da expressão? No meio de avaliações, provões, eficiência e resultados, qual o espaço reservado ao belo e à formação? (RONDON, 2014, p. 205).

Ou seja, como alcançar os objetivos desse projeto em um modelo educacional tomado pela racionalidade instrumental, orientada por resultados práticos/imediatos e onde até o exercício criativo, próprio da estética, acaba sendo condicionado pelas finalidades do mercado, ou se esgotam em perguntas utilitaristas como “isso vai servir para quê?”, “isso vai valer nota?”, etc. Um ponto importante e que precisa ser claro nesse debate é o reconhecimento de que não há “fora” desse sistema, afinal, a sociedade unidimensional é totalitária justamente porque ocupa todas as esferas da vida, embora a maior parte da população subjacente esteja alienada e não consiga perceber tal situação.

O aparato impõe suas exigências econômicas e políticas para a defesa e expansão ao tempo de trabalho e ao tempo livre, à cultura material e intelectual. Em virtude do modo pelo qual organizou sua base tecnológica, a sociedade industrial contemporânea tende a tornar-se totalitária. Pois “totalitária” não é apenas uma coordenação política terrorista da sociedade, mas também uma coordenação técnico-econômica não-terrorista que opera através da manipulação das necessidades por interesses adquiridos. Impede, assim, o surgimento de uma oposição eficaz ao todo (MARCUSE, 1973, p. 24-25).

Se algo precisa ser feito para desconstruir essa situação, essa possibilidade de ação deve ser de dentro para fora (no caso, de dentro da escola para fora dela), por mais metafísico e metafórico que seja essa noção de “fora”. Marcuse (1998, p. 171) exemplifica isso quando pensa que é possível uma resistência à cultura afirmativa de dentro do próprio processo formativo, caso esse venha a contrariar os ditames dos desempenhos instrumentais com a recusa do pensamento negativo. E, para ele, esse espaço possível de contradição se concentra, ainda, na Arte e nas Ciências Humanas e Teóricas, porque elas, de alguma forma, se encontram “dentro” dos currículos.

Por isso é conexo pensar em uma educação estética que seja ao mesmo tempo uma educação política, na medida em que possa libertar a sensibilidade embotada e a imaginação distorcidas pelas condições históricas e materiais do mundo administrado contemporâneo (PISANI; KLEIN, 2011, p. 193). Contudo, essa educação estética não deve se esgotar somente no desenvolvimento de uma sensibilidade, deve-se considerar também o entendimento e a razão no processo formativo, pois assim se realiza o objetivo de uma formação integral que vise a autonomia e a liberdade do indivíduo.

Ressalta-se, de antemão, que não se trata de politizar a educação a partir das reflexões marcuseanas, pois ela já é política, mas sim iniciar uma contrapolítica, oposta à estabelecida (BARONI, 2015, p. 792). Isto é, estabelecer uma formação qualitativamente diferente em relação aos padrões quantitativos atuais.

Então, o que Marcuse sugere, segundo Kellner (2011), é que:

[...] os estudantes desenvolvam coletivamente práticas de descolonização da realidade objetiva internalizada da sociedade unidimensional. Em outras palavras, [...] a educação precisa ser politizada no núcleo psicológico do indivíduo, porque o *status quo* repressivo e irracional da sociedade unidimensional já politizou o sujeito, sendo a educação oficial um ator-chave nesse processo. Uma psicologia feliz, unidimensional, precisa ser superada através do esforço preocupado de criticar o *status quo* e resistir à cooptação política (KELLNER, 2011, p. 38, tradução nossa).

Tal compreensão sugere, de acordo com os objetivos dessa pesquisa, pensar no não-lugar do Ensino de Filosofia em contraposição a um processo formativo de ajustamento dos estudantes às demandas socialmente úteis de um sistema capitalista que tende a supervalorizar a racionalidade instrumental e influenciar na educação e forçá-la a oferecer uma formação reducionista para o mercado de trabalho, como sugere a atual reforma do Ensino Médio (lei federal 13.415 de 2017), por exemplo. Não só isso, como também uma formação disciplinar que hierarquiza os indivíduos, seleciona, exclui, provendo mais desigualdade e injustiça social. E, esse foi justamente o esforço político e pedagógico da pesquisa teórica e prática em questão com as avaliações estéticas, expostas e explicadas mais adiante.

Entende-se que a aula de Filosofia pode ser um espaço para a superação de toda essa condição alienante e opressiva, já que pode se configurar também como uma expressão da Grande Recusa, “na medida em que permaneça como um *u-topos*, uma utopia nos dois sentidos que podemos atribuir ao termo, um não-lugar e um lugar bom; ou seja, na medida em que permita desenvolver a imaginação e a liberdade (objetiva) que caracterizam tal experiência” (PISANI; KLEIN, 2011, p. 192).

Uma educação estética deve passar por uma reeducação do próprio educador, do reconhecimento de seus limites e possibilidades e de sua posição marginal frente ao estabelecido e, assumir essa postura, não é ato de heroísmo, mas sim de sobrevivência, de resistência (RONDON, 2014, p. 214). Ser realista diante desse contexto não é ser pessimista, mas acreditar na utopia – na concretização de outra possibilidade histórica –, em que a consciência não seja determinada pelo imobilismo do consenso. Assim, acredita-se que fazer do Ensino de Filosofia um espaço para o desenvolvimento de uma experiência estética, que possa ser uma expressão de recusa à ordem vigente, é a uma possibilidade de experiência que

evidencia as contradições como forma de apontar caminhos para a transformação social da realidade.

Além do mais, é válido apontar que o desprezo e a campanha contra as artes e as humanidades, que é uma tendência mundial, dependem da condição de alienação dos indivíduos, inclusive de alguns educadores que acreditam na neutralidade da educação e que acobertam o atual modelo capitalista de produção e suas perversas consequências éticas, políticas, ambientais, educativas etc. Segundo Nussbaum (2015, p. 24), essa atitude não se dá somente pelo fato das pessoas serem indiferentes e/ou desconhecerem a Arte ou a Filosofia, mas principalmente, porque elas têm receios em relação a essas áreas do conhecimento, afinal, uma percepção complexa e desenvolvida é um inimigo perigoso da estupidez, e a estupidez é necessária para se perpetuar a lógica de um sistema que sustém condições desumanas de existência.

Na contramão dessas tendências que marcam as sociedades capitalistas e, conseqüentemente, os processos formativos, a pesquisa teórico-prática ora apresentada, mais detalhadamente no capítulo seguinte, em sua dimensão prático-propositiva, surgiu como recusa do modelo vigente e se constrói criticamente e estrategicamente como alternativa e possibilidade de ensinar e aprender a filosofar de forma qualitativamente diferente, para além do textual e para além do unidimensional.

CAPÍTULO II

PRÁTICAS DE ENSINO DE FILOSOFIA: AVALIAÇÃO ESTÉTICA

*só vou desistir
abortar minha missão
quando a educação
virar ostentação*

*para Eduardo Galeano
(Renan Inquérito)*

Neste capítulo a ideia é explicar detalhadamente como ocorreu o planejamento e a aplicação das avaliações estéticas. Compete, portanto, trazer algumas análises, relatos e reflexões que se relacionam com as experiências práticas do projeto interventivo desenvolvido com os estudantes da 1º série do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO/Campus Palmas, ao longo do ano de 2017. As contribuições teóricas da História da Filosofia e o reforço teórico dos/as pensadores/as da Educação e do Ensino de Filosofia também se fazem presentes como forma de fundamentar uma crítica no desenvolvimento de uma concepção que pense e justifique essa possibilidade pedagógica e avaliativa para o Ensino de Filosofia.

A partir das análises, relatos e reflexões, típicas de uma pesquisa qualitativa, foram apresentados os resultados das experiências prático-propositivas desenvolvidas pelo projeto. O produto da pesquisa é uma proposta metodológica de Ensino de Filosofia que envolve estreitamente as avaliações estéticas produzidas como expressões artísticas pelos estudantes para cumprir as “avaliações formais” na disciplina de Filosofia, afinal de contas há que prestar contas.

Tanto o corpo do texto, quanto os anexos dessa dissertação são resultados da pesquisa filosófica, educacional e artística que se propôs, desde o início, a construir e experimentar junto com os estudantes. Conforme orienta os pressupostos de uma pesquisa participante, o pesquisador, também professor, tornou-se o observador privilegiado de um processo de ensino e aprendizagem que trabalhou com avaliações formativas referenciadas nas noções de educação estética, principalmente a partir do pensamento do filósofo frankfurtiano Herbert Marcuse, a fim de estimular a produção de formas artísticas que se relacionassem com os conteúdos da

disciplina de Filosofia de maneira interdisciplinar, com vistas numa mudança de interesse dos estudantes pelo conteúdo e, notadamente, numa melhora qualitativa no processo educativo.

Metodologicamente a indução foi utilizada para projetar e aplicar essa pesquisa, tal como requer uma pesquisa qualitativa, ao passo que a dedução nos auxiliou na escrita do trabalho, sobretudo teórico, como se nota ao longo desse segundo capítulo.

1. A avaliação e a contradição da formação educacional

Atualmente, tratar sobre o tema da avaliação no campo educacional é algo complexo, pois inclui muitos debates polêmicos sobre o seu sentido e os interesses envolvidos no processo. Há uma extensa produção teórica sobre o tema que não se esgota em termos, concepções e autores, todavia, no caso dessa dissertação, o foco do debate permaneceu em apenas alguns autores cujas perspectivas apontavam para a contradição fundamental da avaliação.

A tensão da educação no ato de avaliar se expressa, de maneira geral, em duas posturas opostas: punitiva e formativa. Evidentemente, a perspectiva formativa traz dialeticamente as marcas de sua oposta – a punitiva -, mesmo porque continua a ser uma ferramenta de avaliação que se reproduz no sistema e, não necessariamente o contesta. Diante disso, questionamos: a avaliação deve se subordinar ao sistema e sua lógica perversa de repressão, punição e seleção ou pode ser um instrumento de aprendizagem formativa e qualitativa em prol da emancipação humana?

Tal pergunta suscitou tantas outras que foram instigadas durante o debate com autores como o filósofo francês Michel Foucault (2007), o sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1999), além de pesquisadores/as do Ensino de Filosofia no Brasil que tratam do tema, dentre outros, que permitiram algumas reflexões sobre a avaliação, com o intuito de saber com qual objetivo ela é aplicada e a quais interesses ela serve. Essas reflexões foram essenciais para fundamentar uma prática pedagógica condizente com uma perspectiva metodológica crítica e para propor uma forma alternativa de avaliar para além do textual, definida pelo pesquisador como avaliações estéticas, como suporte para analisar os trabalhos dos estudantes e produzir sínteses da aprendizagem.

Considerando a obrigatoriedade da avaliação no contexto institucional e o professor como profissional que tem de cumprir as suas funções, avaliar acaba sendo visto como uma etapa determinante no processo de ensino e aprendizagem. Apesar disso, cabe salientar, nessa dissertação, que avaliar a aprendizagem dos estudantes deve ser diferente de meramente mensurar notas e classificar, embora formalmente isso aconteça.

A pesquisa procurou evidenciar um modo específico de avaliação para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio que, em nosso entendimento, não se trata apenas de avaliar com a arte, mas também de ensinar a partir da dimensão estética, que envolve diferentes formas de expressão artística para estimular a aprendizagem pela criatividade e, em tese, criar condições de libertação da consciência embotada pelo sistema. Da mesma forma, foi possível construir um contexto de debate com o pensamento e a crítica de Marcuse à educação unidimensional.

As contribuições do filósofo Michel Foucault (2007), presentes no livro *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*, são extremamente valiosas para compreender o funcionamento do poder disciplinar nas instituições - quartéis, hospitais, presídios, manicômios e escolas - desde o século XVII, que combina um conjunto de técnicas para vigiar, diferenciar e sancionar os indivíduos. Tais técnicas incluem o exame, a vigilância e a sanção.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado (FOUCAULT, 2007, p. 154).

A concepção histórica do exame é pertinente para observar a evolução dos seus propósitos ao longo dos séculos até o seu atual formato de avaliação nas escolas. Seguindo o pensamento de Foucault (2007, p. 155) “o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre”. Assim, o exame se configura como uma peça para a engrenagem do poder que faz funcionar a disciplina institucional, um poder que exige o ajustamento dos indivíduos aos desempenhos socialmente úteis ao sistema vigente. “A disciplina ‘fabrica’ indivíduos” (FOUCAULT, 2007, p. 143), ou seja, a escola fabrica corpos dóceis.

A escola acaba sendo a primeira experiência de poder institucional sobre o corpo da criança que, depois, torna-se um objeto do poder que qualquer outra instituição disciplinar pode moldar, treinar e ajustar como uma força para atuar em prol da consecução dos seus fins. Nas palavras de Foucault (2007, p. 159), trata-se do “indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem de ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc.”. Isto é, a disciplina institucional se transformou em fórmula geral de adestramento dos indivíduos para se produzir um corpo dócil e útil, que é necessário ao funcionamento da sociedade.

Pode-se dizer, então, que o exame se resume à repressão e a punição, contribuindo de forma perversa para a manutenção disciplinar nas instituições e estando a serviço de uma lógica societária que não coincide com os desejos e objetivos dos próprios indivíduos, uma vez que faz parte de um conjunto de técnicas instrumentais para o ajustamento dos corpos com finalidades políticas e econômicas de reprodução.

Diante desse quadro, a escola enquanto um dispositivo de disciplina depende do exame, que se utiliza de técnicas para julgar e exercer coercitivamente um poder de seleção sobre os indivíduos, incluindo e excluindo de acordo com as suas normas, castigando com a função de reduzir os desvios e prepará-los para se ajustar ao poder de outras instituições, para o trabalho produtivo que exige submissão e para ser um “bom cidadão”. Os corretivos atuam como um exercício de poder sobre os corpos que não se ajustam ao ambiente escolar.

Por exemplo, hoje, quando o professor impõe a avaliação para os estudantes acaba movimentando essa lógica disciplinar para exercer o poder de punir os desvios. Obviamente que essa afirmação exige uma análise crítica mais apurada, dado que a avaliação sofreu transformações ao longo do tempo e os castigos físicos, hoje, são proibidos nas escolas brasileiras e, caso ocorram, quem pratica está sujeito às penas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Todavia, a crueldade do processo continua a acontecer nos conselhos de classe, onde a catarse professoral coloca no centro das atenções os estudantes que não se ajustaram ao processo durante o ano. Pela experiência, constata-se que mesmo sem poder reprová-los, de volta às salas de aula, os professores continuam avaliando e punindo, sem castigos físicos, mas com sutileza – uma pequena humilhação, frieza, indiferença, etc., que já encaminham o estudante para a exclusão. A lógica dos pontos positivos e negativos, tratada mais adiante, exemplifica bem essa situação.

No caso da exclusão, acontece de forma velada com as notas baixas que marcam o fracassado. Decorre daí outra consequência nefasta da lógica da avaliação, que é a comparação entre os indivíduos para selecionar, dentre eles, os melhores, os merecedores e preparados para continuar a ascensão nos estudos até a universidade. Aqueles que não acompanham o processo ou não aprendem, ou a quem foi negado o direito de aprender, são punidos; da mesma forma, para que os desajustados se ajustem é preciso mais repressão de maneira que “[...] o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber” (FOUCAULT, 2007, p. 160).

A escola parece ter se tornado uma instituição meramente disciplinar, perdendo o sentido de sua existência enquanto instituição de ensino. Vale ressaltar que toda essa disciplina aplicada aos corpos tem um viés político e econômico que não se apresenta explicitamente, pois

tem por objetivo potencializar a servilidade dos corpos e torná-los socialmente úteis sem que os indivíduos sintam seus efeitos diretamente no processo de fabricação. Explicita-se, assim, o duplo efeito da disciplina – o sentido político e o econômico - que incidem sobre o corpo com fins heterônomos aos do próprio indivíduo.

Para finalizar essa breve análise do modelo punitivo com os seus fortes resquícios na educação atual, vale dizer que as escolas modificaram a sua arquitetura ao longo do tempo, perdendo aquela característica panóptica de vigilância - tal como se via nas escolas republicanas¹¹ do início do século XX, no Brasil. Porém, a maioria já dispõe de câmeras que registram os espaços e acabam tendo os mesmos efeitos da vigilância sobre o corpo. Ou seja, tendem a normalizar a conduta ou puni-las se não se ajustam, embora o argumento para a existência das câmeras nos espaços escolares se justifique pela segurança.

Para uma análise da avaliação formativa, por sua vez, trouxemos para o debate algumas reflexões do sociólogo suíço Phillippe Perrenoud, presentes no livro intitulado *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Nele, o autor afirma que o processo avaliativo existe e se produz, hoje, basicamente a partir de duas lógicas: uma tradicional e punitiva e outra emergente e formativa. A avaliação está no âmago das contradições do sistema educativo, constantemente na articulação da seleção e da formação, do reconhecimento e da negação das desigualdades, ou seja, é a avaliação que determina, em grande medida, os fins do processo formativo educacional.

Contudo, o próprio autor afirma que pensar em apenas duas lógicas é um modo simplificador, pois existem tantas outras que se relacionam com a escola e que também estão para além dela. “Bem antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de alguma forma, as relações entre a família e a escola ou entre profissionais da educação” (PERRENOUD, 1999, p. 11). Por isso, no livro a preocupação maior foi com um olhar descritivo, que se configura como uma denúncia ao “tudo se mantém” que, segundo o autor, representaria a impossibilidade de apontar outras concepções revolucionárias para a avaliação, caso as estruturas pelas quais esse processo se subordina não se transformem radicalmente.

Não é novidade a concepção de uma avaliação que receba o atributo de formativa, estando teoricamente mais voltado ao aprendizado do estudante inserido no ensino formal, e que isso cause grande entusiasmo nos profissionais da educação em todos os níveis. Entretanto,

¹¹ Um belo livro consultado sobre a arquitetura panóptica: NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. *Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos, 1911-1933*. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2002.

geração após geração há uma frustração recorrente em relação à efetivação dessa perspectiva, conforme ressalta o autor. Em seminários, congressos, cursos, pesquisas, livros, artigos etc., condena-se constantemente a lógica quantitativa da nota. Porém, essa que seria uma teoria reformista ou progressista – a avaliação formativa - enfrenta problemas práticos e pontuais de uma educação baseada em notas, por isso, excludente, hierárquica e a serviço da seleção dos estudantes de acordo com as suas “capacidades” para servir ao sistema. Para Perrenoud (1999), não há exemplo de mudança significativa que não tenha surgido a partir de uma visão realista do sistema educativo.

Ele pensa que se deve mudar a avaliação para mudar a Pedagogia, não apenas no sentido da diferenciação, mas dos encaminhamentos de projetos, do trabalho por meio de situações-problemas, dos métodos ativos, da formação de conhecimentos transferíveis e de competências utilizáveis fora da escola. Aparentemente, a avaliação formativa propõe deslocar uma regulamentação ao nível das aprendizagens para individualizá-las, enquanto as avaliações formais costumam planificar o que seria razoável de se aprender, aplicando exames para selecionar, com métodos injustos¹², que na maioria das vezes não informam como opera a aprendizagem e a construção do conhecimento de cada estudante, somente sanciona seus erros sem buscar meios para compreendê-los e, evidentemente, resolvê-los. Ao contrário disso,

a avaliação formativa assume todo seu sentido no âmbito de uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso e as desigualdades, que está longe de ser sempre executada com coerência e continuidade. Devido a políticas indecisas e também por outras razões, a avaliação formativa e a pedagogia diferenciada da qual participa chocam-se com obstáculos materiais e institucionais numerosos: o ofensivo das turmas, a sobrecarga dos programas e a concepção dos meios de ensino e das didáticas, que quase não privilegiam a diferenciação. O horário escolar, a divisão do curso em graus, a ordenação dos espaços são restrições dissuasivas para quem não sente, visceralmente, a paixão pela igualdade (PERRENOUD, 1999, p. 16).

Cabe ressaltar que Perrenoud é um autor que trabalha com a pedagogia das competências, sendo criticado porque tal pedagogia acaba servindo aos pressupostos da educação (neo)liberal.

[...] De acordo com a pedagogia das competências, os professores são considerados os responsáveis para formar os indivíduos em consonância com os valores, as habilidades e os conhecimentos que o capital necessita, o que,

¹² Perrenoud (1999) explica como funciona a “curva de Gauss” - a lógica do processo avaliativo cria hierarquias de excelência ao comparar os estudantes em um sistema de classificação e os professores fazem as correções dos exames balizados em uma tabela fictícia e provisória que, em tese, seleciona os melhores dos piores, sendo sempre a melhor avaliação a base para realizar as correções das demais. De forma genérica, é uma forma provida de enorme subjetividade, pois cada professor mensura de forma diferente e não há parâmetros precisos para tal julgamento, por isso acaba sendo “normal” julgar a partir de quem seria alto nível, mediano e baixo.

para a realização de tal tarefa, parte-se do pressuposto de que eles assim devem ser formados. (HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009, p. 132).

Independente da crítica, desde já, não é nosso intuito preservar qualquer parte da pedagogia das competências na proposta de ensinar com a arte e avaliar com a arte, mas apenas tecer reflexões e apresentar os resultados da pesquisa sobre as avaliações estéticas sob o olhar metodológico da Teoria Crítica da Sociedade. Com vistas nesse objetivo, compete indagar: as avaliações estéticas poderiam transformar a educação, isto é, uma parte do processo educativo poderia transformar a educação? Essa questão foi central e movimentou a finalidade política dessa pesquisa, porque interessa saber se a proposta das avaliações estéticas pode representar mudanças qualitativas não só para o Ensino de Filosofia, mas para as dimensões estruturais de um processo formativo mais abrangentes, pensando no conceito de totalidade¹³. “A modificação do todo só se realiza de fato, após um acúmulo de mudanças nas partes que o compõem” (KONDER, 2006, p. 39).

A avaliação formativa, por exemplo, é uma parte da chamada pedagogia diferenciada, um processo pontual de abrangência menor estreitamente relacionado com a educação, cuja abrangência é maior. Da mesma forma, seguindo a análise da dialética marxista, as avaliações estéticas são de abrangência menor em relação à educação.

A despeito disso, a racionalidade perversa da avaliação que gera as desigualdades, apontada por Perrenoud (1999), se aproxima do que pretendemos com a crítica marcuseana à lógica das sociedades unidimensionais, que faz com que a educação, enquanto processo de socialização e formação, naturalize as diferenças sociais com uma pedagogia homogênea. Há que se distinguir que enquanto a Teoria Crítica, de vertente marxista, fala de diferenças, a pedagogia diferenciada fala das desigualdades. Ou seja, enquanto Perrenoud fala das desigualdades entre os estudantes, pautando-se no seu modelo de pedagogia, o marxismo reforça a existência das diferenças sociais, econômicas, culturais, etc., produzidos pelo sistema e objetivados nos estudantes historicamente constituídos.

Entretanto, “em todos os casos, a avaliação não é um fim em si. É uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolares. Ela serve para controlar o rebanho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos” (PERRENOUD,

¹³ De um ponto de vista da dialética marxista, a totalidade é definida como uma visão de conjunto, considerando-a como mais do que a soma das partes que a constituem. Conforme Konder (2006, p. 38), “há totalidades mais abrangentes e totalidades menos abrangentes: as menos abrangentes, é claro, fazem parte das outras. A maior ou menor abrangência de uma totalidade depende do nível de generalização do pensamento e dos objetivos concretos dos homens em cada situação dada”. No caso, se estou analisando o processo de avaliação no IFTO, com estudantes da 1º série do Ensino Médio, o nível de totalização menor abarca uma visão de conjunto que engloba a avaliação na educação brasileira, que é mais abrangente.

1999, p. 13). Em suas reflexões sobre um modelo de avaliação formativa com foco na aprendizagem, a luta é contra o fracasso e as desigualdades, mesmo enfrentando empecilhos das políticas educacionais, obstáculos materiais e institucionais.

Enfim, já que a avaliação existe como condição institucional, qualquer professor tem de praticá-la, e nesse aspecto, temos de concordar com Perrenoud que a avaliação não tem de ser um instrumento somente para quantificar e selecionar, mas uma ferramenta formativa, que ensine e esteja voltada para a aprendizagem de estudantes e professores. Ela tem de estar a serviço do estudante com foco na aprendizagem em seus vários aspectos.

Numa análise que se apropria do pensamento de Marcuse, entendemos que a pedagogia que diz dar oportunidades iguais a todos e a partir disso seleciona os bem-sucedidos dos demais que não se enquadraram nas demandas desejáveis ou socialmente úteis para o capital é uma pedagogia do cinismo. Essa “ordem das coisas” não é um determinismo natural, como pensam os positivistas, mas sim uma construção social de um modelo de vida competitivo e excludente, que exige ajustamento dos indivíduos às determinações da cultura.

Além de cínica, essa pedagogia é cruel, pois sua perspectiva formativa chega ao cúmulo de reduzir tudo e todos a notas, números que suprimem qualquer qualidade em nome de uma quantificação universal e utilitarista. Sobre isso, Gontijo (2012) escreveu um texto que aborda de forma cômica essa questão, mas que na verdade se trata de uma crônica sobre a perversidade da avaliação. Uma denúncia da avaliação que é concebida em estreita relação com o método de distribuição de pontos positivos e negativos, uma relação de dependência que parece não fazer muito sentido, mas que é a prática mais comum nos ambientes escolares, hoje. Na verdade, a lógica dos pontos só tem razão de ser quando serve como instrumento de controle sobre os estudantes, como se fosse uma “droga” que tem de ser absorvida pela mente para domesticar o corpo. A nota depende da droga do ponto.

Assim, metaforicamente, ele diz que os pontos são como drogas e que os estudantes se tornaram dependentes dela dentro do sistema escolar, pois a coisa só funciona na base do ponto, sendo os professores os atravessadores. Segundo Gontijo (2012, s/p),

a droga age no cérebro e nas emoções dos ditos estudantes. Em poucos anos consegue-se que a criatividade, espontaneidade, interesse de muitas crianças e adolescentes diminuam significativamente. A droga faz a palavra conhecimento, aprendizagem, estudo, e outras similares gerarem urticária nos estudantes. A droga é forte. Eles passam somente a se mover no ambiente da escola em função da droga do ponto.

Então, a nota se tornou uma espécie de negociação entre os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, já que serve como punição ou estímulo para ambas as

partes, sobretudo aos estudantes que têm enorme dependência dessa droga para sobreviver ao sistema educacional e dentro de um sistema que exige, como a linguagem principal (única, talvez), para aferir um suposto sucesso ou fracasso. As notas existem para hierarquizar, seja para definir quem pode mensurar uma nota, seja para quem é merecedor de notas más ou boas, quem vai ter futuro e quem não vai, quem vai ser alguém na vida, dentre outros jargões que são frutos de uma racionalidade competitiva e constituinte dessa pedagogia cínica.

Pequenas hierarquias levam a sistemas hierárquicos maiores: da sala de aula para a escola, da escola para a secretaria de educação, da secretaria de educação para o Estado, do Estado para o Mercado e assim por diante. Oculta-se, quantitativamente, uma série de intenções sociais, políticas, econômicas etc., que estão por trás de um sistema de notas que é seletivo e regulador, por isso disciplinar.

Atualmente, a educação brasileira está envolta de contradições em decorrência das demandas neoliberais, que a tenciona a ceder à pressão da vida administrada. O professor, nesse contexto, tem que se submeter à pressão do sistema e “ensinar e educar a partir do novo tecnicismo das políticas de ensino por competências e de avaliação por resultados” (ARROYO, 2011, p. 28). Assim, ele acaba reduzido a mero treinador de conteúdos e os estudantes a meros receptáculos passivos de conhecimentos para passar nas provinhas e provões estatais. Em grande medida, ambos estão presos à quantificação dos resultados, o professor tendo de dar conta do currículo formal para as provas oficiais, e os estudantes tendo de dar resultados sem que, necessariamente, haja aprendizagem.

O sistema de avaliação formal subordina os professores ao ato de avaliar. “No contexto, de totalitarismo educativo em que vivemos, os professores estão institucionalmente obrigados a avaliar os alunos, do ensino médio ao doutoramento” (MURCHO, 2014, p. 104). e, no caso do Ensino de Filosofia, mesmo que essa prática seja contrária à natureza dessa disciplina e, portanto, ao ensinar a filosofar, deve acontecer.

No entanto, ainda cabe a questão: como avaliar se os estudantes estão filosofando corretamente? O fato é que os estudantes precisam ser avaliados num sistema de ensino que obriga moral e legalmente que os indivíduos estudem, mas, não necessariamente o que eles querem, “acabando por ter profundo desprezo pelo próprio ensino no seu todo” (MURCHO, 2014, p. 95). Para esse autor, a avaliação não deve ser uma imposição, mas uma necessidade educativa que envolve professores e estudantes, porque é a melhor maneira de o estudante saber se está aprendendo realmente, e de o professor saber se está a ensinar realmente.

Então, para que se entenda essa necessidade educativa como algo integrado ao ensino, tanto os professores quanto os estudantes precisam escolher um regime de educação mais livre

e sejam levados a questionar o processo formativo no sentido de saber por que avaliar, como avaliar e o que avaliar.

Para Dias (2010), há inúmeros preconceitos em relação ao Ensino de Filosofia no currículo do Ensino Médio devido à confusão entre Filosofia e troca de opiniões, como se a disciplina se reduzisse ao senso comum, mas é o contrário “da atividade filosófica uma vez que escapa de sua característica principal e específica: a superação da opinião (*doxa*) para a construção de uma forma de conhecimento mais seguro e sistematizado (*episteme*)” (DIAS, 2010, p. 57). Ora, se não há clareza naquilo que se ensina e como se ensina, não haverá razões para se avaliar o processo, mas se o Ensino de Filosofia apresenta rigor conceitual, coerência, coesão, lógica e, existem conteúdos específicos de Filosofia, esses podem e devem ser aprendidos pelos estudantes, como da mesma forma podem ser avaliados.

Desse modo, além de tomar conhecimento de questões eminentemente filosóficas, ou seja, questões epistemológicas, éticas, ontológicas, antropológicas, metafísicas, estéticas ou políticas e de ter uma noção de como essas temáticas estão organizadas na História da Filosofia, os alunos devem ser incentivados a desenvolverem a capacidade de posicionar-se frente a essas questões através do exercício reflexivo e metacognitivo e serem incentivados a desenvolverem formas mais rigorosas, profundas e críticas de reconstrução conceitual (DIAS, 2010, p. 61).

Encontramos suporte nessas premissas que sustentam a possibilidade de avaliar os conteúdos na disciplina, mas conforme alguns critérios que fazem parte de uma interpretação subjetiva e objetiva das necessidades específicas dos estudantes, que deve ser feita pelos professores dentro do processo de ensino e aprendizagem. Não deve ser descartada a possibilidade de construção coletiva, como uma forma autônoma do estudante auxiliar na construção desse processo. Apesar dos conteúdos da disciplina serem universais, a aplicação e a avaliação deles dependem da conciliação feita pelos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem com os seus interesses formativos específicos. A avaliação deve ser a síntese de uma dialética entre conteúdos e problemas universais (História da Filosofia) e específicos (realidade escolar).

O professor pode trabalhar de acordo com capacidades ou individualidades que os estudantes apresentam, além das suas próprias, priorizando a aprendizagem e não as notas. Cada estudante possui talentos, expectativas, intenções e pontos de vistas variados, experimentando cada um a seu modo o processo de ensino e aprendizagem.

Para Almeida Júnior (2005), a avaliação pode ser definida como uma espécie de método de investigação ou de verificação, sendo o seu papel auxiliar o professor na indicação de caminhos e/ou escolhas de estratégias mais adequadas ao processo avaliativo, de acordo com

as condições dos estudantes no contexto educativo. Para isso, existem diversas maneiras de avaliar, “[...] bem como tipos de avaliação: diagnóstica, formativa ou qualitativa, somatória ou quantitativa que [...] visam atingir determinados resultados, ter consciência disso é muito importante para preparar avaliações adequadas e significativas” (ALMEIDA JÚNIOR, 2005, p. 147).

É importante que se entenda que a avaliação está para além do simples aspecto quantitativo, isto é, o processo avaliativo não é apenas para o professor reprimir e punir os estudantes, mas deve servir para melhorar e redirecionar seus métodos. Então, não se trata de mensurar notas no Ensino de Filosofia, a despeito de sua obrigatoriedade, porém não é possível medir numericamente a aprendizagem filosófica dos estudantes.

Esse debate sobre a possibilidade de avaliar o filosofar oferece suporte para as avaliações estéticas, que se configuraram a partir de uma metodologia do Ensino de Filosofia, tida como adequada à realidade específica em que foi aplicada. Uma metodologia que nasceu dos anseios da prática docente e das demandas dos estudantes e que em determinado momento se configurou (formalizou) como um método avaliativo na disciplina de Filosofia. As avaliações estéticas foram fruto de uma construção. Essa e outras questões é o que veremos na próxima seção que trata da metodologia da pesquisa e das avaliações estéticas.

A partir do tópico seguinte, a dissertação ganha uma característica prático-propositiva que requer uma autonarrativa que, apesar da subjetividade própria da fala em primeira pessoa, possui também uma objetividade na medida em que se cruza com a história, fazendo do relato uma experiência objetiva. Conforme lembram Freitas e Pisani (2017, p. 61):

[...] lembrar e contar o que foi vivido não é a realização narcísica de um eu autorreferente e de uma memória individual, restrita e anistórica. Ao contrário, é um ato político para salvaguardar a experiência histórica e o passado da dispersão, do esquecimento e do apagamento. Assim sendo, é possível entender que cada um tem uma experiência vivida, singular e única, a ser contada. Até mais: é preciso que cada um conte o que foi vivido, para fixar a memória histórica, para livrar o passado do esquecimento, para evitar que se perca, que desapareça, que seja apagado, negligenciado, menosprezado.

Com vistas nessa dinâmica, seguirei essa perspectiva apontada pelos autores, isto é, vou evidenciar a minha experiência histórica com toda a intencionalidade ética, política e estética que marcaram os objetivos dessa pesquisa qualitativa, que solicita que eu me coloque no trabalho teórico-prático, no meu próprio trabalho. Isto é, preciso filosofar sobre um problema que identifiquei e que busquei solucionar enquanto professor e pesquisador.

2. Avaliação estética: metodologia para o Ensino de Filosofia

Sabe-se que é de importância *sui generis* a produção textual em Filosofia, afinal, os principais elementos para a aprendizagem dessa disciplina são a leitura e a escrita. A leitura dos textos é uma necessidade e a reflexão é uma experiência a ser lapidada de diferentes formas, não somente pelo professor, mas pelos próprios estudantes ao construir e compartilhar o seu filosofar.

No entanto, há uma massiva insistência presente nos livros didáticos, conforme expressa Santos (2015, p. 50), em requerer dos estudantes apenas a produção textual sem propor outras formas de aprendizagem, avaliando somente a partir dessa perspectiva, que não deixa de ser unidimensional. O texto poderia vir acompanhado com diversas atividades e formas de discurso. Explicar e compreender as ideias filosóficas é preciso, porém os estudantes podem fazer isso cantando, teatralizando, dançando, pintando, fotografando, enfim, criando, utilizando a imaginação, sem fugir de um processo qualitativo de aprendizagem filosófica e, ao mesmo tempo, contextualizando com a sua própria realidade sociocultural. Essa foi a proposta para uma intervenção prática no Ensino de Filosofia desenvolvida para atender aos (pré)requisitos do projeto apresentado ao PROF-FILO; uma proposta que proporcionasse uma experiência teórico-prática de ideias e ações alternativas para contribuir com o ensino e a aprendizagem filosóficas, para além das formas textuais.

A justificativa para tal proposta surgiu não só a partir de leituras teóricas sobre um contexto específico, mas, sobretudo, da observação pessoal de como o ambiente escolar é marcado por uma formação reducionista, caracterizada pela “tentativa” de transmissão dos conhecimentos técnicos voltados para provas oficiais e a habilitação dos estudantes para o mercado de trabalho. E, no caso específico do IFTO/Campus Palmas, onde foram realizadas as intervenções desse projeto, que é uma escola de formação técnica¹⁴, essa realidade é ainda mais intensificada se comparada com outras instituições de educação básica.

Uma educação guiada pelos fins utilitários da lógica econômica concebe a formação dos estudantes como um meio para se atingir um fim instrumental e nunca para um fim em si mesmo. Como já debatido nessa dissertação, trata-se de um cenário marcado pelo processo de adaptação da educação às exigências heterônomas de um modelo específico de sociedade, ou seja, uma formação para o trabalho que negligencia a formação humana integral e, por conseguinte, as possibilidades de emancipação. Esse problema já havia sido objeto de estudo

¹⁴ No IFTO/Campus Palmas o Ensino Médio é integrado a uma formação técnica. São oferecidos oito cursos: Administração, Agrimensura, Agronegócios, Controle Ambiental, Eletrotécnica, Eventos, Informática e Mecatrônica.

teórico antes da minha atuação profissional, mas foi logo sendo confirmado quando assumi pela primeira vez o cargo de professor de Filosofia nessa mesma instituição de ensino.

A vivência no ambiente escolar me fez rememorar uma série de leituras feitas durante a formação acadêmica, graças aos problemas gerais e previsíveis próprios da educação, acrescidos de outros tantos particulares e inéditos, que me instigavam e precisavam ser analisados com teorias e modificados com uma prática bem fundamentada. Essa prática sempre foi desafiadora por ser, dia após dia, uma experiência nova (ao menos para mim), afinal, nunca há remédio pronto e instantâneo para os variados problemas que envolvem o ato de educar.

Desde a graduação, passando pela especialização, o método filosófico de Herbert Marcuse, assim como as reflexões de outros teóricos (sobretudo de mesma vertente epistemológica) serviram para que eu pudesse compreender melhor alguns problemas, norteando assim, uma atuação profissional caracterizada pela busca por formação qualitativamente diferente e que pudesse gerar inquietação nos estudantes e anseio por mudanças.

Evidentemente, o problema de pesquisa que escolhi é abrangente, por isso é justo detalhá-lo melhor a partir de uma compreensão própria originada no “chão” da sala de aula em que eu estava pisando. Uma autonarrativa de como o problema de pesquisa se tornou, de fato, um problema para mim.

Primeiramente, o estranhamento inicial sobre uma série de questões que envolvem o ato de educar começou a se apresentar no cotidiano profissional, fazendo surgir uma sensação, que é compartilhada por muitos, de que tudo aquilo que foi estudado no período de formação docente não é suficiente para lidar com a amplitude e a complexidade dos problemas da vida prática. Era algo esperado, no entanto, é sempre um choque inevitável, afinal, tudo era novo e solicitava uma resposta, uma decisão, uma solução, que muitas vezes tinha de ser imediata.

Nos encontros iniciais com as turmas dos primeiros anos do Ensino Médio fiz avaliações diagnósticas para conhecer o perfil dos estudantes e, nessa investigação, foi constatado que a maioria não gostava de Filosofia por uma série de motivos, e os que não conheciam a disciplina, por ainda não terem estudado na escola, pareciam introjetar por osmose, muito rapidamente, o mesmo desgosto dos demais colegas. Isto é, antes de iniciar os trabalhos pretendidos para o ano letivo, parecia que tudo e todos estavam contra mim. Reconhecer que o professor/disciplina seria um problema foi o primeiro desafio para o planejamento, devendo prever e sanar essa delicada questão, que mesmo não sendo culpa minha, era eu quem teria de resolver.

Em suma, os inúmeros (pré)conceitos com a disciplina desfavorecem a empatia do público adolescente com a Filosofia e, conseqüentemente, com o professor. Por exemplo,

inúmeros estudantes demoraram até um mês (quatro ou cinco encontros) para começar a frequentar as aulas de Filosofia, pois, até então, nas escolas em que estudavam a disciplina era um enfeite no currículo porque não era ministrada com seriedade, seja pela ausência de um profissional formado na área, seja por não seguir os mesmos parâmetros das outras disciplinas, principalmente os disciplinares. A Filosofia era sim “diferente”, porém, mais medíocre que todas as outras disciplinas ou sequer existia no currículo¹⁵. Em raras exceções, alguns estudantes tiveram boas experiências com a disciplina de Filosofia. Vale ressaltar que essa realidade foi constatada somente no primeiro ano do Ensino Médio, quando os estudantes estavam ingressando no IFTO, vindos do Ensino Fundamental, na maioria das vezes, cursado em escolas públicas de Palmas, apenas uma minoria havia estudado em escolas privadas e públicas dos municípios do interior do Tocantins e de outros estados.

Diante dessa realidade, para conquistar os novos estudantes (ou somente para mantê-los minimamente atentos à minha existência em sala de aula) foi necessário um “jogo de cintura” muito grande; algo notável precisava ser feito para que a imagem da disciplina pudesse mudar radicalmente. Naquele momento, só um “choque de realidade” seria capaz de segurar a atenção daquele público - nada distante de uma performance artística que conseguisse espantar uma plateia anestesiada pela rotina escolar¹⁶ cheia de obrigações, medos, problemas de identidade e raros momentos de prazer desfrutados em alguns minutos de intervalo entre as aulas.

Passado esse penoso e, porque não dizer, também prazeroso objetivo inicial, o maior problema a partir dali seria não trair os estudantes com a promessa e o discurso de uma disciplina diferenciada das outras, sem poder cumprir, dado que, em determinado momento, teria de amordaçá-los com os exames tradicionais, que se configurariam como uma punição disciplinar a fim de mensurá-los quantitativamente, separando os melhores dos piores, quem mais se ajustou e quem menos se ajustou ao que eu/disciplina queria. Fazendo parecer, dessa forma, que a rebeldia e liberdade pregada naquela disciplina só poderia ser exercida pelo

¹⁵ Algumas escolas ofertam Filosofia no Ensino Fundamental, principalmente as de tempo integral situadas na cidade de Palmas-TO, as escolas privadas confessionais e outras raras exceções. No interior do Estado do Tocantins a situação é mais complicada, pois quando tem Filosofia nesse nível são nas escolas privadas confessionais.

¹⁶ Apesar dos alunos terem ingressado na instituição há pouco tempo, rapidamente são inseridos na lógica daquela instituição de educação técnica. Eu ouvia relatos com frequência dos recém-chegados, que se mostravam assustados com o número de exigências, normas, disciplinas etc., que eram diferentes de onde eles estudavam anteriormente. Muitas vezes os estudantes não se adaptavam às demandas do IFTO, o que elevava o número de reprovação e evasão nos primeiros anos. Essas séries também tem uma “tradição” de ter turmas mais numerosas, trabalhosas, indisciplinadas e com “desempenho” escolar insuficiente. Como eu era professor substituto na instituição, assumia todos os primeiros anos, diferente dos demais professores que eram efetivos e não queriam essas turmas por essas razões e tantas outras.

próprio professor e que esse, em algum momento, se transformaria em outra personalidade diferente das primeiras impressões.

O ensino transcorre, mas logo surge a “crise da avaliação”, que proporcionava um clima desesperador nos estudantes, por causa do período de provas nas 14 a 16 disciplinas que cursavam. Daí, foi possível compreender parte do problema, embora ainda sem saber como aquilo tudo funcionava, percebi a angústia permanente, devido ao próprio funcionamento dos métodos e funções da avaliação formal na educação básica e superior¹⁷.

Muitas vezes, por ser um crítico de notas e de algumas formas de avaliação, fui confundido com um tipo de professor que “não gosta de dar nota boa”¹⁸ - as notas altas. Na verdade, o incômodo em atribuir uma nota - um número de 0 a 10 - para um estudante era constante, pois eu acreditava estar cometendo uma injustiça, seja pela subjetividade em mensurar uma nota para um texto dissertativo, seja por ainda não conhecer bem os estudantes (no primeiro e segundo bimestre, por exemplo) e incorrer no “erro” de julgá-los com uma nota incompatível (se é que existe uma correspondência entre um estudante e a uma nota?!), seja por instaurar um campo de batalha onde os estudantes vão lutar através da comparação de suas notas e eu ser o juiz causador de todo aquele movimento, seja pelos problemas familiares e escolares que a nota causaria ao jovem etc.

Por vezes, os estudantes me faziam sentir culpado pelas violências que teriam sofrido em casa e/ou na escola por determinada nota, o que deixava sempre o questionamento, se eu teria sido também um agente causador e propagador de toda aquela violência desnecessária. Não queria fazer ninguém passar por uma situação constrangedora como aquelas e que, na minha visão, era desnecessária, mas eu precisava atribuir uma nota para cada estudante, sendo que uma nota abaixo da média, 06 (seis pontos) por exemplo, ou uma que não estivesse muito próxima da nota máxima (10) poderia representar uma violência na vida do estudante em casa, na sala de aula, na coordenação ou até dele consigo mesmo.

¹⁷ Trabalho, também, no Ensino Superior, desde 2017, e as experiências com as avaliações formais ainda proporcionam uma angústia semelhante às verificadas nos estudantes do Ensino Médio. O momento de avaliar os estudantes a mando do calendário acadêmico e, depois disso, ter que gerar notas por estudante é um trabalho terrível.

¹⁸ Tinha a fama de um professor que nunca dava 10 para ninguém. Alguém difícil para se conseguir notas boas e altas. Não sei a razão para isso, no entanto, identifico-me, por vezes, com um tipo apontado por Gontijo (2012, s/p), que são aqueles professores “mais sofisticados e sabendo que, se devem de um lado evitar a overdose, devem também evitar a crise de abstinência que sofrem aqueles que ficam muito tempo sem consumir uns pontinhos. Assim organizam seus encontros com os alunos de modo a dar um pontinho aqui outro ali e vão assim conduzindo a situação”. Naquela situação, tentava encontrar nessa lógica perversa de distribuição de pontos uma forma para manter os alunos presentes nas aulas, para que os pudessem ter estímulos para produzir de acordo com as atividades da disciplina, principalmente para as avaliações estéticas, que naquele momento haviam se tornado a minha prioridade entre as avaliações.

Como lembra Gontijo (2012): “A cada dois meses os professores devem prestar contas da distribuição da droga. É gerado no computador ou de outra forma, um boletim de cada aluno revelando quem conseguiu consumir mais pontos. Faz-se até reunião com pais para distribuir estes boletins”. Essa situação é tão constrangedora que quando acontecem os famosos encontros de pais e mestres, os responsáveis pelo estudante, em sua maioria, somente procuravam questionar/conversar com os professores das disciplinas em que seus filhos não haviam conseguido atingir uma nota esperada, acima da média. Ou seja, ali interessa saber por que o número pretendido não foi atingido e não correspondeu ao que se esperava, muitas vezes, fazendo pressão no professor para justificar por que o filho tirou determinada nota. Não interessa a aprendizagem, se o estudante consegue notas altas isso indica que está tudo certo, se não, algo precisa ser feito com o estudante. Ou, com o professor.

A droga do ponto desestrutura até famílias. E estas não se dão conta disso. Os pais, irmãos mais novos e mais velhos, vizinhos e outros ficam dependentes dos pontos dos estudantes. Viciaram nos pontos dos outros. Em geral, perguntam aos estudantes sobre quantos pontos se ganhou (ou qual a nota tirou) e não o que foi que se aprendeu ou se o que se aprendeu é ou não significativo. Quanto mais pontos consumidos, ou melhor, ganhos, mais alegria nos sorrisos de todos. Se um estudante ganhou poucos pontos de modo que leve a uma reprovação, pode levar algumas famílias a brigas e crises internas e demoradas, mas se ganhou muitos pontos, a paz pode reinar, mesmo se aprendeu coisas inúteis para sua vida (GONTIJO, 2012, s/p).

Se o sistema exige nota é para hierarquizar os indivíduos, permitindo a interpretação de quem foi bem ou foi mal, de quem é inteligente e quem não é, ou pior, de quem tem problemas com a aprendizagem, mesmo sem saber se o que está sendo ensinado é possível (quicá atraente ou significativo) de se compreender e levar para a vida. Para o professor direcionam-se olhares de agradecimento, de ódio, sentimento de injustiça, de infelicidade, enfim, sintomas tidos como normais porque são provocados pelos resultados das avaliações, expressos em números: notas e pontos.

Percebe-se com o tempo de experiência docente que educar é necessariamente lidar com problemas de várias naturezas. Cotidianamente surgem alguns maiores e outros menores, problemas que serão sempre seus e que solicitarão a sua ação. Um ano letivo é um exercício de resistência, seja para manter as aulas atraentes para os estudantes, seja para si próprio.

Até aqui inúmeros problemas foram anunciados e se desdobraram em vários outros, contudo, a questão da avaliação seria, e ainda é, o maior problema para mim enquanto professor. Por isso, na oportunidade de fazer um mestrado profissional busquei projetar a minha maior dificuldade como um problema de pesquisa para ser estudado com a finalidade de minimizar os seus impactos. A partir disso e de tantas outras situações, surgiram investigações sobre aquilo

que nomeei de avaliação estética, um projeto que seria tudo aquilo que eu achava, e ainda acho, que o processo de ensino e aprendizagem no Ensino de Filosofia no Ensino Médio precisava para uma melhoria significativa.

Nas linhas que se seguem vou expor a metodologia que utilizei para a realização da intervenção, uma descrição da realidade escolar que se funde com os objetivos do projeto, bem como algumas reflexões relacionadas ao tema da avaliação no Ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Os procedimentos metodológicos para realização do projeto seguiram os pressupostos de uma pesquisa qualitativa, pois esse é o paradigma mais adequado para cumprir com os objetivos teóricos e práticos de uma pesquisa educacional, filosófica e, de certa forma, artística. O projeto foi orientado ideologicamente pela Teoria Crítica da Sociedade e teve como principal referencial teórico o filósofo frankfurtiano Herbert Marcuse pela motivação política da pesquisa, afinal, as teorias do autor permitiam a crítica contextualizada e acabaram apontando os horizontes de pesquisa e da intervenção. “A pesquisa torna-se, assim, um ato político” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 141).

A unidade de análise foi o IFTO/Campus Palmas, onde lecionei por dois anos, como professor substituto, as disciplinas de Filosofia e Sociologia (esta última por apenas seis meses). Espaço onde foram realizadas as intervenções práticas do projeto com quatro turmas¹⁹ do 1º ano do Ensino Médio – cerca de 120 alunos –, em que ministrava duas aulas semanais de cinquenta minutos. A escolha dessa instituição se deu pelo fato do pesquisador ser considerado como o principal instrumento da investigação qualitativa e, portanto, é necessário um contato direto e prolongado com o campo para poder captar de forma significativa as informações pertinentes à pesquisa. Isso traduz a natureza predominante dos dados qualitativos, como: descrições detalhadas de situações, eventos, citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, depoimentos, imagens, atitudes etc. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 132).

O colegiado de humanidades do IFTO adotou, no triênio de 2015 a 2017, o livro *Fundamentos de Filosofia*, dos autores Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes como o material didático para a disciplina nas três séries do Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico. A Organização Didático-Pedagógica (ODP), os projetos pedagógicos dos cursos e a Coordenação de Humanidades sugeriram que o livro didático fosse um norteador para os conteúdos de Filosofia. O trabalho na disciplina deveria seguir, em certa medida, o conteúdo programático

¹⁹ O público-alvo da pesquisa foram as turmas de Administração, Controle Ambiental, Mecatrônica e Informática.

desse livro. É importante destacar que nunca houve nenhum tipo de restrição²⁰ quanto a utilização de materiais e métodos complementares, como textos, filmes, músicas, imagens, seminários, etc. Dessa forma, as intervenções propostas pelo projeto não interferiam de forma ilegal ou negativa na realidade daquela instituição.

De acordo com as normas da ODP o professor deve aplicar, no mínimo, duas avaliações por bimestre e caso o estudante não atinja a média aritmética de seis pontos, aplica-se uma recuperação, ficando a critério do educador as formas e tipos de avaliação. Contextualizando com a proposta do projeto, foram realizadas as avaliações em Filosofia em trabalhos com referenciais artísticos, como a experimentação e elaboração de vídeos, fotografias, poesias, performances, quadrinhos, instalações etc., como parte da nota para determinado bimestre. Assim, é importante ressaltar que as produções textuais nas provas e atividades do livro didático continuaram, pois essas cumpriam com os objetivos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quando afirmam competências como: escrita, leitura, fala e escuta (COTRIM; FERNANDES, 2013, p. 413), sem deixar de lado o ensino interdisciplinar com a arte.

As avaliações estéticas, naquele contexto, eram parte da nota para determinado bimestre e também estavam de acordo com o que regem os documentos do país sobre o ensino e aprendizagem em Filosofia no Ensino Médio. Por exemplo, no debate sobre a identidade da disciplina, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006, p. 25) apontam que é tarefa da estética substituir o modelo educativo da repetição e padronização, pois seu objetivo deve ser estimular a criatividade e o espírito inventivo, como forma de valorizar a qualidade das formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável. Esse mesmo documento, quando aborda as competências e habilidades que estão contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNs), assinala a necessidade de “articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais” (OCEM, 2006, p. 33).

Os PCNs quando tratam das Ciências Humanas dão grande importância à questão da interdisciplinaridade, apontando que essa grande área do conhecimento, principalmente na

²⁰ Um aspecto positivo dessa instituição era a liberdade de cátedra, não sei se proposital ou fruto de uma coordenação pedagógica não diretiva, não posso afirmar a razão com exatidão, mesmo acreditando ser uma mistura desses dois pontos. Contudo, era um ambiente muito bom para se trabalhar graças a essa liberdade “proporcionada”, de alguma forma.

disciplina de Filosofia, seria um espaço favorável para a superação da fragmentação dos saberes científicos característicos da modernidade.

Sendo a escola o espaço institucional por excelência da difusão do conhecimento, nossos currículos escolares estão, naturalmente, decalcados desse pano de fundo cultural fragmentador, isto é, nossa prática escolar ainda se ancora no ensino de disciplinas isoladas, para não dizer desconexas. O resultado já conhecido é a falência e a insuficiência de nossos modelos educacionais, do ponto de vista de seus mais altos objetivos, os quais exigem a formação de competências gerais e básicas nos planos cognitivo, instrumental, moral, político e estético (PCNs, 1999, p. 55-56).

Assim, a concepção de interdisciplinaridade tornou-se um eixo privilegiado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como forma de resolver a problemática instaurada pela pesquisa científica positivista²¹ quanto a delimitação de domínios de investigação que recaem em um “entre disciplinas”. O conceito de interdisciplinaridade passou a apontar para a necessidade de se ir além desse modelo disciplinar, buscando conexões existentes entre todos os saberes para abrir os canais de diálogo entre todas as comunidades especializadas. Sendo a escola o espaço institucional por excelência da difusão do conhecimento, os currículos escolares estão (ou deveriam estar), naturalmente, decalcados desse pano de fundo cultural. Historicamente,

no século XX, a progressiva penetração dos pressupostos teóricos de Marx e Engels nas pesquisas da área instituiu ricos debates, cruzando perspectivas diferentes e antagônicas. [...] sem que desaparecessem as concepções anteriores, novas perspectivas teóricas têm procurado minar as certezas positivas, incorporando orientação mais relativista às análises. A crise de confiança gerada pelo desastre da Primeira Guerra Mundial e pelas crises econômicas que a ela se seguiram deu origem, nos anos 30, a um esforço de revisão dos pressupostos positivistas, como o da fragmentação dos estudos. Deu-se, então, importante experiência interdisciplinar, unindo-se historiadores, economistas, geógrafos e sociólogos, no esforço de tentar entender as razões da crise. É rico de lições perceber que, no momento mesmo em que atingiam sua maturidade, as Ciências Humanas buscassem a alternativa interdisciplinar como solução para seus impasses (PCNs, 1999, p. 07).

²¹ Conforme Löwy (1985), a hipótese fundamental do positivismo é que a sociedade é regulada por leis naturais, invariáveis, independentes da ação e da vontade humana, tal como a lei da gravidade. Nesse sentido, a vida social, política, econômica são regidas por leis naturais que as predispõem à harmonia. Dessa hipótese fundamental se desprendem três conclusões lógicas: 1) a sociedade pode ser conhecida a partir da aplicação dos mesmos métodos e procedimentos usados para conhecer a natureza, sem diferenças metodológicas na construção do conhecimento entre as Ciências Naturais e as Ciências Sociais e Humanas; 2) Se a sociedade é regida por leis naturais, a ciência que constrói o conhecimento a seu respeito deve se utilizar das mesmas leis que organizam as Ciências Naturais (mesmo método); 3) Se as Ciências Naturais são objetivas, neutras, livre de juízo de valores e de ideologias políticas e sociais, as Ciências Sociais e Humanas, para se constituírem enquanto ciência, precisam seguir o mesmo padrão, isto é, o mesmo modelo de objetividade científica. O cientista deve se manter longe das ideologias-utopias para construir o conhecimento científico.

Dessa perspectiva, tais noções lembram, guardadas as devidas ressalvas e diferenças²², daquelas do projeto interdisciplinar proposto por Horkheimer para os estudos da Escola de Frankfurt nos anos 30, algo que marcou profundamente a Teoria Crítica enquanto uma teoria social que se preocupa com a noção de totalidade para a compreensão dos fenômenos sociais. Objetivava-se, naquele período do século XX, contrariar a tendência fragmentadora e reducionista da Teoria Tradicional (positivista), que influenciava e interferia de forma nefasta na produção do conhecimento nas Ciências Sociais e Humanas.

Na conferência²³ de posse da direção do Instituto de Pesquisa Social, o discurso de Max Horkheimer (1998) expressou esse espírito frankfurtiano voltado para o estudo interdisciplinar, criticando o exercício científico protagonizado pela especialização caótica e reducionista que não acompanhava a amplitude das questões filosóficas da época. Em suas palavras:

Hoje isto depende, antes de tudo, de organizar, baseados nos problemas filosóficos atuais – o que certamente é compartilhado por outros -, pesquisas em que deveriam participar filósofos, sociólogos, economistas, historiadores, psicólogos que numa comunidade de trabalho duradoura se unissem e fizessem em conjunto o que em outros campos um indivíduo pode fazer sozinho num laboratório e que todos os verdadeiros pesquisadores sempre têm feito: a saber, procurar acompanhar a amplitude das suas questões filosoficamente orientadas com a ajuda dos métodos científicos mais refinados, transformando-as e precisando-as ao longo do trabalho em torno do objeto, descobrindo novos métodos, sem todavia perder de vista o universal (HORKHEIMER, 1998, p. 08).

Não se afirma que há uma relação intrínseca entre a interdisciplinaridade proposta pelos PCNs com aquela pretendida pelo materialismo interdisciplinar da Escola de Frankfurt, no entanto, ambos trazem uma concepção em comum, a saber, que a fusão de saberes permite uma compreensão mais ampla sobre a realidade e que a especialização pode representar um reducionismo cognitivo e que devido a isso não se deve perder de vistas a ideia de totalidade.

Diante disso, a ideia presente nesse excerto é fundamental para uma concepção de educação que mobilizou a pesquisa em questão, pois a proposta dos PCNs de relacionar conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas artes e em outras produções culturais revelou essa tendência interdisciplinar, almejada no projeto das avaliações estéticas. Isto é, a consciência de que, por exemplo, a expressão artística corrobora com o

²² Hoje, por exemplo, o professor de Filosofia pode praticar a interdisciplinaridade ao trabalhar na perspectiva da totalidade e trazendo para o debate de qualquer tema filosófico o olhar de outras áreas do conhecimento, como as artes. Verifica-se no discurso de posse de Horkheimer que a noção interdisciplinaridade, ao contrário daquela dos PCNs, envolve diferentes olhares de especialistas, trabalhando juntos e com o mesmo método, sobre um determinado fenômeno.

²³ Conferência de posse intitulada *A presente situação da Filosofia Social e as tarefas de um Instituto de Pesquisa Social*, proferida em 24 de janeiro de 1931.

aprofundamento da reflexão filosófica e que a disciplina de Filosofia na grade curricular do Ensino Médio deve dialogar com outras disciplinas. Em resumo, essa é a noção de interdisciplinaridade trazida na ideia do projeto e em suas intervenções práticas.

Segundo os PCNs, a correção da tendência isolacionista das disciplinas deve ser corrigida pelo próprio professor, que necessita trabalhar com o real como uma totalidade inter-relacionada, afinal, é compreendendo a realidade como totalidade que se pode educar para a totalidade. Trata-se de compreender que o real não se apresenta de forma fragmentada, portanto, as coisas quando analisadas das mais variadas perspectivas podem ser melhor entendidas, e/ou, até mesmo modificadas.

Acredita-se, nesse sentido, que as artes possuem “funções que vão além da produção de beleza. Além da estética, são essas funções que importam ao ensino de filosofia. Como, por exemplo, emoções, desejos, interpretação e crítica social, atividade criadora, etc.” (TAGLIAVINI, 2004, p. 150). Os trabalhos apresentados pelos estudantes durante as intervenções a título de avaliações mostraram esse potencial criador, emotivo, crítico etc., que não poderia ser notado em pesquisa de outra natureza, como uma pesquisa positivista, por exemplo. A arte é um conhecimento por ser uma forma de olhar e interpretar o mundo, e quando se inter-relaciona com outras áreas de conhecimento, amplia a compreensão sobre determinados aspectos da realidade.

Nesse sentido, esperava-se que os estudantes desenvolvessem conteúdos e formas artísticas que se relacionassem com os conteúdos estudados na disciplina de Filosofia para fins de aprendizagem e, no caso específico, de avaliação bimestral. Os critérios avaliativos eram previamente apresentados para que os estudantes entendessem como incidiria a nota sobre o seu trabalho artístico e filosófico.

Os critérios principais eram: 1) processo de pesquisa sobre o tema filosófico e sobre a manifestação artística; 2) qualidade da forma e do conteúdo da manifestação apresentada; 3) capacidade de explicar as duas etapas anteriores. Em suma, estava sendo avaliado a competência de contextualizar/relacionar – principalmente – Filosofia e Artes, a qualidade técnica e teórica da intervenção artística e a capacidade de argumentar sobre o feito. Competências essas que são contempladas nas OCEM sobre os conhecimentos em Filosofia e também nos PCNs.

Por mais que a crítica contida nessa dissertação exija pensar a educação, os currículos, a racionalidade etc., para além dos ajustamentos burocráticos-ideológicos de uma educação instrumental, não vejo com bons olhos uma proposta metodológica que se apresente, com clara intenção de rompimento radical das estruturas vigentes. Sabe-se que toda a estruturação da

educação básica é fortemente influenciada por fatores que foram criticados durante esse trabalho, mas penso com essa proposta avaliativa na possibilidade de uma “adequação negativa”, uma espécie de ajustamento na aparência, quando a essência tende a romper e ser recusa do *status quo*. Um cavalo de Tróia ou uma forma de produzir mudanças de dentro para fora. Nesse sentido Gontijo (2012, s/p) alerta que:

professores que gostariam de estabelecer outra forma de relacionar com os alunos, que não esteja mediada pela droga do ponto, sintam o peso dos donos das “bocas-de-fumo” obrigando-os a agir assim. Aos donos das bocas-de-fumo (quem seriam? Os governantes? As elites? O capital financeiro? Sei lá...) interessa e muito que a escola seja espaço de distribuição e consumo de pontos e não de outras coisas que possam fazer sentido na vida de estudantes.

Assim, estrategicamente as avaliações estéticas devem soar como algo inovador, mas que segue a legalidade e a linguagem correspondente aos padrões de aceitação dentro do princípio de desempenho na lógica da educação instrumental. Por exemplo, se a experiência que está sendo relatada for replicada por algum profissional da educação, os caminhos legais, burocráticos e pedagógicos devem ser bem sinalizados. Arriscar com algo muito subversivo e que não contemple paradigmas da racionalidade instrumental, nem sequer é aceito ou pode ter o seu desenvolvimento comprometido.

A questão é que o posicionamento ideológico por trás do trabalho deve ser ocultado cordialmente sob uma “linguagem pacífica” de aceitação pedagógica, para assim ser aceita dentro de um sistema e a partir disso, fomentar, progressivamente, uma crítica negativa dentro do espaço dominado culturalmente pela lógica unidimensional da sociedade capitalista. Ainda mais em tempos sombrios como o presente em que as questões disciplinares são intensificadas para o fortalecimento de um modelo autoritário de vigilância e patrulhamento ideológico, que é extremamente conservador e reacionário²⁴. Em uma realidade política em que até um termo qualquer pode ser concebido como algo ameaçador da “ordem” por uma suposta subversão, a insubordinação a esse sistema desse ser inteligente, perspicaz para se aproximar do inimigo e implodi-lo, por dentro.

Em outras palavras, ou melhor dizendo, em outros versos, Raul Santos Seixas (1974) resumiria bem parte desses objetivos em um famoso verso da música *As Aventuras de Raul Seixas Na Cidade de Thor*: “A arapuca está armada e não adianta de fora protestar, quando se quer entrar num buraco de rato, de rato você tem que transar”.

²⁴ O projeto “Escola sem partido” e todas as suas outras nomenclaturas são um exemplo disso.

Então, a proposta é entrar e de dentro produzir as mudanças que se almeja para a avaliação no Ensino de Filosofia, para o processo formativo educacional, para a vida. Abaixo foram relatadas, analisadas e refletidas algumas experiências que tiveram todo esse intuito.

3. Relatos, análises e reflexões sobre as avaliações estéticas

Essa seção final é especial para esse trabalho, pois nos relatos, análises e reflexões que se seguem são apresentados os “desfechos” de toda essa pesquisa teórica e prática. Por isso, foram expostos os relatos de como foi planejado e executado algumas atividades específicas e como funcionou, de modo geral, as avaliações estéticas, sendo esse espaço reservado também para as análises dos dados produzidos e coletados por essa pesquisa qualitativa, que podem ser concebidos como o resultado do trabalho desenvolvido no mestrado profissional.

Interessa-nos investigar se os objetivos da proposta das avaliações estéticas foram cumpridos. Boa parte desses objetivos já foram anunciados, mas ainda há o que se pensar e repensar sobre o que esse trabalho “foi/é/será”. Fazendo assim, dos relatos e análises uma reflexão a mais sobre: a prática do Ensino de Filosofia; a Arte e a educação estética; a interdisciplinaridade entre diferentes áreas do conhecimento; a Teoria Crítica da Sociedade marcuseana como método que serve à Pedagogia Radical ao inserir a crítica como possibilidade de transformação social qualitativa, etc.

No decorrer da pesquisa e da aplicação do projeto, algumas experiências marcaram o contexto escolar em que eu estava inserido como professor-pesquisador e, que por consequência, também repercutiram nas avaliações estéticas. Enfim, muita coisa aconteceu e a autonarrativa que se segue busca trazer a qualidade e a quantidade de informações necessárias que restam para um entendimento “completo” dessa pesquisa qualitativa educacional, filosófica e artística.

Começemos por uma das experiências pontuais da pesquisa, que foi com o projeto denominado: “Fotografia: diálogo entre Arte e Filosofia”, produzido como trabalho a ser apresentado para a disciplina de Laboratório do Ensino de Filosofia do PROF-FILO/UFT. Chamo de projeto porque planejei os passos e as intervenções possíveis quando aplicadas no contexto da sala de aula. Projeto esse que tinha a fotografia como mediadora/facilitadora do processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Filosofia. O objetivo da atividade era desnaturalizar/estranhar o cotidiano, fazer o estudante enxergar as coisas rotineiras de forma diferente, isto é, aprender a notar e analisar a vida por meio de questionamentos filosóficos, problematizar o que antes era tido como “normal”. A atividade proposta para cumprir tal

objetivo consistia em produzir/criar uma imagem que fosse possibilidade para uma experiência filosófica e estética, um espaço para a reflexão e a contemplação.

Esperava-se que a imagem causasse um espanto nos receptores, tendo em vista que para ser produzida também foi objeto de estranhamento por quem a materializou. Os estudantes deveriam produzir uma imagem (e hoje qualquer jovem pode fazê-lo, pois tem celular) e um texto para ser lido em sala, exibindo a sua imagem em relação estreita com determinada teoria, explicando e exemplificando a experiência filosófica e estética presentes na mesma.

Além de desnaturalizar o cotidiano, competia desmitificar a arte de fotografar. Passar a ver e praticar a fotografia enquanto atividade artística, uma condição mais digna do que a forma aleatória de produzir imagens técnicas com um aparelho tecnológico. Assim como agir sem pensar pode ser um problema, fotografar sem pensar recai no mesmo erro. Enfim, trata-se de um exercício artístico de criatividade e liberdade, que se funde à uma análise filosófica sobre a vida, sobre a existência de cada um.

Os objetivos dessa proposta, e de todas as outras dentro da perspectiva das avaliações estéticas, estavam em consonância com o conteúdo programático do livro didático que é caracterizado por trabalhar, principalmente, com temas e problemas filosóficos nos conteúdos para os primeiros anos. A unidade 1, intitulada de “Introdução ao filosofar”, era a indicada pelos autores para essa série e foi a escolhida para ser trabalhada. A unidade é constituída pelos seguintes capítulos: 1-Felicidade, 2-Dúvida, 3-Diálogo, 4-Consciência e 5-Argumento. Trata-se de temas que estão em volta de uma questão central na introdução ao filosofar: a experiência filosófica. Para compreender isso, Cotrim e Fernandes (2013) apresentam três etapas que marcam esse tipo de experiência, são elas: estranhamento, questionamento e resposta filosófica.

Supõe-se que esse seria o primeiro contato dos estudantes com a disciplina de Filosofia, nesse sentido, os autores concebem a construção do livro didático de acordo com esse pensamento. Por isso, nessa primeira unidade o objetivo era que o estudante aprendesse, em um sentido amplo, o que é a filosofia, como ela funciona e alguns filósofos que possam exemplificar isso.

Em relação a experiência filosófica, os autores insistem na importância que há na atitude de estranhar as coisas, de se manter perplexo/espantado diante das coisas da vida, pois só assim poderíamos nos aprofundar em questionamentos significativos que nos levam a respostas de um mesmo grau de exigência, isto é, filosóficas, a partir das contribuições teóricas contidas na História da Filosofia.

Na construção das referências bibliográficas e metodológicas para a execução desse projeto buscou-se uma base teórica que não era contemplada pelo livro didático (exemplos de

teóricos tratados na unidade 1: Heráclito, Parmênides, Sócrates, Platão, Aristóteles, Epicuro, os Estoicos, Descartes, Freud etc.), encontrando em Herbert Marcuse subsídio crítico para a reflexão filosófica, em teóricos do Ensino de Filosofia um caminho metodológico e no fotógrafo Aleksandr Mikhailovich Rodchenko (1891 – 1956) um exemplo prático sobre as capacidades reflexivas da fotografia, que também se aproximam das reflexões marcuseanas sobre a dimensão estética. Alguns desses debates teóricos já foram expostos nesse trabalho, por isso os que são tratados a seguir, ainda não foram completamente abordados ou não foram mencionados.

No artigo *Imagens que provocam o filosofar: arte e ensino de Filosofia*, o professor João Virgílio Tagliavini (2004, p. 149) inicia o texto afirmando que a imagem marca a nossa era. Se aceitarmos esse pressuposto, quem está empenhado em ensinar Filosofia deve considerar a imagem, na qualidade de fotografia, uma grande aliada do processo de ensino e aprendizagem.

O autor ressalta, contudo, que a civilização da imagem é também a civilização da linguagem. Para que a imagem seja ainda mais fecunda, principalmente em uma disciplina como a de Filosofia, há a necessidade da palavra. Isso porque Filosofia é, sobretudo, *logos*, e não apenas contemplação. Assim, além da produção da imagem, também foi pedido que os estudantes fizessem textos (uma escrita livre, sem regras ou modelos) que fundamentassem sua produção artística.

A Filosofia, como qualquer ensino, só existe se houver aprendizagem, mas sabendo que entre os estudantes do Ensino Médio não se ensina a Filosofia e sim a filosofar. Como pressuposto, aprende-se a filosofar para aprender a Filosofia, ambos a partir do diálogo; encontrar a imagem eficaz que produz a imediata intersubjetividade e que provoca, portanto, a conversa, é uma arte para quem ensina Filosofia para estudantes que tem de aprender a filosofar.

Para Tagliavini (2014, p. 158), o estudo da filosofia provocado pela arte pode repatriar o indivíduo para dentro de si mesmo, desalienando-o. Esse é o seu poder criador. Nesse momento a arte deixa de ser o pórtico para a reflexão, tornando-se ela mesma a Filosofia. Esse raciocínio pode encontrar um exemplo prático na arte fotográfica de Rodchenko, que por sua vez, pode explicar também a dinâmica da dimensão estética concebida por Marcuse, principalmente no que tange a ideia da forma estética.

Inovadora e oposta ao retrato estético da época do realismo socialista soviético, Rodchenko fotografava seus assuntos em ângulos ímpares para chocar o espectador. Uma forma estética que provocava um estranhamento no receptor, capaz de transformar qualquer conteúdo que a imagem técnica pudesse passar. Ou seja, o foco é na forma e não no conteúdo, assim como ponderou Marcuse (2013, p. 09):

Vejo o potencial político da arte na própria arte, como qualidade da forma estética. Além disso, defendo que, em virtude de sua forma estética, a arte é absolutamente autônoma perante as relações sociais. A arte protesta contra estas relações a medida em que as *transcende*. Nesta transcendência, rompe com a consciência dominante, revoluciona a experiência.

Segundo Rondon (2014, p. 208), essa crítica mancuseana em relação a ortodoxia da arte marxista se dá justamente pelo fato de ele acreditar que o potencial político da arte está nela própria, na forma estética em si. Marcuse parte do pressuposto de que a arte é (deve ser) absolutamente autônoma perante as relações sociais existentes, pois a dimensão estética é o espaço da contradição e da liberdade, mas não pelo seu conteúdo (como queria Brecht e Eisentein) mas por sua própria forma.

As fotos de Rodchenko²⁵ não eram representações fidedignas ou padronizadas em relação à documentação de fatos de sua época. Sua inovação formal foi capaz de negar a tradição estética marcada por uma estetização da política, além de revolucionar a arte fotográfica e, especialmente, a recepção dessa arte. Fernandes Junior (2010), no texto *Rodchenko e o estranhamento*, afirma que a ideia do fotógrafo russo era estranhar para perturbar o espectador.

Estranhar para causar incômodos; para abalar as nossas certezas; provocar reflexão; despertar novas sensações visuais. A percepção automatizada do cotidiano daria lugar a uma nova visão das formas, onde a natureza da experiência estética pede um olhar mais atento e prolongado (FERNANDES JÚNIOR, 2010, s/p).

Esse pensamento está em conformidade com os objetivos desse projeto específico, que foram apresentados na introdução dessa seção: estranhar para angustiar, angustiar para fazer pensar, pensar para repensar. Um exercício reflexivo que não deixa a consciência intacta. Uma experiência filosófica que passa por um estranhamento, seguido de um questionamento, a fim de buscar respostas filosóficas para o conteúdo que determinada forma estética coloca em questão.

Para que os estudantes conseguissem desnaturalizar a realidade cotidiana, a ideia das contradições era agitada em sala de aula, como modo de fomentar um olhar mais atento, questionador e crítico perante o real. As contradições, de modo geral, permitem evidenciar uma série de problemas que muitas vezes são ocultados pela realidade aparente, assim como

²⁵ Algumas imagens do fotógrafo estão nos anexos deste trabalho e foram apresentadas aos estudantes como estímulo para a produção fotográfica nas avaliações estéticas.

mostrado pela denúncia de Marcuse (1973) sobre o problema da realidade unidimensional, que exige a exposição somente do que interessa ideologicamente ao sistema.

Sobre essa dinâmica contraditória do real, Konder (2008) afirma que existem aspectos da realidade que não podem ser compreendidos isoladamente, pois se queremos começar a entendê-los, precisamos observar a conexão íntima que existe entre o que eles são e também o que eles não são.

As conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam *unidades contraditórias*. Em tais unidades, a contradição é essencial: não é um mero defeito do raciocínio. Num sentido amplo, filosófico, que não se confunde com o sentido que a lógica confere ao termo, a *contradição* é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. A dialética não se contrapõe à lógica, mas vai além da lógica, desbravando um espaço que a lógica não consegue ocupar (KONDER, 2008, p. 47).

A percepção dessas unidades contraditórias na realidade social pode fazer surgir a crítica negativa, que seria apontamentos contrários à cultura afirmativa, a revelação e a denúncia de dimensões ocultadas do real. A ideia era estimular o estudante a pensar a realidade como essencialmente contraditória, em que tudo que se apresenta tem um outro lado, em que uma coisa é efeito ou é causa de outra, que o “mais” ou “positivo” só se define com o “menos” ou “negativo”.

Nesse sentido, pode-se desnaturalizar visões de mundo que até então não se questionavam sobre as razões das desigualdades sociais, da violência, da luta de classe, das relações humanas conflituosas, dos estudos e da vida escolar, entre tantas outras questões sociais, políticas, econômicas e existenciais do cotidiano. Exercitar essa crítica permitia olhares mais atentos para a vida e que naquele momento precisava ser estranhada, pensada, fotografada e refletida.

Os critérios de avaliação foram previamente apresentados para que os estudantes entendessem como incidiria a nota sobre a atividade. Os critérios principais eram: 1) processo de pesquisa sobre o tema/problema filosófico; 2) qualidade da forma e do conteúdo da foto; 3) leitura do texto produzido, como apresentação oral, que explicasse as duas etapas anteriores. Estava sendo avaliada a capacidade de contextualizar Filosofia e Artes, a qualidade técnica e teórica da foto e a capacidade de argumentar sobre o feito. Esses foram os critérios avaliativos mais adequados, construídos com os estudantes para as avaliações estéticas, afinal,

burocraticamente era necessário atribuir alguma nota para o bimestre e essa foi uma opção, minha e dos estudantes, de atividade avaliativa²⁶ em Filosofia.

Além desse projeto específico relatado, outras intervenções na perspectiva das avaliações estéticas também foram experimentadas, atividades que não tinham somente a fotografia como foco, mas abria um leque maior de possibilidades de manifestações artísticas²⁷. Propostas que partiam ora da arte como reflexão para a produção textual, ora do texto filosófico para a produção artística. No primeiro caso, era apresentado alguma expressão artística com o objetivo de chegar em conceitos, ou seja, uma experiência estética que pudesse sensibilizar e fazer pensar sobre questões próprias da Filosofia. No outro caso, que era mais característico da proposta das avaliações estéticas, partia-se dos conhecimentos filosóficos ministrados em aula para a produção artística relacionada aos conteúdos, tratava-se do movimento da escrita para arte, ou seja, do conceito para imagem.

As produções apresentadas nos anexos dessa dissertação indicam o enfoque somente no último modelo, pois seria especificamente o produto da pesquisa. No entanto, é tarefa difícil delimitar dentro das propostas das avaliações estéticas se a arte estaria no início ou no fim do processo, porque, na verdade essa questão é mais dialética. Partia-se da arte para pensar em conceitos filosóficos e, muitas vezes, volta-se para a produção artística que se relacionava aos conceitos da Filosofia aprendidos. Nesse sentido, esse modelo de avaliação estética parte de uma compreensão de que a arte também é reflexão, podendo ser tanto o ponto de partida quanto o de chegada nas aulas de Filosofia, eis o porquê da proposta “para além do textual” que deu nome ao projeto de pesquisa e à dissertação.

Uma reflexão de experiências feita pela professora Marinê Pereira (2017), sobre a relação entre a Arte e o Ensino de Filosofia, nos interessa para a compreensão da proposta desse projeto. A autora trata, principalmente, do perigo de uma concepção que limita a arte enquanto conhecimento. A ideia de que a arte só serviria como um ponto de partida para a reflexão filosófica levanta o questionamento se esse modo não seria uma reafirmação da maneira tradicional como a “filosofia lidou com a experiência sensível, vendo nela, quando se fala de conhecimento, no máximo um ponto de partida, que cabe ser superado pela investigação filosófica” (PEREIRA, 2017, p. 49).

²⁶ A nota atribuída para essa avaliação era de 0,0 a 5,0 pontos. Sendo que de 0,0 a 3,0 pontos para o 1) processo de pesquisa sobre o tema/problema filosófico; 2) qualidade da forma e do conteúdo da foto e de 0,0 a 2,0 pontos; 3) leitura do texto produzido, como apresentação oral, que explicasse as duas etapas anteriores.

²⁷ Muitas dessas manifestações foram digitalizadas e estão nos anexos, por exemplo, poemas, instalações, pinturas, jogos, quadrinhos, montagens, etc. Já outras expressões artísticas são impossíveis de serem anexadas, porque não podem passar pelo processo de digitalização, por isso foram relatadas. Algumas apresentações das avaliações estéticas foram filmadas e compiladas em um vídeo documental que se encontra nos anexos.

Trata-se de uma crítica ao modo utilitário que a dimensão estética pode vir a ser reduzida. Algo que não acompanha uma vivência mais ampla sobre a experiência filosófica. Nas palavras da autora:

Pensamos que o uso da arte pode ter um papel importante no ensino de filosofia (e talvez de outras disciplinas), mas pode também ser um empobrecimento tanto da experiência com a obra artística quanto com o próprio conteúdo que se quer abordar. Ou seja, será que, ao buscar “algo que chame a atenção dos estudantes, sobretudo por falar sua própria linguagem” não correríamos o risco de tratar esse momento como “isca” para o que se pretende, numa abordagem que corre o risco de ser simplificadora e empobrecedora em relação à experiência com a obra e com o conteúdo em questão? (PEREIRA, 2017, p. 50).

Cabe salientar, então, que não se nega o acesso ao Ensino de Filosofia pela arte, a crítica consiste em pensar possibilidades maiores que, por exemplo, não colocasse a finalidade da arte fora dela. Busca-se uma abordagem da obra de arte que não fizesse dela apenas uma etapa, mas que fizesse com ela, ou seja, que não visasse ultrapassá-la numa concepção hierárquica preconceituosa. A autora pensa que “a arte pode colaborar com o alargamento da nossa concepção e com a tarefa da filosofia e de seu ensino, sendo um dispositivo de desconcentração e de deslocamento da atenção” (PEREIRA, 2017, p. 53).

Uma questão fundamental que emana de toda essa reflexão é: se seria possível pensar em um Ensino de Filosofia não apenas lógico-racional, como sempre se priorizou, mas também imaginativo? Provocação essa que norteou a construção teórica e prática dessa dissertação que, por sua vez, propôs essas avaliações alternativas à lógica formal de avaliar por acreditar que deva existir espaço para a educação estética no processo formativo e que a disciplina de Filosofia, de forma interdisciplinar, pode fomentar a criatividade e a imaginação.

Trata-se de pensar numa educação lógico-racional que contenha em si espaços de criatividade, de experiência estética, uma esfera que esteve bastante separada das ocupações da vida pelas demandas socialmente úteis dentro do sistema capitalista (RONDON, 2014, p. 213). Da mesma forma, como afirma Nussbaum (2015, p. 95), “os cidadãos não conseguem se relacionar de maneira adequada com o mundo complexo que os rodeia unicamente por meio do conhecimento factual e da lógica”.

Outra questão relevante para esse debate é a perceptível dificuldade de aprendizagem de uma disciplina que tradicionalmente lida com questões teóricas. Essas deficiências se revelam muitas vezes nos questionamentos dos estudantes que parecem não visualizar/sentir a Filosofia. A teoria é abstração e por isso não estabelece necessariamente vínculos sensoriais para a sua compreensão. A metodologia das avaliações estéticas buscava melhorar o ensino,

nesse aspecto, aproximando o conhecimento filosófico da realidade do estudante, dos seus anseios e talentos. Por meio da produção artística, buscava-se uma aproximação das teorias filosóficas com a sensibilidade própria da estética.

Vale ressaltar que a orientação ideológica da Teoria Crítica apresenta uma resposta contundente para essa separação entre teoria e prática. Pisani e Klein (2011, p. 174) apontam essa questão em Marcuse:

Isso pois lhe está subjacente, na medida em que se pauta pela unidade entre a teoria e a prática, que o pensamento consiste em uma das maneiras de mudar o mundo, o que significa a impossibilidade de exercer o trabalho intelectual sem concebê-lo enquanto reflexão sobre o meio circundante e acerca de si próprio. No intuito de especificar o que se entende pela unidade entre teoria e prática, um tema conturbado no contexto da história do que se convencionou denominar de “marxismo ocidental”, vale lembrar que, na perspectiva marcuseana, distancia-se da elaboração de conceitos e do delineamento de uma teoria como guia imediato para a ação; antes, busca expressar a importância de derivar a prática social de uma análise crítica da realidade, sem encadeá-las em curto-circuito. Nesse contexto, também, é que ganha força a atividade educacional como um dos principais elos de ligação entre os *constructos* abstratos do conhecimento e a realidade histórica e concreta.

É tarefa própria de uma educação multidimensional trazer a realidade dos estudantes para ser pensada em sala de aula, ou seja, fazer com que a teoria se conecte com um mundo material e histórico específico. Da mesma forma que os estudantes, que são agentes históricos de transformação social, sintam-se privilegiados nesse processo, isto é, sintam que são historicamente constituídos e que fazem parte de um processo civilizatório em construção. Que as experiências sejam, portanto, formativas a ponto de estarem a serviço dessa aprendizagem que interessa para a realidade deles mesmos, fazendo das análises críticas dos conteúdos teóricos uma ponte possível para uma prática social transformadora. A resposta possível para uma pergunta frequente durante as intervenções, tal como “para que serve isso?”, que não é necessariamente uma indagação puramente utilitarista, uma ansiedade pragmática, mas, na verdade, faz menção a uma afinidade que deve existir entre teoria abstrata e o mundo prático. Teoria por teoria é algo estéril, como a prática pela prática é banal.

Nesse sentido, outro aspecto que vale ser ressaltado é que quando os estudantes apresentam os seus produtos artísticos, eles fazem parte do processo de ensino, pois ao interpretarem os conteúdos artisticamente para apresentarem à turma estão contribuindo com o ensino da disciplina, em uma linguagem diferente propriamente sua, a partir de novas formas. Foi perceptível que com a linguagem que os estudantes abordavam os conteúdos filosóficos, parecia fazer mais sentido para a realidade da turma, afinal, há um universo de significações específicas para aquele público jovem.

Com as avaliações estéticas se abriram espaços para pesquisas e produções para além dos espaços da sala de aula, para além da própria disciplina de Filosofia, mas sem perder de vistas os objetivos formativos dela para o Ensino Médio. Pretendia-se liberdade imaginativa que fosse capaz de interpretar os conteúdos filosóficos sob formas artísticas, com a noção de que cada expressão artística é uma janela para uma nova percepção sobre a realidade. Representando assim, como pensa Marcuse (1977, p. 58), espaços fecundos para um enriquecimento sensorial e racional.

A ideia inicial do projeto era avaliar com arte e com a sua execução foi ficando cada vez mais clara a necessidade de também se ensinar com arte. Apesar dos limites da disciplina e da minha formação, procurei instigá-los com referências artísticas almejando uma melhor produção e um suplemento para a minha própria formação. Há, naturalmente, uma limitação em relação a produção artística, quando não se tem referências ou técnicas para produção de alguma forma artística.

Percebendo isso, comecei a indicar uma série de artes e artistas para que os estudantes pudessem se familiarizar com a dimensão estética da vida. Buscava-se uma amplitude de linguagens que pudessem representar liberdade. Acredita-se que a educação não é algo reservado somente ao espaço escolar, na verdade parece (ou será verdade?) que os adolescentes aprendem e se educam mais fora do que dentro dos espaços da sala de aula. Muitas vezes, o intervalo é algo mais agradável e por isso pode ser condição mais apropriada e melhor para a aprendizagem. Esse é o sentido da socialização.

O que se pretende afirmar com convicção é que a escola parece algo penoso na vida de adolescentes, fato esse que prejudica o processo de ensino e aprendizagem em qualquer disciplina do currículo formal. É possível observar isso com frequência enquanto educador, a obrigação cultural da escolarização gera um grande mal-estar neles. Diante desse panorama, as avaliações estéticas se inserem no ambiente escolar como possibilidade de transcendê-lo, na medida em que a experiência estética e filosófica proposta nas atividades não se limitavam ao ambiente escolar, estava para além disso. Tratava-se de uma atividade para a vida, assim como vejo a Filosofia e a Arte.

3.1 Impressões relatadas: o que separei e lembrei de contar

Após a explicação de como funcionou as avaliações estéticas, assim como as reflexões a respeito das suas possibilidades metodológicas, compete agora trazer algumas impressões

acerca das intervenções e outras informações pertinentes, em um formato de relato de experiências.

De forma geral, o projeto “Fotografia: diálogo entre Arte e Filosofia” valeu a pena ser aplicado, por isso tento neste relato, apresentá-lo também como uma proposta. Afinal, cada educador deve compreender a realidade que está inserido e trabalhar de acordo com o seu contexto. Com os estudantes do IFTO não tive dificuldades com aqueles que possuíam aparelhos eletrônicos que pudessem produzir imagens técnicas (câmeras e celulares basicamente), algo fundamental para a execução da proposta. Era aberta também a possibilidade de construir uma imagem que não fosse necessariamente uma foto autoral, assim como montagens, desenhos e pinturas.

Um dos aspectos negativos foi o fato de que nem todos os estudantes entenderam a proposta, mas, de antemão, afirmo que essa não pretende ser uma saída fácil em que culpe os estudantes por algumas coisas não terem saído da forma como eu desejava. Contudo, algumas situações proporcionadas pelos próprios estudantes prejudicaram, em certa medida, os meios e fins dos trabalhos com as avaliações estéticas. Outras tantas situações podem ser direcionadas a mim, que estava à frente do projeto enquanto professor e, por vezes, cometi erros que, hoje, fora do processo consigo perceber com maior clareza.

O fato de que os estudantes não estavam acostumados com uma proposta avaliativa dessa natureza, em que se exigia criatividade, liberdade e, principalmente, reflexão, foi o grande obstáculo. Eles tinham muita dificuldade em desenvolver algo quando eles mesmos precisavam protagonizar o processo, afinal, sempre estavam na espera de instruções e comandos para executarem algo, tarefas que só os permitiam escolher entre algumas opções, como nas provas de múltipla escolha e afins.

Um claro problema de uma educação e avaliação formais que empobrecem outras possibilidades de experiências e vivências na escola, é exatamente aquilo que Gontijo (2012) aponta em sua crônica sobre a lógica dos pontos, que com o tempo a dependência desse modelo de avaliação age de modo a atrofiar toda a criatividade, a espontaneidade e o interesse de muitos estudantes pela própria aprendizagem. O ponto parece ser a engrenagem do sistema de ensino arcaico, composto de entes completamente dependentes de notas, que só se movem em função dela por meio de avaliações automatizadas, previsíveis e costumeiras.

Esse, sem dúvida, foi o maior problema com as avaliações estéticas em geral. Pois, percebo que uma grande responsabilidade era lançada para os estudantes, afinal, a partir dos conteúdos ministrados eles deveriam ser criativos a ponto de desenvolver formas artísticas que

dialogassem com os conteúdos de Filosofia. Eles eram livres para isso, mas não sabiam ou não queriam lidar com essa “estranha” liberdade.

Logo no início da proposta das avaliações estéticas muitos não eram de acordo, porque segundo eles mesmos: “Não eram artistas e não sabiam fazer arte”. Exclamavam: “Professor, eu não sei nem desenhar!”, “Não sei fazer nada, eu vou reprovar!”, “Isso é aula de Filosofia ou de Artes?!”. Um entrave que, de fato, não era só pelo medo deles ou pela mistificação que há no fazer artístico, mas porque careciam de referenciais artísticos que poderiam fazer surgir uma criatividade para a execução da proposta. O problema de que para se avaliar com arte, deveria, ao mesmo tempo, que se educar com arte ia se revelando.

Outro problema foi na etapa em que precisavam conceituar o feito artístico, isso se deu por falta de pesquisa como, por exemplo, a leitura do livro didático. Afinal, a atividade surge como parte integrante dos conteúdos estudados no livro e se os estudantes não estavam compreendendo o conteúdo estudado em sala de aula, por diversos motivos, evidentemente tinham dificuldades de contextualizar o feito (no caso do projeto específico: a foto) com os assuntos filosóficos que interessam à disciplina de Filosofia.

Tratar a fotografia enquanto arte também não é uma tarefa simples, tendo em vista que a relação que a maioria das pessoas tem com o ato de fotografar destoa dessa condição. Portanto, na maioria dos casos continuavam a fazer o que sempre faziam, fotos aleatórias ou, naquele momento, imagens que pudessem impressionar, mas que não causavam aquele estranhamento para o filosofar como era o objetivo da avaliação estética.

Como possuo formação técnica em fotografia, em algumas oportunidades buscava ajudar tecnicamente e com alguns exemplos como forma de resolver esse problema. Ressalto que foi dado um bom prazo para a realização da atividade, no entanto, alguns estudantes deixaram para a “última hora” e acabaram produzindo apenas para cumprir com o que foi pedido. Isso foi notável na hora das apresentações. A velha atitude de encarar a escola como obrigação e as coisas que se apresentam como diferentes desse modelo causam indiferença e são englobadas ao hábito ou a esse *ethos* escolar que elimina a criatividade e a liberdade. Pensando nisso, solicitei que compartilhassem as imagens que estavam produzindo entre eles para que ocorresse um envolvimento com a atividade e para as ideias e as práticas fotográficas fossem amadurecendo antes da apresentação final. Isso ajudou bastante, segundo as declarações dos próprios estudantes na avaliação diagnóstica durante e depois da atividade.

Por outro prisma, o projeto proporcionou fecundos momentos de reflexão dentro do processo de ensino e aprendizagem. Presenciei inúmeras fotografias que foram capazes de

causar uma experiência estética e filosófica. Com base nos dados (trabalhos apresentados²⁸), posso afirmar que 45% dos estudantes conseguiram fazer um trabalho significativo, surpreendendo a todos, 25% dos estudantes cumpriu de forma razoável com a atividade e 15% não apresentou um trabalho à altura do esperado ou que correspondesse aos critérios. 15% não apresentou ou estava ausente nas apresentações.

Os estudantes que compreenderam a proposta e fizeram um esforço para executar a atividade se mostraram muito contentes com essa nova possibilidade de ensinar, aprender e avaliar em Filosofia. Alguns depoimentos aleatórios²⁹ apresentados nos anexos desse trabalho comprovam isso.

Pela liberdade que lhes foi dada nessa atividade, alguns estudantes externaram uma série de questões que poderiam ser interpretadas pela Filosofia. Problemas éticos, educacionais, ambientais, existenciais, questões de gênero, raça e classe, entre tantos outros. A partir da apresentação deles, que seria um acesso para uma experiência filosófica, foi possível tratar de assuntos que não constavam no livro didático, mas que eram de interesse da comunidade e poderiam ser tratados pela Filosofia. Percebe-se assim, que o livro didático é muito importante, mas também é preciso ir além do que ele pode oferecer em suas páginas.

Toda essa amplitude teórica dada por uma reflexão iniciada por eles acabou sendo motivo de entusiasmo para o aprofundamento nos estudos filosóficos. Alguns estudantes foram além daquela solicitação de atividade e permanecem enveredados na arte de fotografar. Hoje, mostram-se extremamente gratos pelos breves ensinamentos que ministrei sobre fotografia e por ter proporcionado atividades como essa em questão.

Muitos se perguntavam: o que é Filosofia? Para que Filosofia?, mas perguntavam porque não identificavam a Filosofia em sua vida, em seu cotidiano. Essa atividade provou também que a Filosofia pode ser fotografada, inclusive. Ou seja, ela está em todos os lugares e nós só precisamos saber como enxergá-la e tratá-la. Assim, também foi feita uma desmistificação da própria Filosofia que até então parecia ser algo muito distante, fora da realidade, literalmente.

Enfim, esse projeto se mostrou uma possibilidade a mais de acessar a Filosofia e que pode ser replicado em outros contextos, embora se saiba que não é uma tarefa simples. Um

²⁸ São apresentados poucos trabalhos desse projeto específico, já que a maioria se perdeu. As fotos eram imagens técnicas que não precisavam ser reveladas e entregues, e eu não tive a atenção necessária de salvá-las em um *pendrive*, por exemplo. Infelizmente, tive que depender da boa vontade de alguns estudantes que me enviaram a imagem depois pelo e-mail. Outros não enviaram porque já não tinham mais a foto e/ou o texto.

²⁹ Os depoimentos são aleatórios porque não os questionei a respeito desse ponto específico, foi uma pergunta mais geral ou não teve nenhuma pergunta, sendo apenas uma demonstração de afeto.

projeto como este, quando bem planejado pode render experiências valiosíssimas. O relato que ora apresento possui uma fundamentação que amplia o horizonte profissional, como forma de dar margens à novas perspectivas que possam representar melhoras qualitativas no processo de ensino e aprendizagem para a disciplina de Filosofia ou até mesmo de outras disciplinas.

Quanto às demais avaliações estéticas, algumas impressões são bem semelhantes, tendo em vista que esse projeto específico de fotografia é parte integrante da proposta. A diferença fundamental é que as outras avaliações permitem uma amplitude de expressões artísticas maior e poderiam ser feitas em grupo, já que essa última deveria ser individualmente. Ao final de cada bimestre, o estudante apresenta uma forma artística de sua escolha que se relacione aos conteúdos filosóficos estudados naquele bimestre, podendo agregar também com os conteúdos que haviam sido estudados nos bimestres anteriores, afinal os temas possuem estreita relação dentro da unidade 1.

Assim surgiram poemas, pinturas, quadrinhos sobre a felicidade; animações, instalações, aplicativos que tratavam da dúvida metódica cartesiana; performances, crônicas, romances sobre a consciência; encenação teatral, fotografias, esculturas sobre o diálogo; jogos, montagens, vídeos sobre o argumento. Enfim, inúmeras manifestações artísticas, nas mais variadas linguagens, surgiram para se fundir aos conteúdos estudados na disciplina.

Entre os problemas, considerados como aspectos negativos, se assemelham também aos do projeto de fotografia narrado. Pode-se destacar o desinteresse pela disciplina desde o primeiro dia de aula, a falta de esforço com os estudos em Filosofia e para as produções artísticas, o não comparecimento às aulas, o desestímulo (preconceituoso) diante da proposta de avaliação etc. Um dilema complicado, afinal, parece que nunca é possível agradar a todos, seja com o que for. Busquei fazer análises diagnósticas para tratar as coisas com a sua devida especificidade, apesar do grande quantitativo de estudantes, mas, por vezes, faltou habilidade, compreensão e paciência para lidar e tentar resolver tantas situações diversas.

Infelizmente, acabam que as hierarquizações fluem dentro do processo, mesmo não sendo essa a intenção do professor. É preciso atribuir notas, responder à administração sobre o desempenho dos estudantes em uma linguagem numérica objetiva, de 0 a 10. Em um ambiente de 40 alunos, a complexidade das relações culturais e psicológicas é assustadora, tenta-se manter a igualdade a partir das diferenças, mas movimentos contrários que estão para além das minhas capacidades acabam homogeneizando todos, promovendo a seleção. Além da própria educação instrumental, falta tempo, falta espaço, falta formação para formar. Contudo, é com o tempo que se aprende a conviver e a transformar certas coisas, afinal, são muitas.

Assim, as expectativas iniciais foram alcançadas em partes, afinal, esse projeto exige uma maturidade maior, além de uma série de condições materiais e intelectuais específicas. É tudo novo e a adaptação é complicada tanto para os professores quanto para os estudantes; os entraves são muitos, mas, agora, observando com um certo distanciamento, percebo que havia uma enorme ânsia por resultados triunfantes. Efeitos da lógica do desempenho que introjetamos como professores e passamos a propagar inconscientemente, operando, muitas vezes, de acordo com a lógica instrumental da educação unidimensional.

Analisar os feitos e julgá-los diante da polaridade entre o erro e o acerto é bem delicado. Nos escritos aponteí pontos negativos e positivos, mas também me confundo com o que seria ou não adequado, hoje. Talvez, se o que julguei como negativo, foi porque não se ajustou ao que eu queria exatamente. Toda a liberdade dada, nem sempre é tão livre assim.

O estudante ao apresentar o seu trabalho para a turma, muitas vezes, causava um enorme desconcerto, mas uma situação propensa para debates. Lembro-me de quando uma estudante leu um texto que produziu, tratando de questões de gênero sob uma ótica feminista, e as reações de alguns estudantes na sala deixavam clara a cultura machista deles, que estava sendo criticada pelo texto, correspondendo com uma realidade da própria turma. Em outra oportunidade, quando a meritocracia foi questionada em uma encenação teatral, outro poema surgiu como resposta contrária, assim, não interessa o juízo de valor sobre qual trabalho era mais apropriado ou melhor, o importante era deixar o debate que interessava aos estudantes fluir, que as contradições fossem evidenciadas e confrontadas.

No contexto da formação técnica do IFTO, as avaliações estéticas permitiram uma liberdade que agregou outras perspectivas aos objetivos do Ensino Técnico. Em termos práticos, quando se tem cerca de 16 disciplinas para cursar durante o ano letivo, por que não juntar os conhecimentos técnicos com possibilidades/liberdades artísticas das avaliações estéticas em Filosofia? Acredito que esse deva ter sido o pensamento dos estudantes que, por exemplo, no curso de mecatrônica fizeram robôs para declarar poemas sobre os temas de Filosofia e um outro que mostrava como se deve sair do modo automático de pensar para se aprofundar nos questionamentos sobre as coisas da vida. No curso de Informática surgiram sítios na *internet* com conteúdo de Filosofia, aplicativos de *Quiz* com temas filosóficos tratados em aula, etc. Na turma de controle ambiental, preocupações ambientais se fundiam com as indagações filosóficas sobre a vida, questões éticas foram trazidas para reflexão ambiental. A curso de Administração não fez nenhum vínculo aparente com a formação técnica, mas era uma das turmas que mais se dedicavam às avaliações estéticas.

Portanto, foi perceptível que as avaliações estéticas estavam inserindo a reflexão filosófica no cotidiano escolar dos estudantes. Faço tal afirmação baseado nos produtos artísticos que observei e nos relatos de alguns professores que comentavam, nas reuniões e nos corredores, como as aulas de Filosofia estavam sendo “faladas” pelos alunos.

Na oportunidade de repetir tal experiência, valorizaria mais os testes, as tentativas, as possibilidades ao invés de esperar resultados, por mais que isso seja extremamente angustiante para a disciplina. Afinal, ensinar e aprender Filosofia é um objetivo extremamente importante para mim e própria da disciplina no currículo.

Mas será que o que estava sendo ensinado, com o apoio do livro didático era realmente o que era para ser aprendido? Não se sabe, mas os desajustes muitas vezes podem ser respostas negativas (interessantes) aos conteúdos propostos. Por isso, acho valiosa a experiência de proporcionar avaliações em que o estudante tenha uma relativa liberdade de se expressar como deseja.

As avaliações estéticas não nasceram exclusivamente após um diagnóstico. A prática docente revelou universos pelos quais os estudantes já transitavam. Em alguns seminários, entre outros trabalhos avaliativos, sempre surgiam vídeos, fotos, encenações teatrais etc., assim, as avaliações estéticas surgiram também para formalizar essas práticas que já eram recorrentes entre eles. Assim, por vezes, não interessa um debate se esse método é algo bom ou ruim, produtivo ou improdutivo, formativo ou punitivo, etc., compete aperfeiçoar uma prática comum entre os estudantes, a avaliação estética é uma realidade escolar antes de ser uma ideia pedagógica.

3.1.1 Experiências para além da sala de aula e das avaliações estéticas

No decorrer da pesquisa e da aplicação do projeto das avaliações estéticas algumas experiências marcaram, de alguma forma, o contexto escolar em que estava inserido enquanto professor-pesquisador. Alguns episódios da minha experiência docente coincidiram com atividades e situações que estavam sendo realizadas dentro e fora escola e que influenciaram no processo das avaliações estéticas.

No ano de 2017, ano de aplicação das intervenções do projeto, a unidade do SESC-TO, do município de Palmas, estava sediando a itinerância³⁰ da 32ª Bienal de São Paulo, com o tema “Incerteza Viva”, que nas palavras dos curadores:

[...] se propõe a observar as noções de incerteza e as estratégias oferecidas pela arte contemporânea para abarcá-la ou habitá-la. Enquanto a estabilidade é compreendida como uma cura para a angústia, a incerteza geralmente é evitada ou recusada. As artes, contudo, sempre jogaram com o desconhecido. Historicamente, a arte tem insistido em vocabulários que permitem a ficção e a alteridade, e reage à incapacidade dos meios existentes de descreverem o sistema do qual fazemos parte. A incerteza na arte aponta para a criação, levando em conta a ambiguidade e a contradição. A arte se alimenta do acaso, da improvisação e da especulação. Ela dá espaço ao erro, à dúvida e cria brechas mesmo para as apreensões mais profundas, sem evitá-las ou manipulá-las. A arte se funda na imaginação, e apenas através da imaginação seremos capazes de vislumbrar outras narrativas para o nosso passado e novos caminhos para o futuro (BIENAL, 2017).

Uma proposta relevante e que tinha como ação educativa a visita guiada para os estudantes e os professores das escolas para que conhecessem a itinerância. Recebi um convite da coordenação local da mostra que disponibilizou transporte para levar a turma e, na oportunidade, levei os estudantes do primeiro ano do curso de Administração, junto com um professor de História da instituição. A primeira atividade foi um debate sobre o audiovisual com o coordenador da área do SESC-TO, seguida de uma sessão de cinema com apresentação de curtas nacionais e internacionais. Logo depois, os estudantes visitaram a galeria, com uma variedade de obras artísticas (esculturas, pinturas, instalações e vídeo performance) de diferentes artistas de todo o mundo.

Foi uma experiência ímpar, naquele momento em que a disciplina de Filosofia buscava um diálogo próximo com a arte em função das avaliações estéticas; em especial, essa relação precisava ser trabalhada e estreitada, no sentido de priorizar a experiência estética dos estudantes. A visita à Bienal foi fundamental para ampliar a visão sobre o fazer artístico, assim como para estabelecer os nexos entre a História da Filosofia e a História da Arte e a Estética, que são subáreas na produção do conhecimento filosófico. Evidentemente, o fazer artístico não foge do conhecimento da História da Filosofia e para se produzir arte são necessárias referências, isto é, uma carga cultural significativa nesse aspecto, sobretudo quando os estudantes mostram um conhecimento parco de outras linguagens e formas artísticas. Portanto,

³⁰ A 32ª Bienal de São Paulo teve recortes exibidos em cidades no Brasil e no exterior, em 2017. Seleções de obras viajaram pelas cidades de Campinas/SP, Belo Horizonte/MG, São José dos Campos/SP, Cuiabá/MT, São José do Rio Preto/SP, Ribeirão Preto/SP, Garanhuns/PE, Palmas/TO, Santos/SP, Itajaí/SC e Fortaleza/CE.

aquele contato com artes contemporâneas foi uma experiência importante e fecunda para o andamento da disciplina e do projeto.

Uma coisa ficou bem clara ao longo do projeto: a necessidade da experiência estética para a produção artística. As referências são fundamentais para uma visão mais ampla sobre o fazer artístico, assim como conhecer a História da Filosofia é fundamental para reflexão filosófica, o fazer artística não foge do conhecimento da história e experimentação de expressões artísticas.

Essa experiência no SESC-TO também teve um momento delicado devido a situações constrangedoras já expostas na mídia nacional em relação algumas manifestações artísticas³¹ que dividiam opiniões. A liberdade artística estava sendo questionada por setores conservadores da sociedade que a julgavam como ilegal e imoral, portanto, perigosa, principalmente para os menores de idade. Naquele momento, até o SESC-TO teria sofrido denúncias de algumas instituições sociais, que acionaram o Ministério Público para fiscalizar a itinerância e o conteúdo para verificar se eram impróprios para os estudantes da educação básica.

Nesse contexto, como os estudantes já sabiam dessa tensão e, antes de iniciar a visita, os monitores estavam alertando para esse problema, esclarecendo que ninguém estava sendo obrigado a participar ou vivenciar aquelas experiências. Porém, alguns estudantes se incomodaram com os conteúdos na sessão de cinema e se retiraram da sala. Uma situação que achei lamentável e desnecessária, mas que parecia “moda” naquele momento específico, ou seja, a arte já não poderia chocar ou causar incômodo, sequer tratar de temas considerados tabus sociais sob o risco de sofrer censuras.

Em sala foi possível debater esses acontecimentos e acabou sendo interessante para que eles percebessem a tensão como importante para as reflexões filosóficas. De modo geral, a maioria gostou da experiência e percebeu a relação com os conteúdos filosóficos tratados em aula, tratando como estímulo e inspiração para as avaliações estéticas.

Apenas uma turma visitou a exposição, por questões de logística, o que gerou conflito com as demais que não foram contempladas. Esse fato acabou sendo bem interessante para a pesquisa, porque foi possível observar o quanto a experimentação da arte é significativa para uma proposta de produção artística. Foi possível comparar as turmas e a que teve contato com a arte acabou produzindo reflexões mais relevantes. Certamente, essas atividades são

³¹ Matérias *online* que relatam o fato: “Entenda a polêmica da ‘Queermuseu’, mostra cancelada após críticas em redes sociais”. Ver mais em: <<http://dc.clicrbs.com.br/sc/entretenimento/noticia/2017/09/entenda-a-polemica-da-queermuseu-mostra-cancelada-apos-criticas-em-redes-sociais-9894220.html>>. “Eis um resumo sobre a polêmica do MAM pra você entender tudo que aconteceu”. Ver mais em: <<https://www.buzzfeed.com/davirocha/resumao-polemica-mam>>.

enriquecedoras para a experiência dos estudantes e vale o esforço para permitir a vivência deles com a arte, seja em uma exposição, no teatro, no cinema, na rua ou em qualquer lugar fora da escola, desde que sob uma orientação pedagógica, em que se possam experimentar e produzir arte.

Outra atividade produzida pelo SESC-TO, um mês depois da itinerância, foi a Arte da Palavra³² que aconteceu no pátio (refeitório) da escola e contou com a mediação do cantor de rap e poeta Renan Inquérito. O artista apresentou o seu projeto Parada Poética³³, que consiste em uma conversa com o público mediada por poemas autorais. Uma característica das obras do Inquérito³⁴, principalmente os poemas, que são os escritos curtos mesclados com uma diversidade de temas e com um olhar crítico sobre a realidade. Trata-se de uma forma simples, porém, profunda de falar da vida por meio da arte.

Foi feito o convite para as turmas, mas nem todas puderam comparecer, porque o evento aconteceu em horário de aula. Aqueles que assistiram e interagiram gostaram e perceberam que a desmistificação da produção artística feita pelo poeta mostrou que qualquer um pode fazer arte para falar da vida e como a arte pode ser mais íntima, estando em todos os cantos. Como diria o próprio Renan, nas primeiras páginas do seu livro intitulado *Poesia pra encher a laje*, “se a história é nossa deixa que nós escreve” (INQUÉRITO, 2016, p. 06).

A relação de distanciamento do jovem com a arte revelou, também, a dificuldade na produção artística e me fez pensar no filme *Sociedade dos poetas mortos*, uma comédia dramática de Peter Weir que permite uma reflexão sobre essa questão. O filme trata da relação conflituosa entre a necessidade da arte para a vida, mas de uma vida que muitas vezes não permite a arte. O filme retratou o caso de um processo formativo que não abria espaço para a dimensão estética e para a crítica, pois valorizava a educação que privilegiava determinados conteúdos em detrimento de outros. Diante daquele cenário tradicional e rígido de educação, o

³² O Arte da Palavra – Rede Sesc de Leituras é um projeto literário que tem como objetivo promover o intercâmbio entre artistas e contribuir na formação de leitores. Busca ainda oferecer ações que atuem em toda a cadeia da literatura, incluindo a formação e a divulgação de novos autores, a valorização das novas formas de produção e o desfrute literário.

³³ Parada Poética é um sarau realizado na Estação Ferroviária de Nova Odessa (SP), sempre às segundas-feiras de cada mês, com mais de 30 edições realizadas. Seu lema é “maltratar a gramática e colocar a culpa na licença poética”. Fugindo ao tradicionalismo, pretende seduzir o público a partir de performances com a poesia falada como forma de interagir com os espectadores e envolvê-los. O nome foi escolhido justamente para desmistificar a palavra sarau como algo distante da realidade da população. A proposta é apresentar a literatura como algo acessível a todos. A única regra é manter os ouvidos atentos à poesia, contação de histórias e declamação de poemas em um microfone aberto como forma de celebrar a oralidade.

³⁴ Alguns poemas do Renan Inquérito estão nos anexos dessa dissertação e foram apresentados aos estudantes como estímulo para a produção das avaliações estéticas.

fazer artístico, mediado por um professor de literatura (John Keating interpretado por Robin Williams), aparece no filme como uma experiência revolucionária dos jovens estudantes.

Uma vez em sala de aula, apresentei apenas um recorte do filme, pedindo que o restante fosse assistido em casa devido ao curto tempo das duas aulas (50 minutos cada). Houve uma empatia por parte dos estudantes com a temática tratada no filme, uma experiência estética, de fato. Então, muitos assistiram ao filme completo e o resultado foi constatado em algumas avaliações estéticas que abordaram a temática e faziam referência ao filme. Isso mostra a viabilidade dos estudantes produzirem arte se utilizando da própria arte. A arte aborda temas filosóficos e, naquele momento, estavam alinhados com o conteúdo programático abordado na disciplina. Em grande medida, a proposta das avaliações estéticas exigiu a experimentação em manifestações artísticas diversas.

Por mais que os estudantes estejam reproduzindo algo, mesmo sendo a avaliação algo repressivo, acredito que com o tempo as experiências podem ir se modificando com a maturidade e ampliação dos horizontes intelectuais. Isso pode acontecer na escola e eu, enquanto professor de Filosofia, apostei na ideia de que esse deve ser um objetivo explícito da disciplina.

3.1.1.1 Sem título e quase (não) concluindo

Pela natureza dessa pesquisa e aquilo que compete ser analisado enquanto produto não foi possível encaixar o estudo em dados numéricos para expressar detalhadamente o impacto de experiências artísticas e filosóficas, por exemplo, quantas deram certo? Quantas deram errado? etc. É um impasse metodológico da pesquisa e que diante da lógica da escrita, até o momento, não encontrei saídas razoáveis para tal.

Questiono-me como poderia colocar nesta dissertação as situações que destoam do esperado, mas de alguma forma isso precisa ser contado, seja de qual forma for. Uma vez, numa das aulas com a turma de mecatrônica, entrei na sala e não havia nenhum estudante. Estranho à primeira vista, mas em tempo foram chegando e se apresentando de forma incomum. Dois grupos entraram ao mesmo tempo causando enorme desconforto em mim, pois estavam visivelmente alterados, brigando uns com os outros. Esperei, contando com o bom senso para começar a aula, mas isso não foi possível naquele momento desconfortável. Uma parcela da turma estava repreendendo a outra com palavras de ordem e críticas ao modo de ser, enquanto a repreendida comportava-se de forma desobediente e caótica. Por fim, entrou o último grupo, tentando conciliar o conflito e fazer o meu papel para iniciar a aula. Porém, tudo se resolveu

quando me alterei para tomar medidas drásticas, eles desarmaram o campo de guerra e revelam que aquilo tudo era uma performance e que eu havia “caído” na atuação deles.

Estavam tentando me agradar com aquilo que eu cobrava constantemente nas avaliações estéticas, de como os conteúdos filosóficos poderiam ser expressos e (re)significados com formas artísticas. Toda turma aderiu a ideia de uma performance, que é uma espécie de improvisação teatral (mas não só isso), para demonstrar que haviam entendido como funcionava o modelo freudiano de aparelho psíquico, um dos temas que estava sendo estudado no capítulo sobre a consciência. Resumindo, os dois grupos que entraram primeiro representavam os conflitos entre o ID e o Superego, e a última o Ego que tentava conciliar a tensão.

Diante da surpresa de uma performance sem hora marcada, sem obrigações, dispensada de julgamentos e critérios, fiquei feliz, pois os jovens se manifestaram diante da mesmice das aulas, usaram a criatividade para negar o existente por alguns segundos, visualizaram e testaram uma outra possibilidade para a escola, para a vida (sabe-se lá!). Enfim, são coisas que escapam à lógica embotada pelo sistema devido à autenticidade “mais ou menos” relatada aqui como uma experiência, a meu ver, sensacional, dentre tantas outras. As avaliações estéticas estavam começando a dinamizar as aulas de uma forma autêntica e despertando uma nova sensibilidade.

Aquilo que mexe com as nossas emoções, como é o caso das possibilidades afetivas, próprias à sensibilidade da estética, escapam à lógica da narrativa acadêmica e nenhuma análise de filme, livro, fotografia atinge esse grau de experimentação. Da mesma forma, os produtos do anexo falam por si e dispensam qualquer análise, já que são as próprias provas da aprendizagem. Qualquer reprodução narrativa ofusca o brilho e faz carecer da “magia” do momento em que se realizou.

Muitos trabalhos apresentam qualidade artística e filosófica enquanto produção estética que rompe com o instituído, embora também haja aqueles empobrecidos, com falta de intensidade, de vontade, que revelam o entendimento da atividade como uma obrigação castradora, que posso julgar como os trabalhos ruins. Contudo, entre o bom e o ruim, há um abismo invisível que transcende os meus próprios desejos enquanto experiência das avaliações estéticas. Enfim, as avaliações estão aí para dizer coisas que me agradam e não me agradam, para desafiar a própria minha proposta. Ela é mais autônoma do que eu pensava.

Nesse universo de mais de 100 estudantes envolvidos, muita coisa se perdeu ou foi ocultada, seja por não se enquadrar em categorias desejáveis, seja como crítica que não prosperou por assumir o afirmativo opressor, ou mesmo por fazer jus à administração total da vida, no sentido marcuseano, e operar como veículo de uma cultura que não preza pelo questionamento. A introjeção de valores de uma cultura que dissemina a falsa consciência e faz

o pobre, o negro, a mulher, etc., ser contra a igualdade e manifestar atitudes antifilosóficas, destrói a possibilidade de emancipação. Se, por um lado, vimos alguns estudantes sem crítica ou capacidade de oposição ser absorvidos pela técnica e se tornarem veículos submissos dela, por outro lado, foi possível verificar nesses mesmos estudantes e nos outros as manifestações que evidenciaram as contradições do sistema e do próprio ato de ensinar a filosofar. Não faltaram questionamentos, problematizações e críticas como manifesto de insubordinação e percepção da ideologia de uma cultura incompatível com a sua própria vida. De certa forma, a racionalidade do sistema se revelou em sua irracionalidade.

O que eu queria com essa pesquisa e com as avaliações estéticas encontra empecilhos para ser traduzido no formato textual próprio de uma dissertação de mestrado. Os limites da escrita acadêmica impedem a expressão, mas que são fundamentais no contexto desse trabalho. Os anexos expandem para outras possibilidades de comunicar tais anseios, mas ainda assim com carências. Ir além dessas páginas, é transcendê-las, o que pode significar o não ajustamento do que quero com o que devo escrever. As avaliações estéticas dizem por si mesmas. Não há mais o que dizer sobre, somente fazer, experimentar, daqui, do lado de fora, onde vejo, escuto e sinto as coisas clamarem por mudanças.

Algumas considerações

Primeiro é nunca matar
Segundo, jamais ferir
Terceiro, estar sempre atento
Quarto, sempre se unir
Quinto, desobediência
das ordens de sua excelência
Que podem nos destruir.
(Dom José Maria Pires)

A vida e a obra de Herbert Marcuse são inspiradoras, seja por sua contribuição intelectual, seja por sua postura política engajada, isto é, pela sua luta enquanto filósofo que sempre buscou alinhar a teórica filosófica com uma prática social transformadora. Por mais que a sua maior influência tenha sido no período das lutas sociais nos anos de 1960 e de 1970, a sua crítica ainda é muito atual para um combate em aberto contra uma sociedade e uma racionalidade repressivas. Por isso, a filosofia de Marcuse é sempre desafiadora, já que o leitor é convocado por toda a crítica emanada pelos escritos a agir, rebelar-se contra o todo opressivo, ser recusa em prol de novas formas de existências que sejam dignas, justas, igualitárias, portanto, felizes.

Pode parecer pessimista as conclusões que a sua Teoria Crítica nos leva a ter, mas, sobretudo, essa é uma teoria social que pulsa por mudanças, estando do lado oposto de um conformismo pessimista. Ao desnudar a realidade unidimensional pela crítica negativa em um movimento dialético, o filósofo expõe a necessidade da transformação social radical e aponta caminhos possíveis para isso. A denúncia da paralisia da crítica contemporânea com todos os problemas derivados dessa condição conformista a qual os indivíduos foram condicionados na lógica unidimensional da sociedade, surge como evidência necessária para a atitude da recusa, que é indispensável para a mudança desse panorama. De tal modo, Marcuse se funde a esse trabalho não só pela fundamentação teórico-filosófica, mas também como uma referência humana de *praxis* política transformadora.

A dissertação procurou mostrar um pouco da trajetória de vida e do pensamento desse filósofo, desde a crítica à sociedade unidimensional e à sua racionalidade até as possibilidades de resistência cultural e emancipação humana que deveriam ser fomentadas pela educação e também poderiam fluir por meio da arte. Assim, chegou-se ao conceito de educação estética a

partir do seu pensamento, para depois pensar de forma contextualizada em possibilidades práticas (didático-pedagógicas) no contexto do Ensino de Filosofia no Ensino Médio que pudessem trazer (sintetizar) todo esse emaranhado teórico e prático que caracterizam a Teoria Crítica da Sociedade de Herbert Marcuse.

A educação ganha atenção nesse debate porque é de dentro do processo formativo que, segundo ele, podem ser acionados mecanismos que contrariem os ditames da civilização estabelecida. Apresenta-se, então, como um espaço propício para uma redefinição da cultura, via resistência que pode ser fomentada pela construção de uma razão crítica desenvolvida em contato com os âmbitos do conhecimento em que o pensamento negativo conseguiu sobreviver: a arte e as ciências humanas e teóricas. Por isso, a (re)valorização e o diálogo interdisciplinar entre essas áreas do conhecimento é fundamental para as mudanças possíveis, pois delas podem emanar a negatividade necessária para o processo dialético que busca uma transformação qualitativa da educação, da sociedade e da vida.

A dimensão estética, por sua vez, é apresentada como uma alternativa que pode romper com a administração total da vida ao transcender os limites estabelecidos pela cultura afirmativa. Assim, a arte ocupa lugar de destaque nas análises dialéticas e materialistas, afinal, por mais que a arte não represente uma mudança material imediata da realidade, pode ser concebida como uma *praxis* futura de libertação. Isso porque a arte faz surgir uma nova sensibilidade que seria capaz de sustentar uma nova racionalidade, que deixaria de ser instrumental para voltar a ser crítica, fazendo com que essa dialética da razão possa ser sintetizada em um movimento de emancipação humana e não do seu oposto, que seria a reificação. Pela forma estética, a arte denuncia uma realidade que foi reduzida em uma só dimensão, imaginando assim, outras possibilidades de existência, fazendo desse movimento ilusório uma condição imprescindível para a transformação do mundo material.

Ora, diante das percepções proporcionadas pelo estudo da Teoria Crítica marcuseana, o seu anseio por mudanças e os caminhos anunciados para tal: por que não unir essas esferas no combate aos males da sociedade contemporânea? Pois bem, esse foi o exercício teórico feito nesse trabalho que une as reflexões sobre a dimensão estética ao processo formativo para se pensar na concepção de uma educação estética marcuseana, que seja a negação da realidade unidimensional, por ser multidimensional. A partir dessa junção, buscou-se demonstrar o que seria essa educação estética de modo a chegar na construção de um ponto que pudesse representar uma prática social. Materializou-se, então, uma proposta educativa, mais especificamente, uma possibilidade metodológica para o Ensino de Filosofia, que seria uma alternativa avaliativa interdisciplinar para o Ensino Médio, denominada de “avaliação estética”.

Essas avaliações nasceram por causa de uma série de fatores, entre eles: os problemas e necessidades de uma realidade vivenciada em um contexto escolar específico, das dificuldades profissionais/pessoais em relação ao processo de avaliação e da compreensão filosófica crítica acerca da sociedade, da educação e da avaliação. Os meus problemas, enquanto profissional da educação e, mais precisamente, em relação ao processo avaliativo, fizeram-me enveredar em pesquisas durante o mestrado profissional, sobre possibilidades metodológicas para o Ensino de Filosofia, que pudessem representar uma melhora no processo de ensino e aprendizagem em que estava inserido, mas que também ecoasse em dimensões muito maiores, para além da sala de aula e dos muros da escola. E, o projeto das avaliações estéticas conseguiu, a meu ver, ser a expressão, a resposta para todos esses problemas e anseios.

Assim como pensam vários autores citados ao longo dessa dissertação, não adianta mudar uma realidade específica se o “todo” não muda, contudo, foi possível concluir que é a partir de ações menores que se chega a transformações em proporções maiores, ou seja, uma totalidade menor pode alterar a totalidade maior. Eis o grande objetivo da avaliação estética: melhorar uma realidade do processo de ensino e aprendizagem de forma interdisciplinar e alternativa, fomentando uma nova sensibilidade e consciência para uma formação educacional qualitativamente diferente e que possa sustentar uma nova racionalidade para uma *praxis* transformadora.

Nesse sentido, buscou-se mais referenciais que pudessem orientar a fundamentação dessas avaliações, encontrando em documentos oficiais, autores da educação, pensadores do Ensino de Filosofia, críticas e caminhos metodológicos que não perdessem de vista uma ligação teórico-prática para pensar e executar uma prática pedagógica e avaliativa de acordo com a orientação ideológica da Teoria Crítica de Marcuse, pois é nela que os objetivos éticos, políticos, educativos, estéticos etc., estão espelhados.

Procurei seguir uma orientação ideológica de forma objetiva e deixar os processos metodológicos pelos quais passei para quem está de acordo com a crítica e a necessidade de transformação social, e por ocasião pretenda replicar de forma contextualizada esse projeto. De resto, estrategicamente a metodologia da avaliação estética deve se aparentar como algo “legal e inovador” no universo pedagógico de uma educação instrumental, ou seja, precisa estar dentro. A partir da sua aceitação e inserção, a ideia é implodir paulatinamente as amarras que sustentam a falsa consciência e, portanto, a sociedade capitalista.

As investigações acerca da avaliação nos colocaram diante da tensão contraditória que marca o processo educativo escolar e, conseqüentemente, o avaliativo, a saber, que é entre um processo que está a serviço da aprendizagem qualitativa e da emancipação humana e um outro

que se subordina ao sistema e a sua lógica de seleção/punição. Permitindo concluir que, hoje, a avaliação imersa no contexto social denunciado e com todas as suas características instrumentais e disciplinares é altamente punitiva e comparativa, servindo assim, aos propósitos do sistema que são heterônomos aos do próprio indivíduo. Fato esse que afasta a avaliação da possibilidade de ser formativa, porque não está de acordo com os anseios e desejos dos indivíduos, ao contrário disso, deforma-os ao aliená-los e subordiná-los ao que seria o ajustamento necessário ao *status quo*.

Toda disciplina que se esconde por detrás da avaliação punitiva tem um viés político e econômico que sugere aumentar as forças do corpo em termos econômicos de utilidade e diminuir essas mesmas forças em termos políticos de obediência. É a avaliação doentia que cria professores e estudantes dependentes de notas, que reproduzem um modelo de avaliação sem uma compreensão ampla sobre as suas razões. Não sabem exatamente porque vivem nessa lógica, mas, mesmo assim, continuam a perpetuar alienadamente um modelo hierárquico de avaliação que sustenta e promove uma educação desigual e injusta, tal qual a sociedade. É a falsa consciência de que se está fazendo o ideal, o melhor, mesmo sem se questionar criticamente sobre os significados de tal idealização que se impõem como a melhor opção em nossa sociedade (unidimensional) capitalista, em grande medida porque idealizam e não partem da realidade dada, do sofrimento das pessoas.

Contrariando esse modelo, as avaliações estéticas buscam se inserir em um contexto de avaliação formativa que esteja a serviço da aprendizagem dos estudantes e pertinente aos anseios de determinada realidade escolar. Pretende-se estar do lado de uma educação multidimensional para se promover seres humanos críticos e plurais, assim como deve ser um processo formativo integral. Uma educação que não só privilegie os desempenhos utilitaristas e pragmáticos para o mundo do trabalho como faz a educação instrumental, que é reducionista e promove personalidades presas a uma única visão de mundo, em que nenhum indivíduo é um fim em si próprio, mas sempre um meio para os fins de um sistema econômico, político e social. Busca-se, portanto, otimizar o desenvolvimento e satisfação das necessidades e faculdades humanas, a liberdade em meio ao processo de mercantilização e administração total da vida.

Nas avaliações estéticas, a partir de exercícios interdisciplinares, os estudantes foram estimulados a ampliar a sua visão em relação à realidade, à desbanalizar tudo aquilo que é colocado culturalmente como banal, a evidenciar problemas que são negligenciados por uma ideologia unidimensional, a perceber os condicionamentos históricos e culturais que marcam as suas existências etc. Escancarar e encarar as realidades com o auxílio da Filosofia e da Arte,

com a reflexão crítica e a expressão sensível necessárias para se acessar questões pertinentes de suas próprias vidas, problemas do cotidiano que precisam ser evidenciados para serem refletidos (e transformados) individualmente e coletivamente.

Nos trabalhos artísticos produzidos pelos estudantes estão presentes as tensões contraditórias que permeiam suas vidas, contradições que afloram em todas as esferas sociais, que invadem todos os espaços da vida e que encontra na liberdade das avaliações estéticas uma “voz”, uma possibilidade valiosa de reflexão e conscientização. Afinal, são jovens em formação. A relativa liberdade para a produção artística permitiu a eles que tratassem de problemas próprios que os afetam (sensibilizam) a partir de questões filosóficas. Essa foi a aproximação que a arte permitiu entre a Filosofia e o cotidiano do jovem.

Apesar das produções serem sobre os temas tratados em sala de aula, eles sempre encontraram os meios e modos de relacionar suas questões com os temas estudados que, por sua vez, também eram bem generalistas. Naquele momento, competia aprender o que era e como funcionava a Filosofia a partir da noção da experiência filosófica, o que exigiu o entendimento das etapas e processos filosóficos, como o estranhamento, o questionamento e a resposta filosófica. Tudo tem de ser estranhado e questionado em nossas vidas e a Filosofia pode nos auxiliar a encontrar algumas respostas, dentre elas a que nos interessa.

Constatou-se todos esses indicativos relatados pelo convívio com os estudantes, pois como observador participante captei e analisei as citações literais do que eles falam sobre suas experiências, depoimentos posteriores às intervenções e pelas próprias produções artísticas e filosóficas, que dizem muito. Esses foram os meios possíveis encontrados durante a pesquisa para avaliar, por exemplo, o antes e o depois de algumas intervenções, representando assim, de acordo com o caráter da pesquisa qualitativa, uma confiabilidade para os resultados encontrados. Resultados, por sua vez, promissores, atraentes, por que não utópicos?

Sabe-se que não há solução imediata e pronta para os problemas em torno da educação e também não há resultados satisfatórios em sua totalidade que consigam superar todas as expectativas idealizadas em torno de determinadas situações. Volto a afirmar que trabalhar com educação é estar diante de uma série de problemas constantemente, o que faz do professor um profissional polivalente adoecido por ter que lidar com muitos e diferentes problemas, um trabalho desgastante e cheio de mal-estar. A construção de um ambiente mais saudável e fecundo para o processo de ensino e aprendizagem depende do esforço do professor em encontrar métodos adequados para remediar e sanar determinados problemas no processo de ensino e aprendizagem, sendo as metodologias alternativas os meios possíveis para amenizar e

transformar aquilo que adoce. Vale ressaltar, nesse contexto, a importância do diagnóstico, que possa resultar em uma prática possível.

Durante a aplicação das avaliações estéticas foi extremamente prazeroso ser surpreendido pelos estudantes, quando solicitava uma tarefa específica não contava que eles poderiam ir além, apresentando algo tão criativo e com uma capacidade reflexiva tão profunda. Percebi com o tempo que todos eles tinham muito potencial para inúmeras coisas que estavam sendo solicitadas e para tantas outras que sequer cogitava solicitar por acreditar que não seria possível. Contudo, a maior dificuldade foi fazê-los acreditar que era possível fazer aquilo tudo e muito mais, muito além.

Certo dia li no diário de uma estudante a seguinte frase: “você é uma artista, você só não sabe disso”, seguido de uma ilustração impactante. Isso apareceu como uma espécie de revelação para aquele momento em que aplicava essa metodologia e encontrava inúmeras dificuldades, sendo a maior delas, convencer os estudantes que eles eram capazes de pensar filosoficamente e produzir arte a partir disso. O desafio maior é convencer (seja como for) que é possível, que é preciso tentar, que é importante, que vale a pena. A dificuldade era convencê-los disso, afinal, eu já estava convencido. Assim, utilizava essa situação do diário da estudante como um lema para motivar, apresentava alguns exemplos como produções artísticas minhas³⁵ e de outros estudantes, lembrava a apresentação do Renan Inquérito, a visita à Bienal no SESC-TO, entre tantas outras tentativas (por vezes desesperadas) de fazê-los acreditar.

Por esses e outros tantos motivos, a aplicação do projeto das avaliações estéticas foi uma experiência valiosa para a minha carreira docente, algo muito marcante. E no início dessa carreira, que muitas vezes é desacreditada por tantas pessoas, pelo próprio sistema e, hoje, no nosso país em que nos tornamos o “inimigo número 1 da nação”. Percebi que há caminhos possíveis, há muitos e para muitas realidades, a questão central é fazer do ensino algo que faça sentido e precise ser aprendido, ou seja, que os estudos estejam voltados para questões pertinentes daqueles que estão lá para aprender. É a simples e complexa questão da contextualização que a educação precisa fazer, a aproximação entre a teoria e a prática, do texto com o cotidiano. Com as avaliações estéticas esse movimento foi pensado e realizado da seguinte forma: do cotidiano para o texto, do texto para a arte, procurando revelar sob outra

³⁵ Mostrava que qualquer um pode se ariscar no fazer artístico, por isso não só mostrava as minhas fotografias, mas alguns poemas, coisas improvisadas no momento, a ideia era desmistificar o fazer artístico. Essa experiência parece ter sido bem-sucedida ao menos pelo fato de perceberem que o professor deles também era um artista mesmo sem uma graduação na área e não estava necessariamente dando aulas de como fazer artes. Quando os estudantes estavam no segundo ano, o professor de artes pedia para entrevistarem um artista da cidade de Palmas-TO e muitos me procuraram nessa situação. Fui entrevistado várias vezes!

forma artística o texto e o cotidiano. A vida, a filosofia e a arte em um movimento íntimo de diálogo, uma dialética.

As avaliações estéticas são uma possibilidade porque são uma realidade. Eu experimentei e recomendo. Talvez não seja nada tão inovador e transformador como pode ser lido, mas, certamente diante da totalidade opressiva do sistema (e que a escola reproduz com perfeição) parece que só a “arte salva”, e com as avaliações estéticas eu ganhei plena noção disso. Parece que a fala de um palestrante em um congresso quando eu ainda estava na graduação soa muito distinto para mim, na ocasião ele exclamava para uma multidão de profissionais da educação (extremamente incomodados com a temática da palestra e a postura irônica do palestrante) que no ambiente escolar, somente a experiência estética (ainda) salva. Hoje, percebo que a experiência estética se mostra determinante e promissora, mesmo não tendo nenhum compromisso político direto com a revolução, assim como pensa Marcuse, ela é capaz de transformar qualitativamente a sensibilidade e a consciência que será capaz de modificar a realidade. Já a Filosofia auxilia, sem dúvidas, de modo significativo nessa tarefa.

As perguntas que nortearam a pesquisa foram respondidas ao longo do texto e muitas considerações e ponderações foram colocadas. Mas volto a insistir que a dimensão estética aliada ao Ensino de Filosofia, ou a interdisciplinaridade entre a Filosofia e a Arte, pode contribuir SIM para repensar o conceito instrumental de razão. As avaliações estéticas podem SIM representar uma mudança qualitativa e servir como um parâmetro para uma outra pedagogia – radical como quer Marcuse. SIM, é possível pensar em uma educação estética em um período de mercantilização da vida e da arte, conceber um Ensino de Filosofia não apenas lógico-racional, como sempre se priorizou, mas também imaginativo. Por fim, as coisas precisam mudar, por isso evidenciar para negar é um movimento crítico e estético necessário, SIM.

Depois de muito escrever e narrar sobre coisas que me interessam, agora, amar e mudar as coisas me interessa mais.

Referências

- ALMEIDA JÚNIOR, J. B. de. *A avaliação em Filosofia*. Princípios, Natal, vol. 12, n. 17-18, p. 145-156, jan./dez. 2005.
- ARROYO, M. G. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis/RJ: vozes, 2011.
- BARONI, V. *Para além do unidimensional: Marcuse e a educação estética*. Brasília: Linhas Críticas, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/17669/12621>>. Acesso em: 25 set. 2016.
- BIENAL DE ARTE DE SÃO PAULO. Site Oficial. Disponível em: <<http://www.32bienal.org.br/pt/exhibition/o/2528>>. Acesso em: 19 set. 2018.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Vol. IV, Ciências Humanas e suas Tecnologias*, Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- _____. *Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 10 Out. 2016.
- CHAUI, M. *Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro: escritos de Marilena Chaui*. Vol. 2. André Rocha (org.). Belo Horizonte/MG: Autêntica; Fundação Perseu Abramo, 2013.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- COTRIM, G.; FERNANDES, M. *Fundamentos de Filosofia*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- DIAS, M. B. de O. *Avaliação em Filosofia sim! Por que não? Uma proposta para a elaboração de instrumentos avaliativos da aprendizagem de Filosofia na Educação Básica*. Revista Sul-Americana de Filosofia da Educação – RESAFE. Número 13: novembro/2009.
- FERNANDES JÚNIOR, R. *Rodchenko e o estranhamento*. São Paulo: Icônica, 2010. Disponível em: <<http://www.iconica.com.br/site/rodtchenko-e-o-estranhamento/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 34. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- FREITAG, B. *A Teoria Crítica: ontem e hoje*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- FREUD, S. *O Futuro de uma Ilusão, O mal-estar na civilização e outros trabalhos (1927 – 1931)*. Trad. Jayme Salomão. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREITAS, A.; PISANI, M. M. Reflexões acerca da natureza do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) a partir da experiência com a disciplina “Laboratório de Ensino de Filosofia”. *SOFIA*, Vitória (ES), v. 6, n. 3, p. 47-68, jul./dez. 2017.

GONTIJO, P. Droga: o ponto, boca-de-fumo: a escola. Uma crônica perversa sobre avaliação. Disponível em: <<https://projetoapaideia.wordpress.com/2012/12/11/droga-o-ponto-boca-de-fumo-a-escola-uma-cronica-perversa-sobre-avaliacao/>>. Acesso em: 11/02/2019

HOLANDA, F. H. O.; FRERES, H.; GONÇALVES, L. P. *A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas*. Revista Eletrônica Arma da Crítica. Ano 1. Número 1. Jan. 2009. p. 122-135. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf>. Acesso em 01/01/2019.

HORKHEIMER, M. *A presente situação da Filosofia Social e as tarefas de um Instituto de Pesquisa Social*. Conferência de posse na direção do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt pronunciada por Horkheimer em 24 de janeiro de 1931. Tradução refeita a partir do original alemão por Carlos Eduardo Jordão Machado e Isabel Loureiro tomando por base a tradução feita por Daniela Falavigna (com revisão de Francisco Rüdiger) da versão italiana. Praga, 1998.

_____. *Eclipse da Razão*. São Paulo: Centauro, 2002.

INQUÉRITO, R. *Poesia pra encher a laje*. São Paulo: LiteraRUA, 2016.

KELLNER, D. M. Introdução. Tecnologia, guerra e fascismo: Marcuse nos anos 40. In: *Tecnologia, guerra e fascismo: coletânea de artigos de Herbert Marcuse*. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. On Marcuse: critique, liberation, and reschooling in the radical pedagogy of Herbert Marcuse. *Estud. pesquis. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 23-55, abr. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812011000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2018.

KONDER, L. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LÖWY, M. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1985.

MAAR, W. L. Marcuse: em busca de uma ética materialista. In: MARCUSE, H. (Org.). *Cultura e Sociedade*. Vol. I. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. *Um ensaio para libertação*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1977.

_____. *Eros e Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *Contra-revolução e Revolta*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. Filosofia e Teoria Crítica. In: Herbert Marcuse. (Org.). *Cultura e Sociedade*. Vol. I. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. Comentários para uma redefinição de cultura. In: Herbert Marcuse. (Org.). *Cultura e Sociedade*. Vol. II. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: KELLNER, D. (editor). *Tecnologia, guerra e fascismo: coletânea de artigos de Herbert Marcuse*. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. *A dimensão estética*. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2013.

MURCHO, D. Ensino de Filosofia e avaliação. In: GUIDO, H.; ALMEIDA JR, J. B.; DANELON, M. *O transversal e o conceitual no Ensino de Filosofia*. Uberlândia/MG: Edufu, 2014.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. *Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos, 1911-1933*. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2002.

NUSSBAUM, M. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

PEREIRA, M. de S. Arte e ensino de filosofia no PIBID-UFABC. In: *Reflexões sobre as ações do PIBID/UFABC: contribuições à valorização do magistério e ao aprimoramento da formação de professores para a educação básica*. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PISANI, M. M.; KLEIN, S. F. A educação estética como educação política em Herbert Marcuse. In: RAMOS, P. H. V.; VIEIRA, V. (org.). *Educação estética: de Schiller a Marcuse*. Rio de Janeiro: NAU, 2011.

RONDON, R. O belo como enfrentamento – introdução à reflexão sobre a “dimensão estética” no pensamento de Marcuse e suas possibilidades educacionais. In: GALLO, S. D. O.; CORNELLI, G.; DANELON, D. (Orgs.). *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2004.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, F. M. S. *Avaliação em Filosofia: análise de livros didáticos - O plano nacional do livro didático para filosofia PNLD 2015*. 1. ed. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

SEIXAS, R. *As Aventuras de Raul Seixas Na Cidade de Thor*. Cidade: São Paulo, Philips, 1974. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/raul-seixas/90577/>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

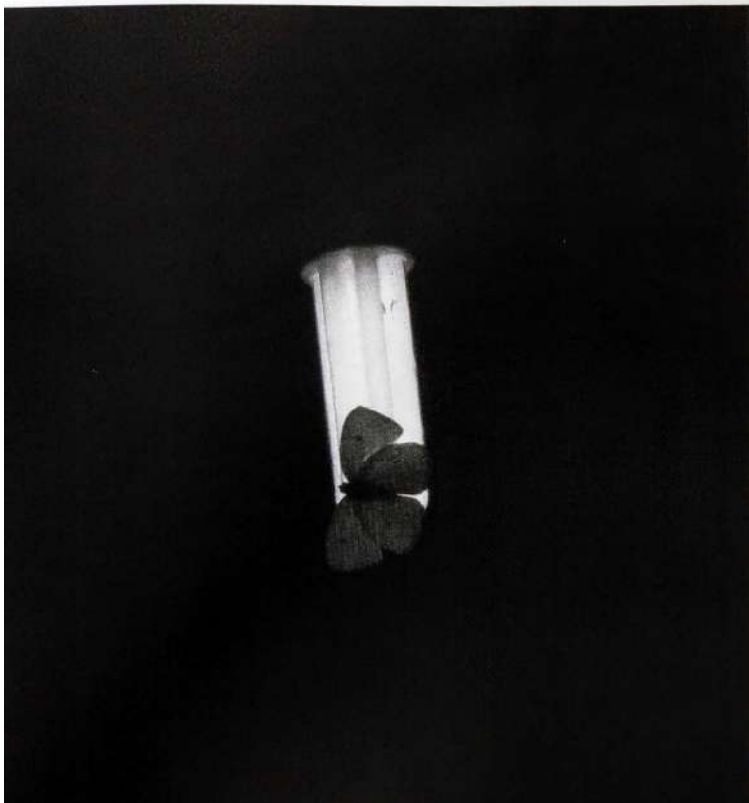
TAGLIAVINI, J. V. Imagens que provocam o filosofar: arte e ensino de Filosofia. In: GALLO, S. D. O.; CORNELLI, G.; DANELON, D. (Orgs.). *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2004.

WIGGERSHAUS, R. *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política*. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

ANEXO A – PRODUTOS DAS AVALIAÇÕES ESTÉTICAS³⁶

"A reação inicial ao ver a imagem é o estranhamento, devido à sua combinação de iluminação causada pelos metais e pelas mãos metálicas. Ao passar pelas fases de estranhamento e dúvida, cada um pode ter uma interpretação diferente da imagem e lhe atribuir um diferente significado. O meu significado para o que essa imagem seria a facilidade de manipulação fazendo uso do dinheiro. As mãos significariam o uso da outra pessoa e a cor do metal seria a prata (moeda)".

³⁶ Os primeiros produtos artísticos, que são as fotos seguidas de texto, são do projeto "Fotografia: diálogo entre Arte e Filosofia". As demais produções, que são poemas, desenhos, montagens, quadrinhos etc., são das avaliações estéticas mais abrangentes onde a escolha da forma artística era livre, mas o conteúdo era correspondente ao que era tratado nos bimestres (Experiência Filosófica: Felicidade, Dúvida, Consciência, Diálogo e Argumento).



A borboleta sai na lampada
em busca de alimento, quando
na verdade não tem nada ali

A felicidade que procuramos é
basicamente assim. Tentamos
sempre conquistar a felicidade
plena, porém, talvez ela não
exista. Não se é feliz o tempo
todo, só em alguns momentos.



“A imagem representa a diferença na consciência das pessoas com relação à vida animal, onde alguns animais recebem cuidado, carinho e vaidades, outros viram alimentos. Isso ocorre por influência da consciência coletiva (cultura). No Brasil, por exemplo, comer um cachorro é algo absurdo, enquanto na China é algo normal. Não se pode então dizer qual está errado ou certo, pois depende da cultura do lugar”.

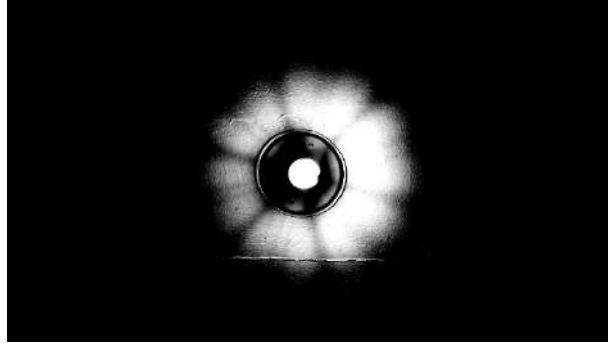


“A imagem produzida por mim apresenta um pequeno barco, em meio a um vasto e desconhecido oceano. Estes dois elementos representam nosso consciente e subconsciente. O consciente é apenas uma pequena parte de nossa mente, e se trata de nossa parte pensante a qual possui as regras de convivência, é nossa parte lucida que interage e resolve problemas trazidos pelo mundo. O subconsciente é o compilado de tudo o que ocorre em nosso consciente, e achamos ter esquecido, ou reprimido, porém estão armazenados, em nosso subconsciente, apenas esperando para se manifestar.

Na imagem os dois elementos, o barco e o oceano, representam respectivamente o consciente e subconsciente. O barco caracteriza o consciente por ser algo pequeno, porém conhecido, o qual temos domínio, perdido em meio ao subconsciente e sendo afetado pelo mesmo. O oceano representa o subconsciente, pois é algo profundo, obscuro, muito extenso, quase inexplorado, e esconde coisas as quais não imaginamos existir, ou que muitas vezes não queremos ver. Nela também é possível ver um terceiro elemento, ondas, que seriam um dos meios do subconsciente afetar o consciente. Estas ondas representam a influência, de situações vividas por nós em momentos anteriores, ou crenças, que acabamos recebendo do mundo, e até mesmo criando por meio de experiências próprias, e acabam se armazenando em nosso subconsciente, nossa parte desconhecida. Um dos principais meios de expressão do subconsciente é a nossa conduta, que se baseia muitas vezes nestas crenças, que por muitas vezes como já dito não sabemos de suas existências.

Além disto, essa imagem também pode ser interpretada de outra forma diretamente ligada ao nosso subconsciente, e consciente, ela também representa um sonho. Este espaço, está sobre total domínio de nosso subconsciente, além de ser o momento em que ele atua com mais força sobre nossa mente. Por meio dos sonhos expressamos pelas mais diversas formas, o que sentimos o que tentamos reprimir, o que achamos ter esquecido, e principalmente a nossa verdadeira natureza.

Por fim nesta imagem tentei representar da melhor maneira que encontrada o que se passa dentro de nossa mente lucida e inconsciente, e como afeta nossa vida, por meio de um ponto de vista pessoal”.



“Um ponto
 Que indica final
 Pode ser apenas
 O início
 Eu que julgava ser muito
 Posso ser apenas
 Pouco
 Aquilo que penso ser errado
 Pode ser
 O certo
 Aquilo que julgo ser o certo
 Pode ser
 Incerto
 Tudo que penso ser real
 Pode não passar de um sonho
 Aquilo que procurava
 Pode estar correndo
 Para me alcançar agora
 Todas as coisas que achei
 Podem estar perdidas
 O que achei ser muito
 Talvez seja pouco
 O que era simples
 Pode estar confuso
 O que parecia ser confuso
 Na verdade, pode ser tão simples
 O que era para sempre
 Pode ter acabado
 O que pensei ter acabado
 Ainda continua
 Quando pensei ser livre
 Presa estava
 As coisas pela qual estava presa
 Pode ser as que me libertam agora
 Nós que julgamos
 Saber tudo
 Possamos não saber
 NADA”

A certeza que você acha que tem
 supera todos os seus questionamentos?
 Não acha que uma mente aberta
 te levaria a ter vários outros pensamentos?

mas e o que você acha que sabe?
 será que realmente é a verdade?
 mas o que é a verdade?
 Para mim é o que condiz com a realidade

Porém não digo isso com tamanha propriedade
 porque aliás, o que é a realidade
 tudo depende, porque de repente
 falamos o que a maioria sente
 sem lembrar da minoria existente

Diante disso, a resposta é a mesma
 por isso digo e repito
 somente os tolos tem certeza.

Poesia

Venho pensando

Varias ideias vou processando

Isso acaba com minhas ideias

E todo o meu espirito de saber

Preciso dialogar

Por as ideias de outras pessoas podem me ajudar

Do conhecimento não posso fazer falta

Por isso sempre deixo minha mente aberta

No mundo concorre a força

Quando os brigos de id e o super ego ficam com medo

Por se um dia o id ganhar

Tudo o mundo mente se perderá.

Carpe Diem

Um dia me perguntaram

o que seria a felicidade?

Estremeci um pouco a pergunta mas mesmo assim, continuei pensando.

Seria que a felicidade se escondia dentro de nossa alma?

Ela andaria então de mãos dadas com o conhecimento?

Tudo se trataria de um bem comum?

Seria então que estaria na meditação,
na conservação das virtudes uma forma de ser feliz?
Ainda existia o prazer, imagine como seria uma vida sem dor?

Pensei, pensei mais ainda.

E no tempo em que estava pensando

percebi que poderia estar sendo feliz

Feliz apenas em viver

E aproveitar cada momento que a vida nos proporciona

E só então, respondi

Não não sabemos o que o amanhã nos reserva

Apenas, aproveitar o dia.

Em todo lugar

Se eu penso logo existo,
Quando eu estou dormindo
eu deixo de existir?
Talvez sim, talvez não...

É no meio do sono que o meu id
se manifesta, fazendo aquilo que
sempre quis, onde não há nada que
o impeta.

Se eu duvidar de tudo eu sou burro?
Eu não posso perguntar?
Onde está o diálogo, que faz parte
do filosofar?

O questionamento faz parte, o estranhamento também,
mas tudo isso nos leva a pensar se sabemos
de algo realmente.
"So sei que nada sei"... Afirmau Sócrates veemente.

Tenho duas consciências. Uma privada e
uma coletiva. Mas as duas não posso agredor.
Vou fazer o que eu quero, e deixar todos me
fulgar? Ou fazer o que eu não quero e
fulgar a todos.

A Filosofia é a base de tudo,
Ele te faz duvidar; duvidar até da própria existência.
Te faz ver o interior, te faz sentir algo
nunca sentido.
Te faz ver o mundo, de um modo Nunca Visto!!

~~_____~~ {06.03.17}
[00:27]

Filosofia

A filosofia é algo muito exuberante
Tendo como seu significado "amor da sabedoria" e a busca do conhecimento
Mas tem algo que me deixa intrigante
Que nada no mundo é concreto igual os elementos.

Buscar a felicidade é um dos seus objetivos
Pela prática, conhecimento, destino e prazer
Vários caminhos podemos escolher
Porém, para alcançá-los sacrifícios devemos fazer.

Ficar sabido realmente é o certo a fazer?
Se não deixar a dúvida te conduzir,
Como terá conhecimentos sobre o que dizer?
Pergunte, reflita e não deixe a sociedade te induzir.

Dialogar é uma grande fonte de conhecimento
Tanto para você e aos próximos que na conversa estão a dentro.
É na consciência nós temos que nos aprofundar
Porém, com o super ego o id nós temos que controlar.

Vários e vários temas para se aprofundar
Porém, nesse mundo incerto e extinto
Uma única certeza eu tenho e posso falar,
Que "Eu penso, logo existo".

A última etapa

Para mim o andar os passos com a vida
 Deixa-me andar ao vento
 Estou tão feliz que choro de dor
 mas não sei chorar, porque de não saber

"Vai no passo de um homem velho"
 Dize um reflexo com lágrimas e olhos brancos
 "É o vento, não aguento?" Não?
 Então continuei a andar, não sei onde vou

"A última etapa chama-se: felicidade"
 Os passos não são mais felizes mais não
 O vento não sei mais mais não
 Então o reflexo, que no um tempo fez de mim um homem

Para mim
 Felicidade vem de dentro
 Então eu vou ao fim para encontrar o meu destino
 mas como não sei? Alguém me diz?

Um tempo depois de continuar
 "Sei um caminho para chegar a felicidade"
 E eu digo: "Então continue, não pare"
 "Como é seu destino, mas não sei onde vou"

Outro reflexo de um homem, no Platão
 Tanto contemplando, ninguém acredita
 Como não sabem o que é bom e mau, então
 Eu também o vejo, e não sei mais quem sou

Quando eu estou sozinho
 Uma grande luz está
 "Não sei o que são as coisas"
 mas a minha vontade de saber nunca

Ele no silêncio
 Ele no silêncio
 Sei que não sei de nada e não sei
 Algo talvez voluntariamente

Como que eu sei o que quero
 O amor
 Foi de mim mesmo
 E não sei o que é amor

mas um tempo depois
 Ele começou a agir diferente
 Perguntei se eu não sei com meu pai
 Ele disse que não, e que então tudo bem entre a gente

Ele disse
 De mim mesmo não sei nada, não sei
 Não sei o que são as coisas
 mas não sei que eu sei de nada também não sei

Sei de, não sei nada
 Sei de, o passo não sei de
 Talvez não sei mais destino
 não sei de nada

Diz também o filósofo:

"Para um filósofo a felicidade, e para os outros a vida"
 mas não sabemos onde vamos
 Como não sabemos o que é a felicidade e o que não é

Então não:

"A felicidade é resultado do amor"
 E para não amar, não pode amar
 Então tudo que te falta é, mas não sei de nada

De amor, no fim da vida:

"Como o não sei de nada"
 mas como que não sei de nada, mas há coisas que não
 Então como de amor com um outro homem, e como que não sei de nada

Um tempo depois de continuar
 mas não sei de nada, então não sei de nada
 não sei de nada, não sei de nada
 Porque não sei de nada

Para mim tanto tempo procurando o meu destino
 mas não sei
 Porque não sei de nada, então não sei de nada
 mas não sei de nada, então não sei de nada

"Para mim não sei de nada"
 Então não sei de nada, então não sei de nada
 Então não sei de nada, então não sei de nada
 E então não sei de nada, então não sei de nada

E então eu sei

Dei em um ponto qualquer

Acabando em não sei de nada

Então não sei de nada, então não sei de nada

A última etapa

Tudo bem então

Dei em um ponto qualquer

Tudo que não sei de nada, então não sei de nada

A felicidade última de todos a humanidade

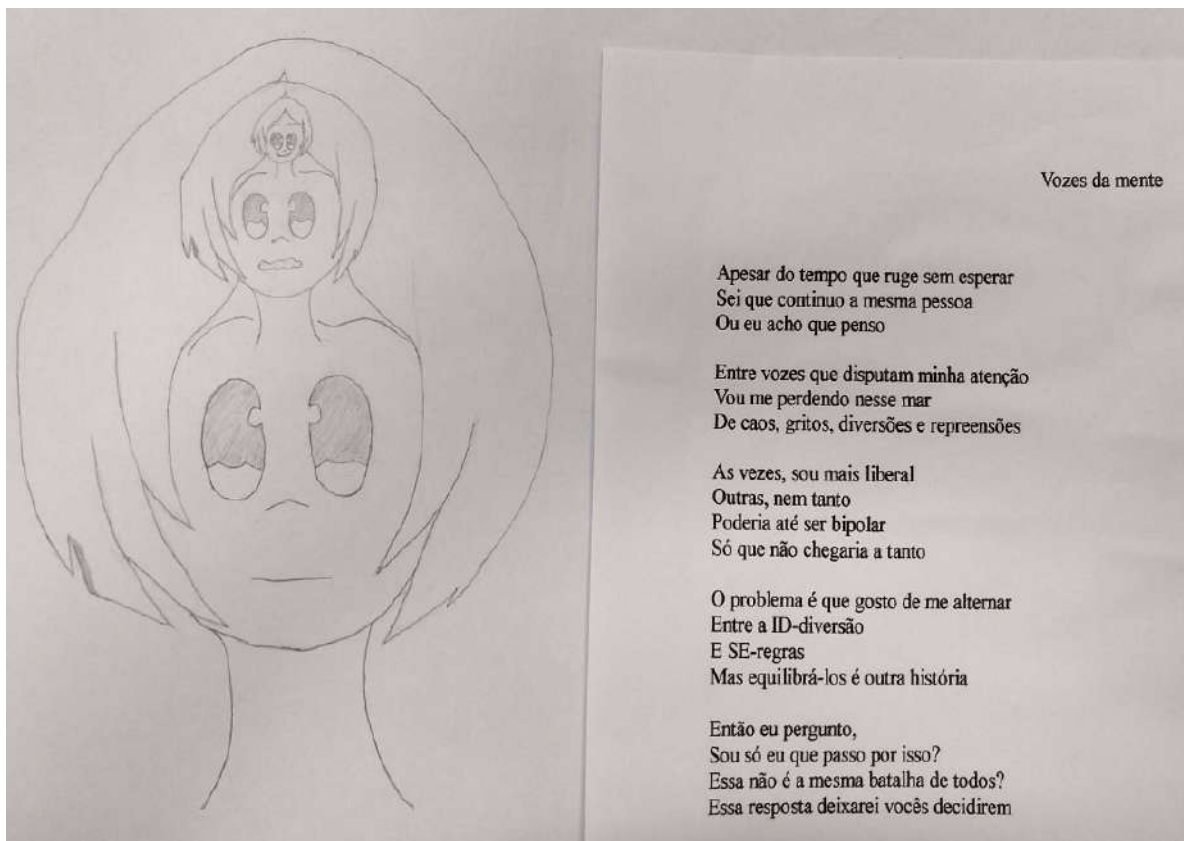
É a morte, certo?

Sei de a felicidade?

Sei de a felicidade de quem chegou ao fim

Sistema

Ser igual e obediente
 É a resposta
 Onde mão se pode chauer questionamentos
 Única questão que importa
 É a do vestibular
 O todo
 Completamente quebrado
 Te maldá
 Mas talq quebrado
 Mão pode fazer talq completo
 Pode?
 Um tijolo no muro
 O made no tudo
 O que é ide foto insubstituível?
 Bonequinhos ide chumbo
 Lutando em batalhas que estão destinados a perder
 Entortando sob seus próprios pesos
 Deixando que se la quem los destrua
 Do complexo universo que se é
 Saindo e entrando em caicos
 Que te fazem ficar no mesmo lugar
 Se quiser um conselho
 De mais uma no meio de todos
 há hai:
 Seja você mesmo
 Sendo bossim, indiferente
 Se perca, para poder se encontrar ide verdade.



D.S.T.Q.Q.S.S

Suplugo x Id

O Suplugo te oprimi, te inoprimi, te oprimi

O Suplugo insiste, não desiste, só insiste

te enuncia, te fascina, te entorpece

Se depender dele tu não vira, não se firma,
mas não vive.

Se depender dele tu é certinho, é quietinho,
& guindinho.

mas existe o vilão, o inimigo, o vive
pelo pubão.

É o Id, o prazer, o desejo é viver.

que pode ser que tu quer ser, fazer o que
quer fazer.

sem medo de errar, de desagradar, sem
pensar.

vivendo a paixão, emoção, a explosão,
em um mundo louco, vivendo o agora,
em qualquer lugar, sem hora.

te confundem, te entorpece, te deixa
cego, apaziguado pelo ego, que só quer
paz, sossego & acurcheço.



EGO TRIP

Dei este nome à obra por ela ser uma viagem do ego por esses dois mundos totalmente opostos (id e superego) do qual ele (ego) é uma espécie de fusão moderadora.

Antes de explicar o simbolismo dos elementos, faço essa ressalva de conceitos:

- O Id é regido pelo "princípio do prazer" e consiste nos desejos, vontades, libido e pulsões primitivas, formado principalmente pelos instintos e desejos orgânicos pelo prazer. Seria a parte amoral, tão irracional quanto um animal.
- O superego é o componente moral (retraindo/inibindo a mente, é contrário ao id) e social da personalidade.
- Ego é um componente moral, que leva em consideração as normas éticas existentes e atua como mediador entre id e superego.

Simbolismos:

- Os chifres servem para representar uma espécie de demônio, pois o demônio é visto como uma criatura sem limites, agressiva, libidinosa, desejosa e nesse contexto serve para representar os prazeres que a sociedade condena/abomina e oprime.
- Este cérebro aprisionado atrás das grades faz alusão ao superego (grades) reprimindo os pensamentos e sentimentos mais profundos que temos no inconsciente (id, representado pelo cérebro).
- As flores fazem alusão à pureza, o ser humano cru antes de ser "corrompido" pela sociedade e obrigado a se encaixar no molde padrão, enquanto a máscara de Ski "engolindo" essas flores representa a "defloração" desse ser antes puro.
- O arco-iris saindo da boca desse ser com face demoníaca representa a dualidade entre o bem e o mal (por o arco-iris ter Deus como simbolismo, e o diabo ser representado pelo ser da figura).
- O coração representa a irracionalidade animalística do id, que está relacionado com impulsos e é regido pelo princípio do prazer.
- O simbolismo astrológico de Saturno está associado à restrição, limitação e conservadorismo e sem ele tudo seria demasiado confuso e desestruturado.
- A mão com dinheiro representa a influência direta que a sociedade tem em nossa psique (o superego como componente inibidor do id).

Porque eu estudo?

Porque eu estudo, por que eu acordo cedo,
 Por que eu vou a escola, o que estão buscando,
 Vontade minha Talves ou de meus pais,
 Será que realmente o futuro p^o estar na escola?
 Escola o lugar onde talentos ocultos são desperdiçados.

A arte não é tomada como tão importante para grande parte da sociedade, mas quem a vive sabe quão grande é sua importância.

É como uma forma de se ver livre da cruel realidade, é como estar livre e não precisar de mais nada, é uma sensação única em que você se conhece, se sente, se vive.

A lembrança de uma bailarina de um cantor, um ator atrás de uma cortina, esperando sua hora, pensando em tudo que passou, nos ensaios, correções, o cansaço.

A arte é a luz do fim do túnel.

ADM I

Desculpa

Me desculpa se você não gosta do meu jeito, me desculpa se você não gosta do meu corpo, me desculpa se eu não sou uma boa filha.

Me desculpa se eu não uso sôia no pé, se eu não penso como você, ou se eu não sou aquela robô que você se esforçou tanto pra criar.

Me desculpa se você me olha de canto quando eu pegos na mão do meu namorado. Eu só não entendo o porquê de meu irmão ficar sozinho em casa com a namorada enquanto vocês vão pra igreja. Afinal, eu não tenho culpa de ter nascido mulher.

Me desculpa se eu tenho amigos gays, bissexuais, transsexuais, quando vocês os condenam tanto simplesmente por amarem de uma maneira diferente da sua. Eu só não entendo o porquê de na frente do pipito, pagarem tanto sobre o amor ao próximo.

Me desculpa por me esforçar tanto na dança, você sabe que bem no fundo tudo que eu quero ouvir é um "parabéns, você se esforçou", ou, "você foi bom, tenho certeza que se continuar bastante irá conseguir". Eu sei que isso é muito infantil, mas seria meu sonho se quando eu subisse no palco você estivesse lá torcendo por mim, que se orgulhasse de mim, quando na realidade, mesmo trazendo um troféu, tudo que consigo são reclamações.

Eu me pergunto se todas as famílias são assim,

se quando o filho consegue uma nota alta e fala superciliosamente aos seus pais, eles simplesmente viram o rosto e começam a digitar no celular.

É são essas coisas que vão me destruindo dia após dia, mas que também me ensinam o tipo de mãe que eu não devo ser.

Existe muita arte dentro de mim que precisa se libertar, meu cabelo, minha dança, minhas fantasias são só o começo. Sei que meu pensamento primitivo e conservador não pode mudar, mas pelo menos a minha felicidade irei conquistar.

Felicidade

Felicidade muitos a buscam,
poucos a definem
e talvez ninguém a explique

Para Epicuro

ela se dá devido a satisfação dos prazeres.

Para Platão é necessário alcançar o mundo inteligível.

Para Estóicos, compreender a ordem cósmica,
já para Aristóteles por meio da razão.

São várias definições
que deixam muitos a confusões
por não saber conceituar
aquilo inconcebivelmente
mas param de buscar

Para mim, é tudo isso
e um pouco mais

isto em um sonho acordado

é procura da minha paz

além de que um dia não possa explicar
a mim, senti-la.

O que nos move?

Quando criança

os pais

Quando adolescente

a nota

Para chegar ao que move os adultos

o dinheiro

Mas ser amado por ser quem somos

Esse é o único e real motivo

para a maioria das criaturas humanas.

Sim ser quem somos

e ser amados por quem somos

nada mais nos move

Chegamos a um impasse

liberdade ou conformidade?

liberdade para por um fim

conformidade de aceitar e seguir

sendo um ator

E quando não sabemos quem somos?

Temo que essa seja a mais dolorosa tristeza

Felicidade

Para alcançar a felicidade
 Não precisa ser de sorte
 Faça o que te trás prazer
 E fuja da dor da morte

Sei dizia Aristoteles
 diferente de Platon
 Cada um tem sua virtude
 Cada um com sua missão

Fugimos do mundo material
 Ao falamos de Platon
 Olhamos de lado as sentidas
 Namoros do mundo ilusao

Estranhar e Questionar
 São etapas fundamentais
 Para responder realmente
 Com ideias originais

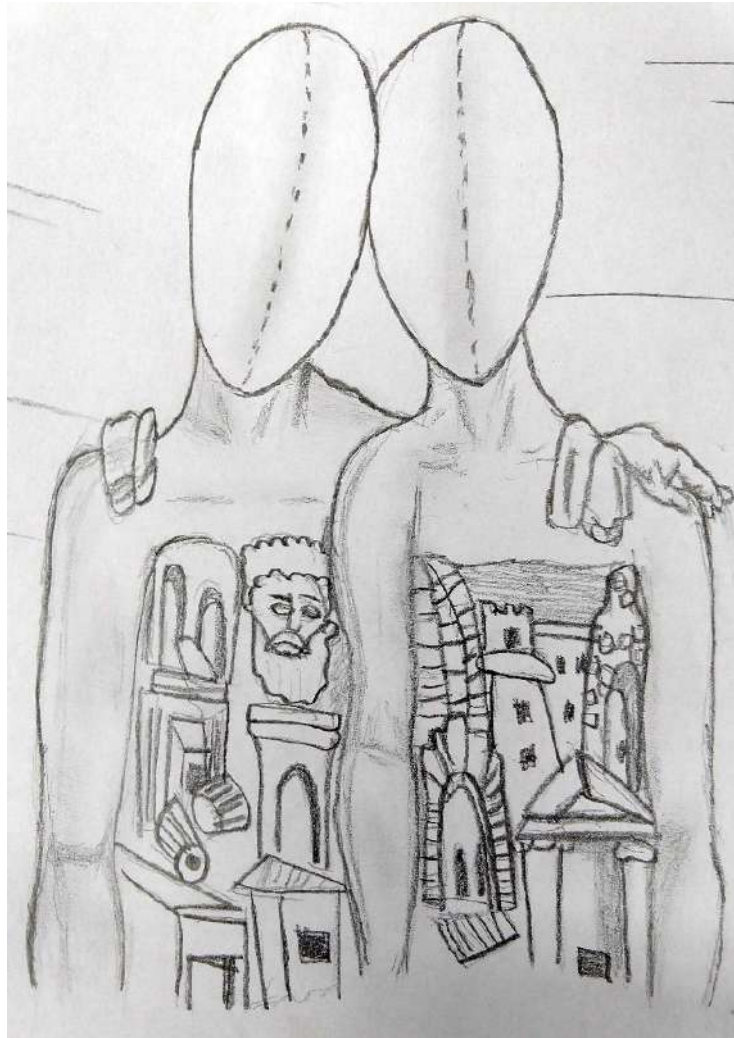
Falando em felicidade
 Muitos pensam saber
 Mas poucos compreendem
 A verdadeira essência de viver

Ser ou não ser eis a questão
 Será que um dia posso ser feliz então
 Mas o que a felicidade pode ser
 Para que um dia eu possa ter

Felicidade, algo estranho de pensar
 Ou me faz questionar
 O que faço para encontrá-la?
 Mas, primeiro, o que ela é mesmo?

Será a realização dos prazeres
 Será a realização das virtudes
 Será a aceitação

Não sei, talvez
 Mas tudo o que fiz
 Foi tentando ser feliz



Paralelos:

A felicidade é como essa imagem, não tem forma, mas não precisa ter para ser feliz.

A dúvida é como essa imagem, é uma boquiça, e mais numa boquiça varumada, temos mais dúvidas do que respostas.

O diálogo é como essa imagem, chegamos para dialogar com uma ideia, e voltamos com outra, bem mais clara.

A consciência é como essa imagem, o nosso inconsciente é muito maior do que a consciência, mas esse não é uma coisa ruim.

"É melhor usar algumas perguntas do que todas as respostas".

-James Thurber.

Chegou pouco a pouco

Metodicamente

Abstruindo meu caos

Transformando minha ordem lógica

Numa grande desordem

Existe de cabeça para baixo

Tudo aquilo que eu acreditava

Cheguei a duvidar até da minha própria
existência

Se tornou uma grande hipérbole

Uma lógica constante

É o mais irônico de tudo isso

É que essa parecia ser a forma correta

De encarar esse mundo

Então, só sei que nada mais sei

Pois tudo parece incerto

Será que fundamentos são corretos?

Nessa vida complexa

Abandonei totalmente o curso da razão

Pareceu-me estar a sonhar

É se tudo não passar de uma ilusão onírica?

Você está a me enganar?

Enganar-me de que você mesmo me fez
acreditar

hoje é dia de pensar
 hoje é dia de ver tua consciência
 hoje é dia de conversar consigo mesmo
 hoje é dia de pensar na sua felicidade
 hoje é o dia que você se vêla diante si mesmo

não tem você
 não há vergonha, não há medo
 não há ego, nem superego
 só você e suas vontades
 e tudo o que você precisa fazer é pensar

seja você mesmo por um instante, tente encontrar felicidade
 e se pergunte se vai mesma, é a que você busca
 tu vai ser feliz com o que te presumem?
 teu diploma vai ser o teu maior feito na sua vida?

por cima de quantos pessoas você passaria por cima pra isso?
 pra que? pra provar para alguém ou para alguns?
 Mas, e pra si mesmo?
 que dia você vai se provar e, ser o que não te definem
 Mas sim o que você realmente é.

Aprisionadamente,
à prisão da MENTE

CONSCIÊNCIA, COM PRUDÊNCIA
INCONSCIÊNCIA, SEM CIÊNCIA

EU QUERO FAZER ISSO
PORÉM ME FOI REPRIMIDO

VOCÊ ME IGNORA
VOCÊ ME CHAMA DE PROJEÇÃO

NEGANDO À SI MESMO
ME DEIXOU NA ESCURIDÃO

EU NÃO SOU UM PECADO
EU NÃO SOU ERRADO

Eles Padronizaram tudo
Depositaram sua ESSÊNCIA NO FUNDO

QUANDO EU APAREÇO EM SONHOS
VOCÊ DIZ QUE EU SOU MEDONHO

Superego, seu maldito
Por que fez isso comigo?

Você tenta me calar
Você tenta me censurar

ETERNAMENTE CONFINADO
SILENCIOSAMENTE CONDENADO
À MERCÊ DA PRISÃO DA SUA MENTE



A felicidade está dentro de mim
 Mergulhada no meu transe
 Pense, sinto e me desmancho
 O meu corpo, minha sexualidade
 Não me digam, que sem que respire
 Ainda vivo, ainda sinto
 Sinto que tudo gira
 Meu inconsciente me domina
 Meu terceiro olho me guia

Felicidade, dúvida, diálogo e consciência

Felicidade, o que dizer? emoção? sensação? somnio? ou é apenas um estado de espírito. tem cor? tem som? aparência ou é apenas uma visão distorcida do universo, é transparente? tem que cor? a felicidade tem a cor que você imagina, a cor que você quer que ela tenha! há quem diga que ela não existe, há quem duvide da existência de alguém feliz no mundo! Já dizia o poeta a dúvida é o preço da pureza, será que é realmente inútil ter certeza? não creio! duvido que haja alguém que realmente duvide de si mesmo. Mas há quem pense assim, que é louco, inocente, ainda que a inocência seja o oposto da beleza que pensamos às vezes não existir, será sorte? escapar da morte? ou continuar vivo ainda que tudo nos leve de encontro a ela, há dúvida (que não há dúvida) seu eu vejo e tenho consciência do que faço. Mas há pessoas que veem e não tem consciência do que dizem, simplesmente, saltam palavras do vento, vivem de momentos, em muitas que o separam da realidade, das palavras. A felicidade onde há dúvida? há consciência onde não há diálogo? como fica a solidão?, os amigos, nessa história?

Matemática Filosófica

$$\left\{ \frac{\left[\frac{(F+ax) - (F \cdot \sqrt{7^0})}{t_i} \right]}{\frac{mor}{t_i} - F} \right\} = 2a^2$$

$$\left\{ \frac{\left[\frac{(F+ax) - (F \cdot \sqrt{7^0})}{t_i} \right]}{\frac{mor}{t_i} - F} \right\} = \cancel{2} a^2$$

$$\frac{(F+ax) - (F \cdot \sqrt{7^0})}{t_i} = a^2 \cdot \left(\frac{mor}{t_i} - F \right)$$

$$\frac{(F+ax) - (F \cdot 1)}{t_i} = \frac{a^2 mor}{t_i} - Fa^2$$

$$F+ax - F = \left(\frac{a^2 mor}{t_i} - Fa^2 \right) \cdot t_i$$

$$ax = \frac{a^2 mor}{t_i} - Fa^2 t_i$$

$$ax = a^2 mor - Fa^2 t_i$$

$$x = \frac{a^2 mor - Fa^2 t_i}{a}$$

$$x = amor - Fat_i$$

Amor Fati → via positiva para atingir a felicidade, consiste em aceitar e amar tudo o que acontece e não depende de mim, de modo a aceitar o meu destino, que é regido pelos princípios racionais que governam o universo

"Aceita que dei meus"

Hoje me senti livre. Mas livre em uma prisão. Submetida a
 que todos estão em mim e eu em ninguém. ~~A~~ amarras
 A ideia de ser não consigo me livrar. Andando igual a todos, pensa
 Eu quis voar mas só aprendi a imitar. Você que ~~é~~ das quais não
 eu quis ser eu mesma mas só sei ser um eu particular igual ao coletivo. Sou todos os mesmos, com trajecto e destino de ter (consciência) de ser inconsciente
 ou ser assusta. ~~ou~~ sem aterrorização? ~~de ser~~
 dizem para eu ser ninguém? ~~de ser~~
 sendo igual a alguns e no fundo, sendo ninguém.



Sobre Ana (e tantas outras).

Sentiu-se desinteressante. Mais uma vez.

Passou dias sem comer, para tentar emagrecer. É que ela havia percebido que, inconscientemente, as pessoas costumavam achar mulheres magras mais bonitas. E o que é ser bonita, afinal? Nunca se perguntou. Inconscientemente, achava belo aquilo que lhe mostravam como belo e feio, o que diziam ser feio? Mas, quem dizia? Ninguém. Mas é um "dizer" passível de se ver. Com mulheres passando fome para se tornarem modelos, tantas "piadas" sobre mulheres acima do peso. Ninguém a avisou que existia um padrão: ela viu, ouviu e disto, se vestiu. É que ela ansiava por ser de uma beleza notável, diferente, e não se deu conta que transformou-se em igual. Nessa loucura de, inconscientemente, atingir o padrão que, inconscientemente, se criou, ela se perdeu. E nela, todos passaram a habitar, mas ninguém a habitava. Todos faziam parte dela, mas ninguém fazia - nem mesmo ela. Ana, de tanto ser o que queriam que fosse - pessoas que nem conheciam - de tanto deixar que todas as "regras" e ideais nela habitassem, se tornou inabitável.

Sou um leão
Im ser selvagem
Sou descontrolado
E meus princípios básicos
São o prazer e a morte

Estou preso em uma jaula
Ela me impede de seguir os meus
instintos
As vezes consigo escapar
E quando escape faço um estrago

Tenho um domador
Que me controla e também controla
a jaula
Ele me diz o que é certo e o que
é errado
E nessa jaula trancado
O mundo ao meu redor
me controla e diz quem eu sou



Superego

Superego; o senhor da razão
Sabe onde está o erro
e não deixa passar,
pois com isso alguém pode se prejudicar.

Com ele o certo tem que estar em primeiro lugar
Os valores e a moral são como amigos
São os que sempre o ajudam a ficar mais tranquilo

Não adianta tentar algo

Muito menos provocar

Pois diferente do ID,

O superego só escolhe o que irá ser certo para todos que
envolvidos podem estar.

ID

O id é o inconsciente, delinquente
é uma fera
que possui ilhas, e que
se liberta dentro de mim.

Ele é seu lado animal
mas é fundamental
é nada é imoral.

Ele é a imaginação
que procura a satisfação
e que não trabalha a razão
e se torna o vilão.

Mas ele tem seu parceiro
chamado superego
que vive em lugares constante
fazendo do id seu prisioneiro

O id pode ser uma ameaça
pois ele vive nos segredos
superego de seu guarda
que mede a consequência de seus atos.

Ego

Feito máscara,

Usada para fantasiar os seus impulsos

Te faz esconder suas verdadeiras intenções

Te prova das suas ações

Tudo porque quer seu "dem"

Mas que "dem" seria esse?

Aquele que te prende do que seu ID realmente almeja.

Felicidade ou não?

Realidade em vão!

Quêntas não e tem

Para quem os têm

Quando entou com meus amigos

me sinto feliz

mas a minha felicidade

sempre está por um triz

Desparco minhas lágrimas

com risos falsos

É só e desparco

meus laços

Neste mundo rotulado

"normal" nos tornam

visitou uma realidade

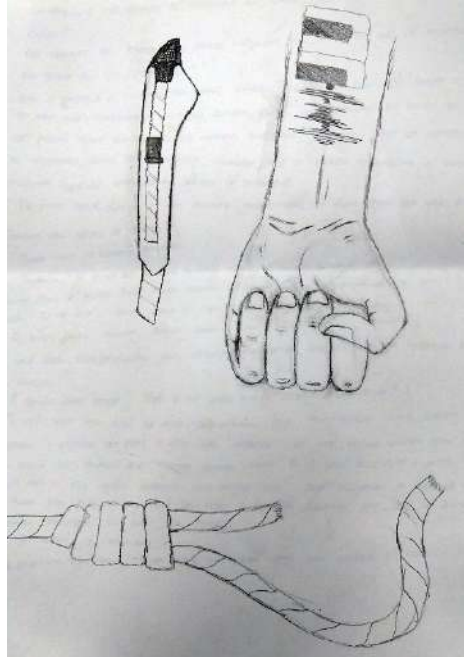
que nos falta a verdade

Acertar no que nos comrim

não nos torna reféns

Deixa vida de incertezas

Que fulgam uma beleza



Tristeza!

Uma das maiores consequências do suicídio é a tristeza.

Neste momento que estou lendo este texto para vocês, talvez você cometa suicídio no Brasil e 179 pessoas se suicidaram no mundo.

Motivos?

Não sabemos ao certo, mas muitos causados por um certo tipo de tristeza.

Mas porque ser um "certo tipo"?

Bom, a tristeza é causada por vários motivos, insatisfação com seu corpo ou sexo, não conseguirmos receber atenção, perder um familiar ou amigo ou até mesmo alguém que nunca se mudou com você. A tristeza pode se apresentar em diferentes graus de intensidade, variando desde a tristeza passageira, a tristeza profunda, além de apresentarmos sinais de depressão.

Na minha opinião, suicídio é um assunto insólito, só que passa por uma situação grave sem direito de opinião.

Vamos para o assunto principal.

Tristeza, já ouviu em alguém o quanto difícil é fazer alguém feliz?

Assim como é muito fácil fazer alguém triste, na mesma situação que é difícil dizer "eu te amo", assim como é fácil não dizer nada.

É difícil fazer alguém sentir, assim como é fácil fazer chorar.

Se você entou, se preocupou, pois preocupar as vezes pode diminuir a tristeza de uma pessoa.

É difícil ser amigo? Mas quem disse que é fácil ser amigo?

Se você sente isso, diga às vezes, compartilham seus sentimentos com alguém que pode ajudar e diminuir um pouco o peso nos ombros de até mesmo salvar uma vida.

Já ouviu alguém pensar que frases simples como "eu te amo" ou "você é muito importante para mim" faz muita diferença na minha vida? Pode iluminar a vida de uma pessoa.

Faça com que ela se sinta no meio a alguém, falando com que se sente uma pessoa importante ou este um suicídio.

Se alguém te ama, ame-o...

Se é difícil ser feliz, quem disse que viver uma vida infeliz é fácil.

Quando iramos criança nos questionávamos sobre tudo. Sobre o porquê do céu ser azul, de onde viemos e para onde vamos.

Com o passar do tempo fomos recebendo respostas para tais perguntas e incentivados a não mais perguntar. Aprendemos a aceitar. É assim a vida.

Hoje eu vim lhes trazer um conselho: Pare de se conformar! Saia do seu zona de conforto e comece a se questionar. Pode ser que não encontremos as respostas para algumas perguntas, e tá tudo bem, visto que as ^{perguntas} ~~respostas~~ são mais importantes que as respostas.

É o céu não ser azul? e se não houver céu? Vai preferir ficar aí sentada tudo o que te dizem ser verdade absoluta ou vai duvidar?

Filósofos são chamados de loucos por fazerem o que somos capazes demais para fazer: ~~se~~ questionar.

DUVIDAR

Duvidar

O ato de duvidar

nos faz pensar
deixar de acreditar

naquilo que gostávamos de fazer
Descartes um louco de pedra

Será?

Eu apenas um grande gênio

Que pensou no desesperado

Duvidou de que $1+1$ é igual a 2

E duvidou até de si mesmo

Crise, todos estamos na crise

crise existencial, emocional

Crise, a grande e enorme merda da crise

Não precisa fazer sentido

Apenas existindo, eu acredito

Provar o que não tem como provar

Acreditar no desacreditado

Se entregar ao acaso

Palerma, estamos todos numa

grande merda!

A Verdadeira Felicidade

Felicidade, a que se liga?

Riqueza? dinheiro?

Para certas pessoas

De nada significa.

Talvez a felicidade

Esteja no amor

Talvez para alguém

Esteja na dor

mas já parou pra pensar
que a felicidade depende ~~de~~
de Ser ou de estar

Que a felicidade não exista de fato

Que seja coisa de momento

Uma alegria rápida e passageira
como a brisa de um vento

mas afinal, o que é isso?

Nem eu sei

Para mim é algo implícito

Que é generalizada de forma banal

Em minha opinião

A felicidade é algo pessoal

Avaliação estética: filocidade

Pensando de forma racional
 saindo um pouco do normal
 isso me faz questionar
 Pequeno deus levanta?

As Reportar devo eu achar
 mas algumas coisas vou encontrar
 mas não vou parar de procurar

Por meio do sabedoria e bondade
 eu posso encontrar felicidade
 o conhecimento devo contemplar
 para minhas virtudes conquistar

O caminho do prazer vou trilhar
 e o dos vou tentar evitar
 meu destino devo aceitar
 mas além disso devo amar

Vejo bonecos de pano
 Controlados por cordões
 Vivendo em sociedade
 Setorando máquinas que desajam
 Os olhos brilham pela moeda
 Contentar a roupa cara
 Futilidades invadem a alma
 Consumir?! Podemos
 Esquecer o próximo é cotidiano
 Pais distantes sem compaixão
 Que o pobre se foda
 E convida jogar a foda
 Escola sem merenda, calçou-se
 mas, o partido social espulso
 A cerveja está na moda e o futebol está calando
 traz mais uma, que hoje vai encher a cara
 Licitei bebida demais
 Levaram no hospital
 E lá morreu sem capital.

Pessimismo

Sobre a felicidade

Éis que juras para falar
sobre a felicidade

Que para Platão podia ser resumida
em conhecimento, bondade e felicidade

Só para Aristóteles, a felicidade é quando o ser cum-
pre sua função
demandada por ele de virtude
demandado ao pensamento racional
A vida seria plenitude.

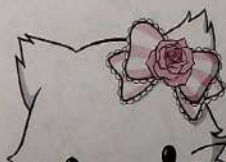
Em Epicuro, vemos o prazer
é uma visão sensualista

sem preocupações religiosas ou supersticiosa
em sua visão, felicidade é simplista

A felicidade para os estoicos
devia o amor ao destino

amar fatos, acontecimentos da vida
Mas todos têm uma razão, até aqueles que
alcomino

mas a felicidade



Nai, além do que acabo de escrever
você também pode ser feliz
só depende de você.

Filosofia...

O que é felicidade?

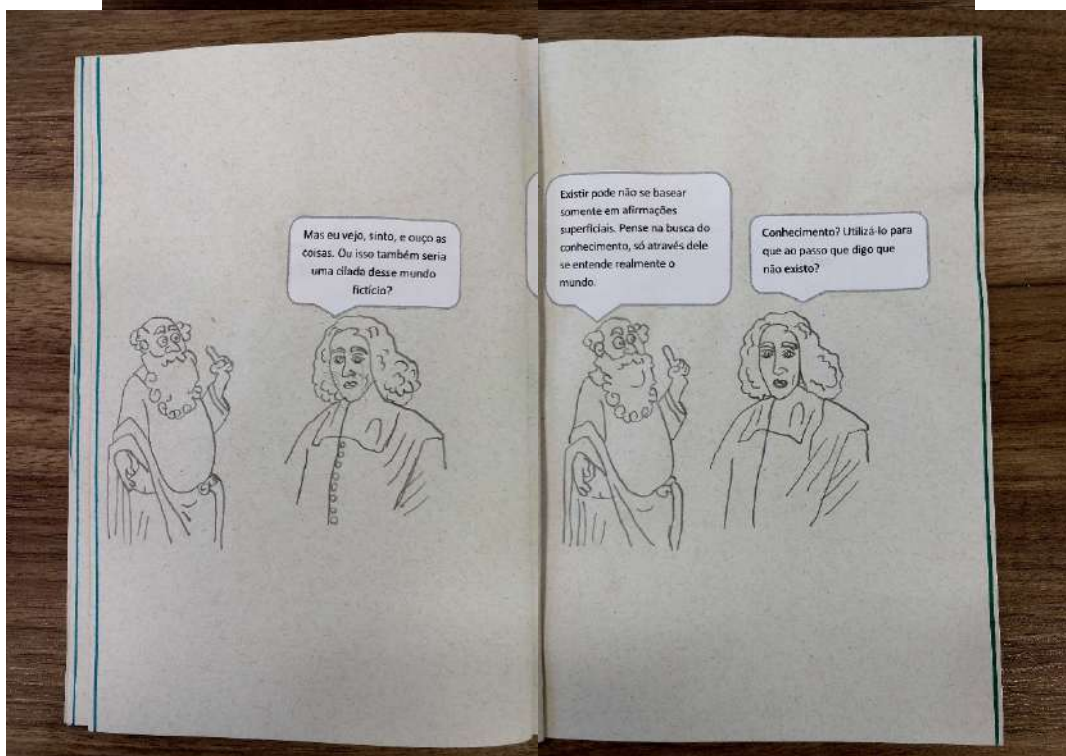
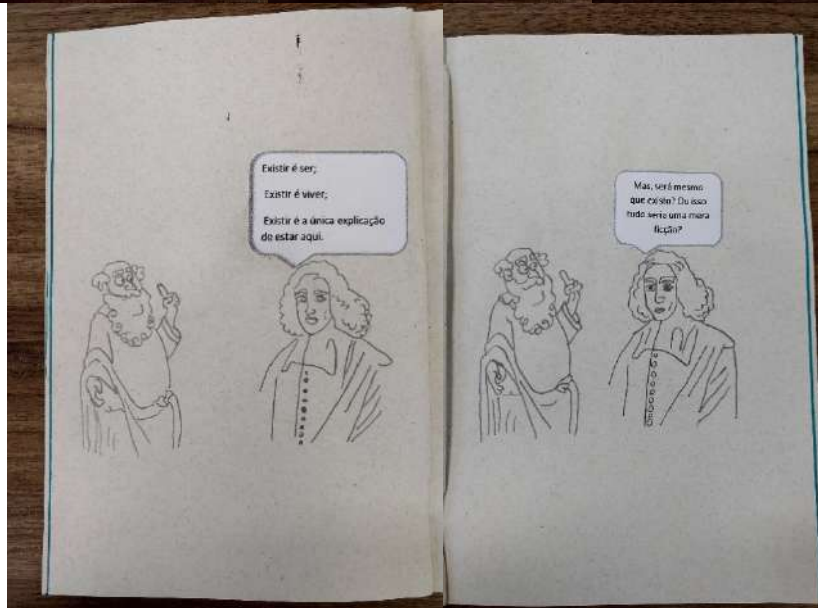


...UMA CONVERSÃO CONTINUA...



...ATÉ ALGUÉM PERDER A PACIÊNCIA.





Ao dizer que você não existe você está afirmando algo sobre "existir", então, logo se confirma que algo existe. Assim, tudo estaria resolvido.

Mas não seria efêmera a ideia de algo existir pelo fato de não se ter certeza de nada?



Certeza não se tem de nada, tudo é relativo. Mas, não seria errado acreditar em algo efêmero, ao passo que tudo temporário um dia existiu?



Existir não se baseia em acreditar ou não no mundo, existir é conhecer as coisas e ter a certeza que algo é real. Por isso, nada existe de verdade.

Para se conhecer realmente alguma coisa, é necessário se ter uma dúvida sobre aquilo, tornando-a assim, uma aliada na busca do **REALISMO**.

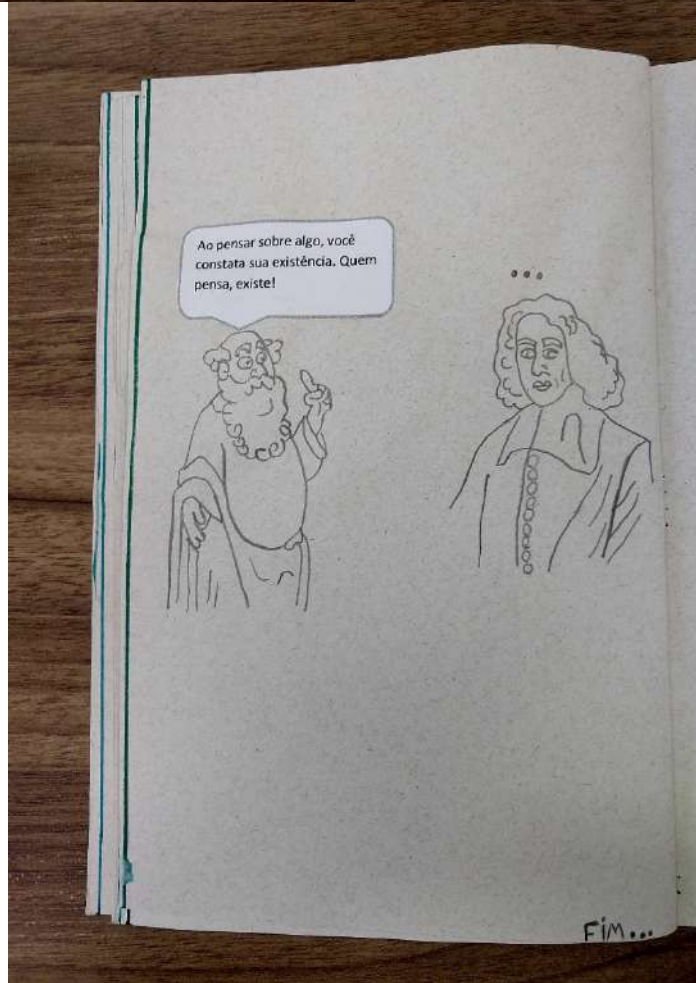
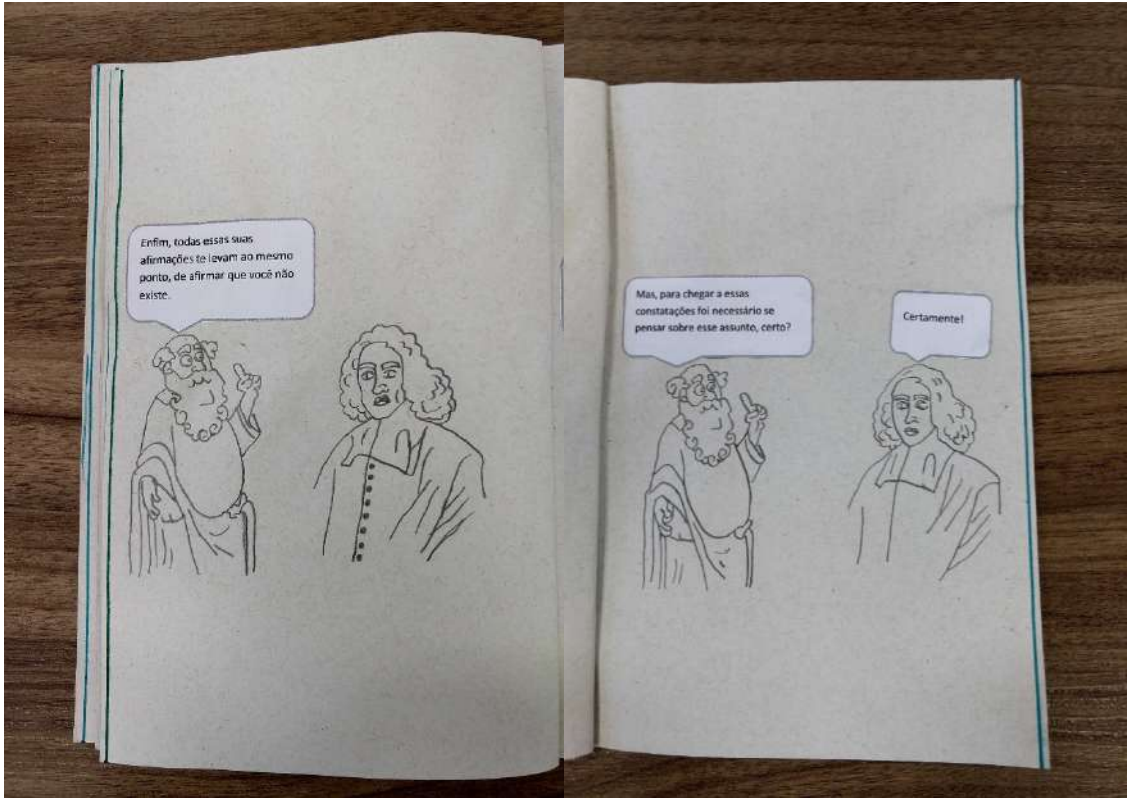
Hoje, digo que não conheço nem a mim mesmo, dessa forma, como posso saber que as coisas ou seres realmente existem? Contudo, até você pode não existir.



Para que eu não exista, nosso diálogo não poderia existir, ou nenhuma das pessoas a nossa poderão existir.

Mas, isso tudo pode ser apenas um monstro, ou um ser desconhecido tentando me convencer que existo.

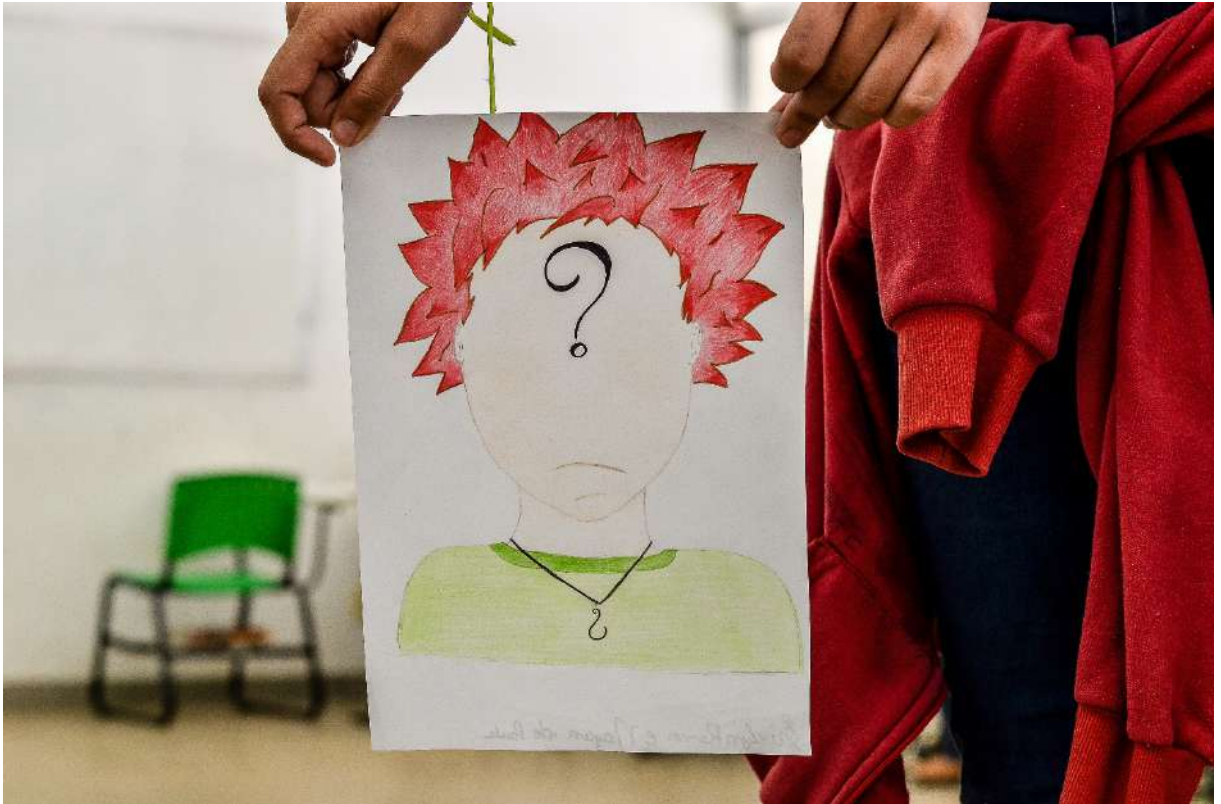


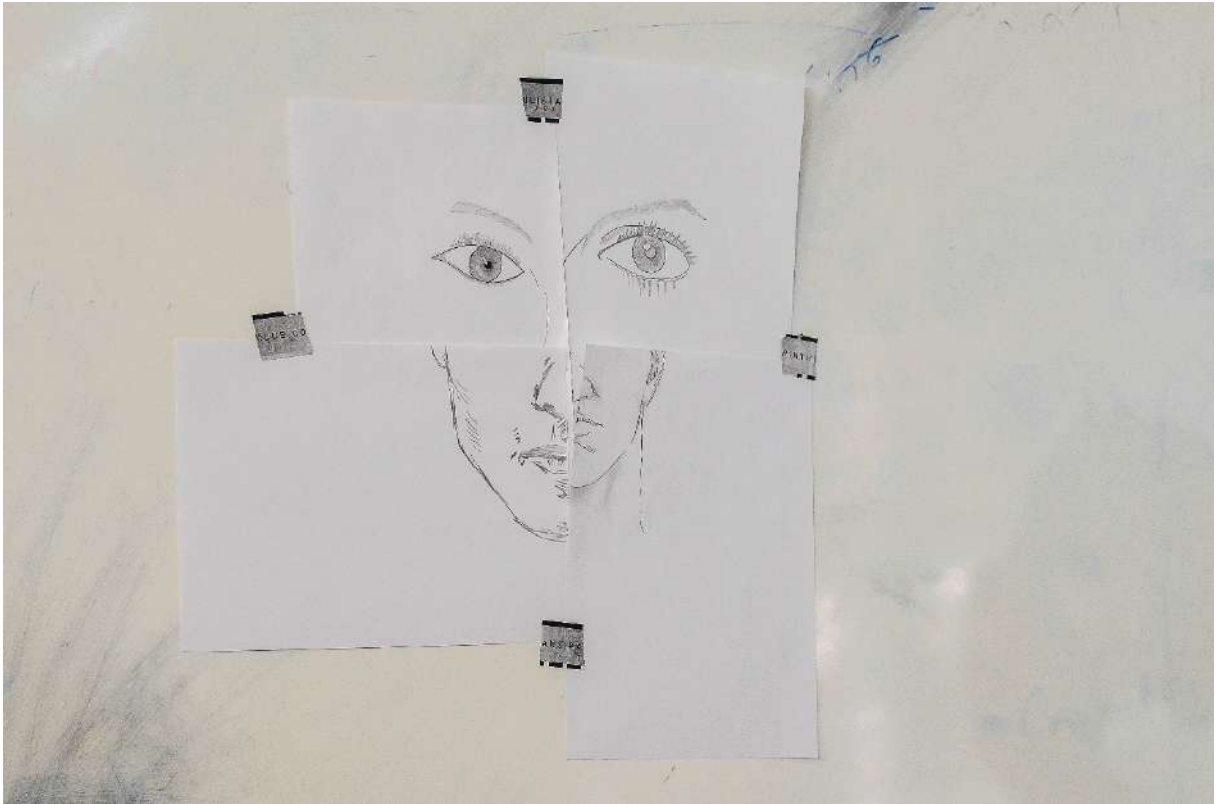


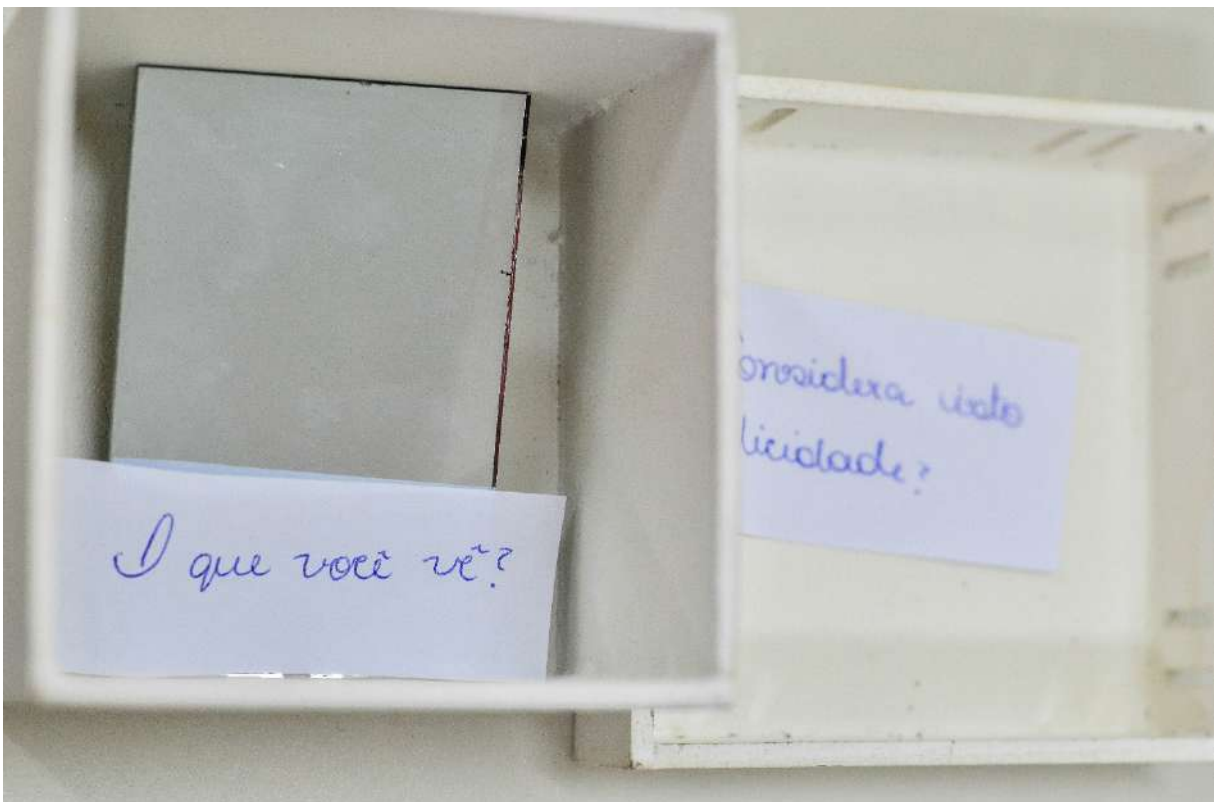
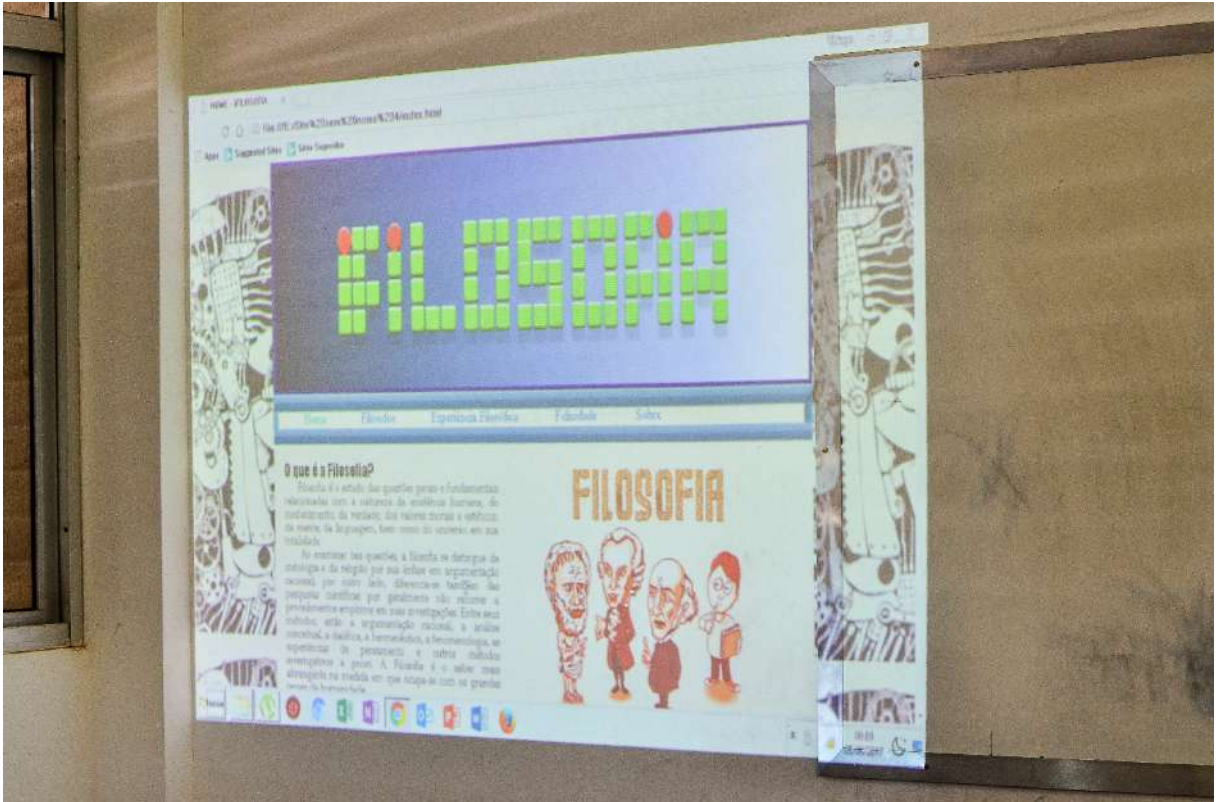
ANEXO B – FOTOS DAS APRESENTAÇÕES DAS AVALIAÇÕES ESTÉTICAS³⁷

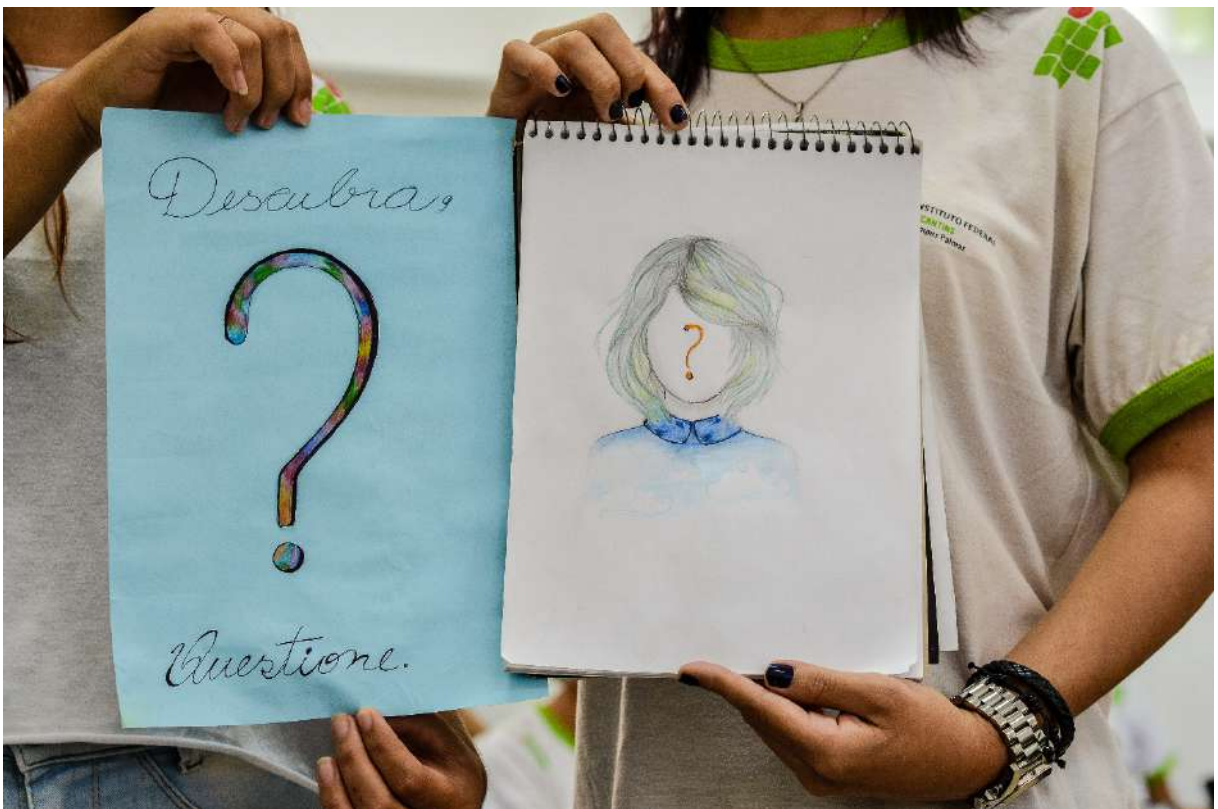
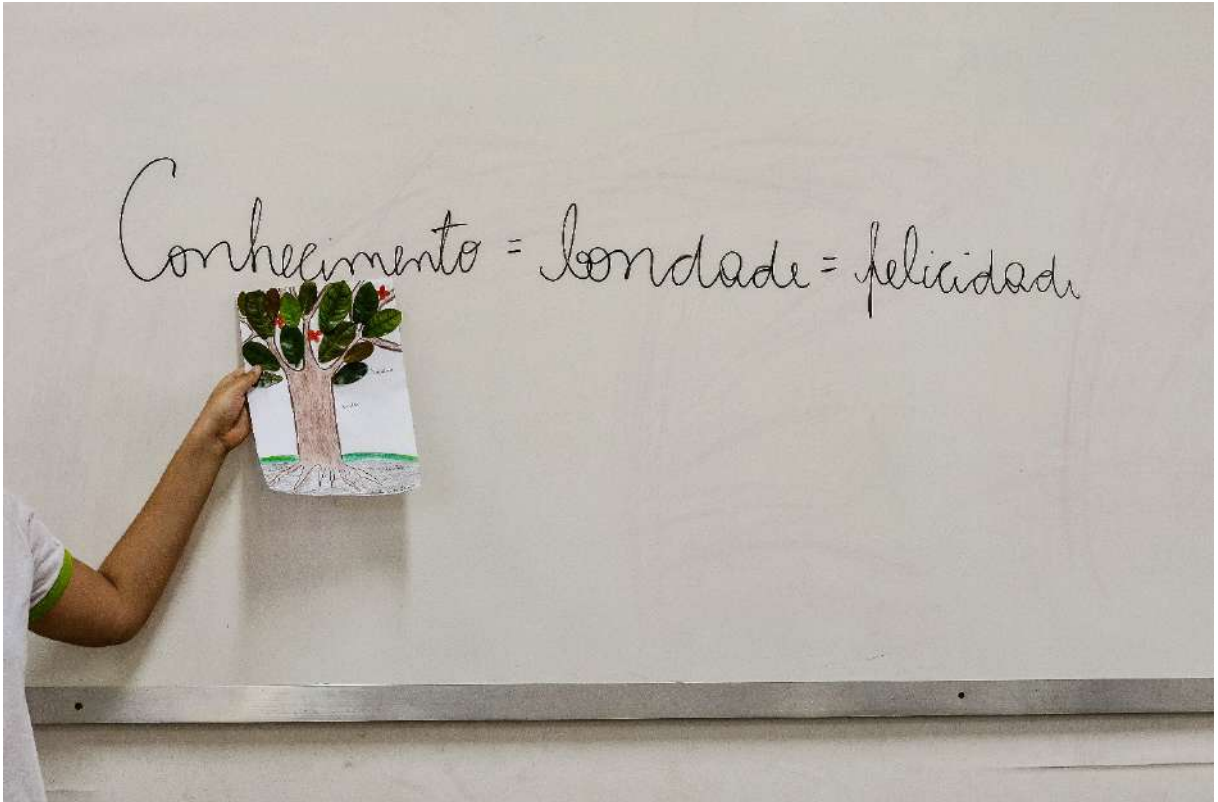
³⁷ Fotografias de Rafael Oliveira. Um olhar artístico sobre as manifestações artísticas, das avaliações estéticas. Algumas apresentações foram filmadas e serão apresentadas na versão final do trabalho.

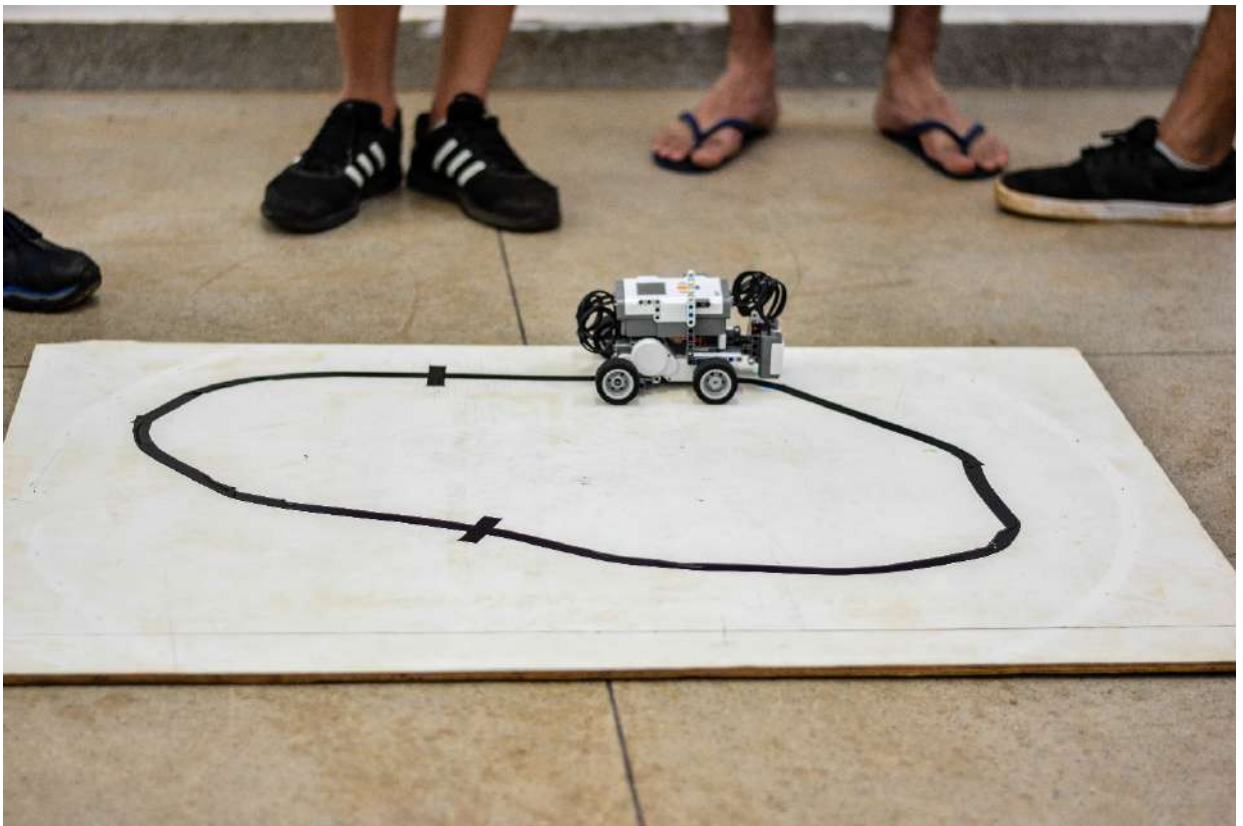


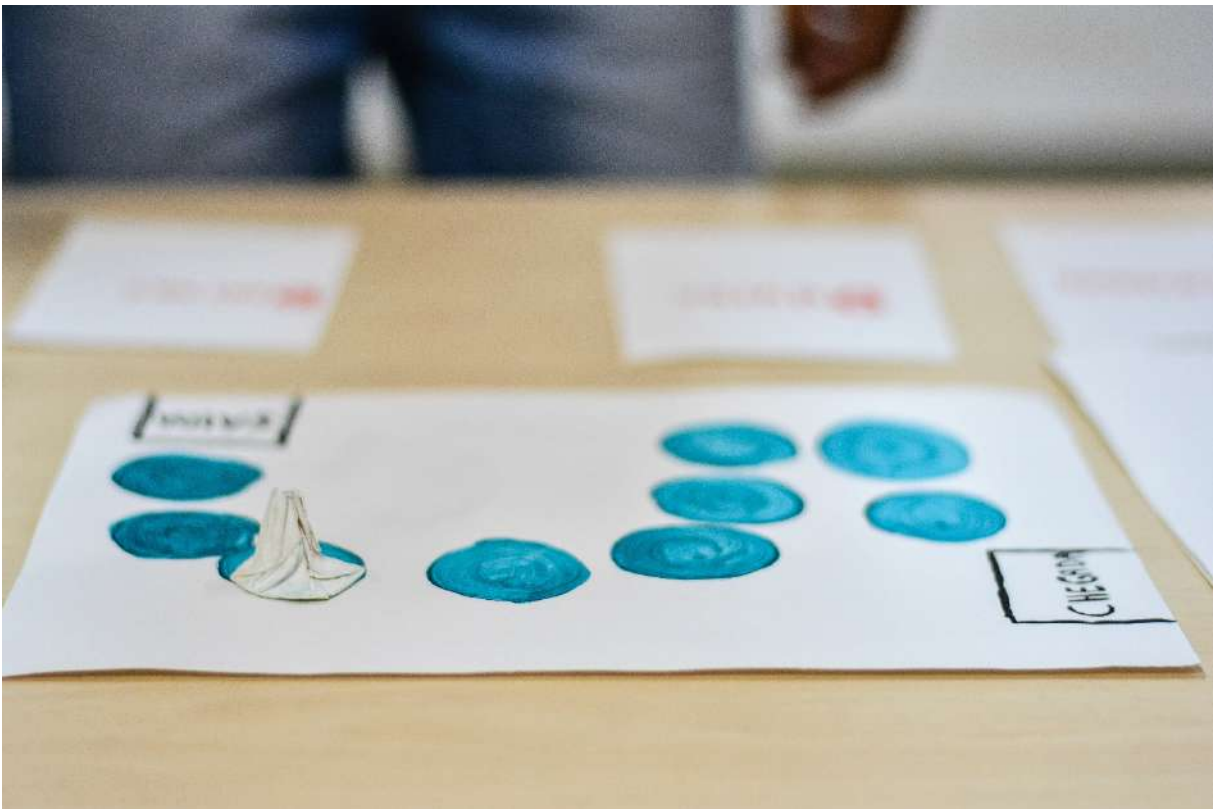




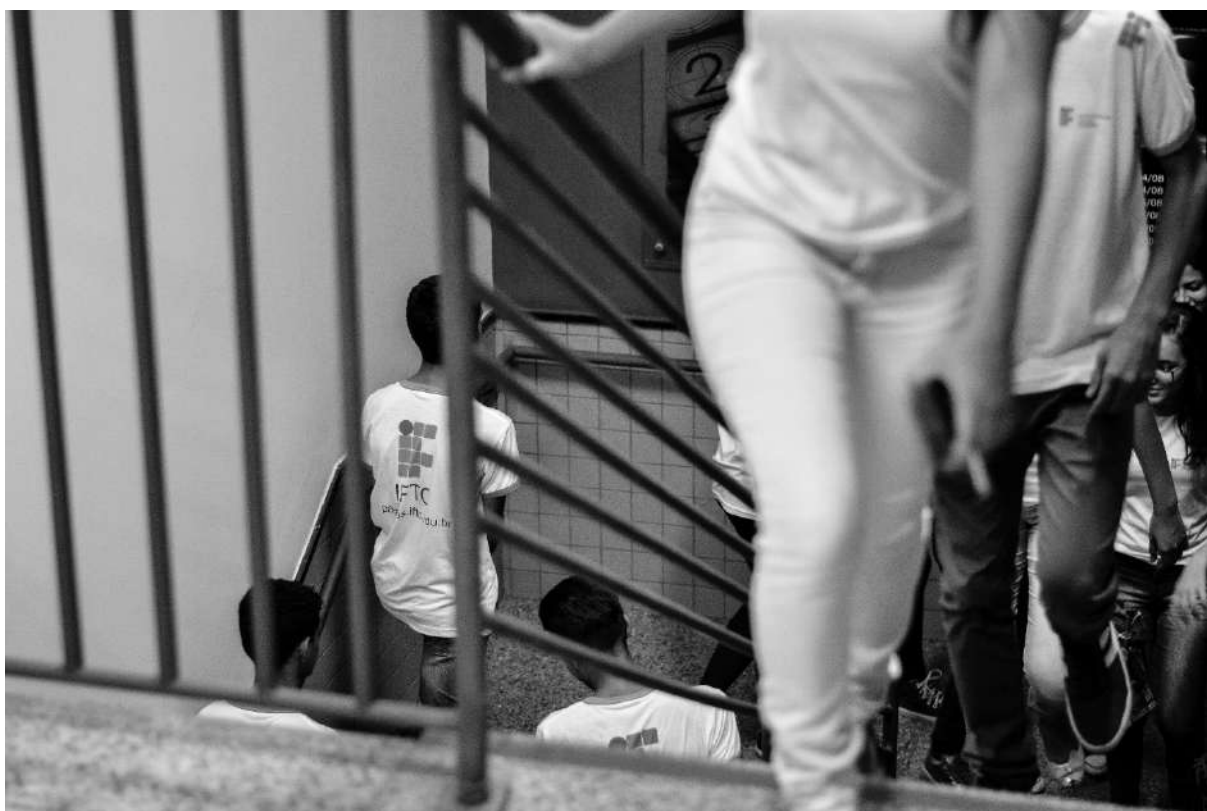








ANEXO C – VISITA À ITINERÂNCIA DA 32ª BIENAL DE SÃO PAULO
REALIZADA NO SESC-TO³⁸



³⁸ Fotografias de Rafael Oliveira.









ANEXO D – ARTE DA PALAVRA: PARADA POÉTICA³⁹

³⁹ Fotografias do evento no IFTO/Campus Palmas por Rafael Oliveira. Os poemas anexados são do Renan Inquérito e estão nos livros: “Poesia pra encher a laje” e “Poucas palavras”.



*prato do dia⁴⁰
 uma tal de poesia
 refeitório virou palco
 versos, facas cortantes
 rimas espetavam como garfos
 havia fome
 graças a deus, barriga encheu
 se ainda resta apetite
 sacia (...) pega uma caneta e vai fazer poesia*

para Renan Inquérito e, sobretudo, para "meus" estudantes.



⁴⁰ Poema que fiz na apresentação e compartilhei com os estudantes. Um estímulo, uma provocação, uma possibilidade. Está nos anexos desse trabalho por questão estética e não acadêmica, por isso não foi colocado como apêndice.

Tradição

Não quero é ter que aceitar
Não q**u**ero é ter que engolir
Que uns **n**asceu pra brilhar
E outros nas **C**eu pra **a** polir

Com-tradição

Na era do clone ainda tem fome
A cena é irônica
Falta comida no país da urna eletrônica

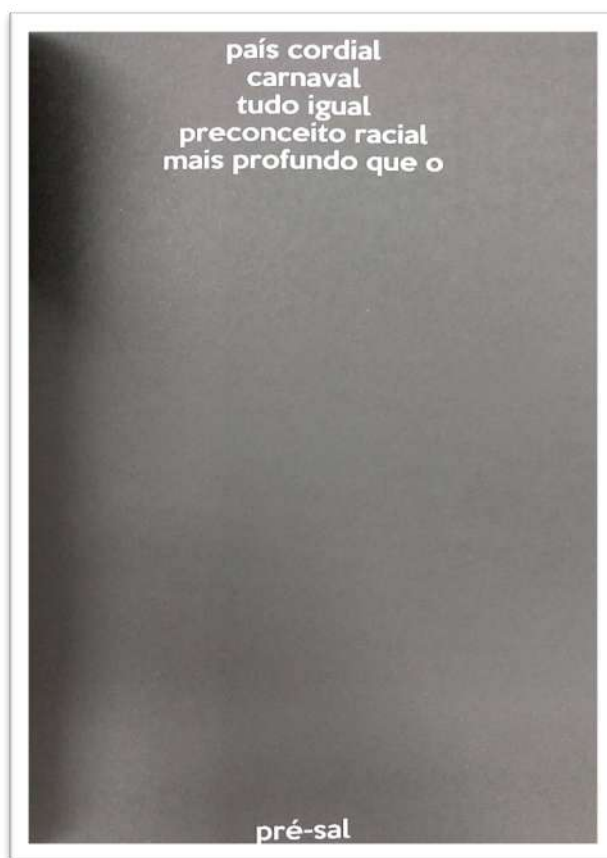
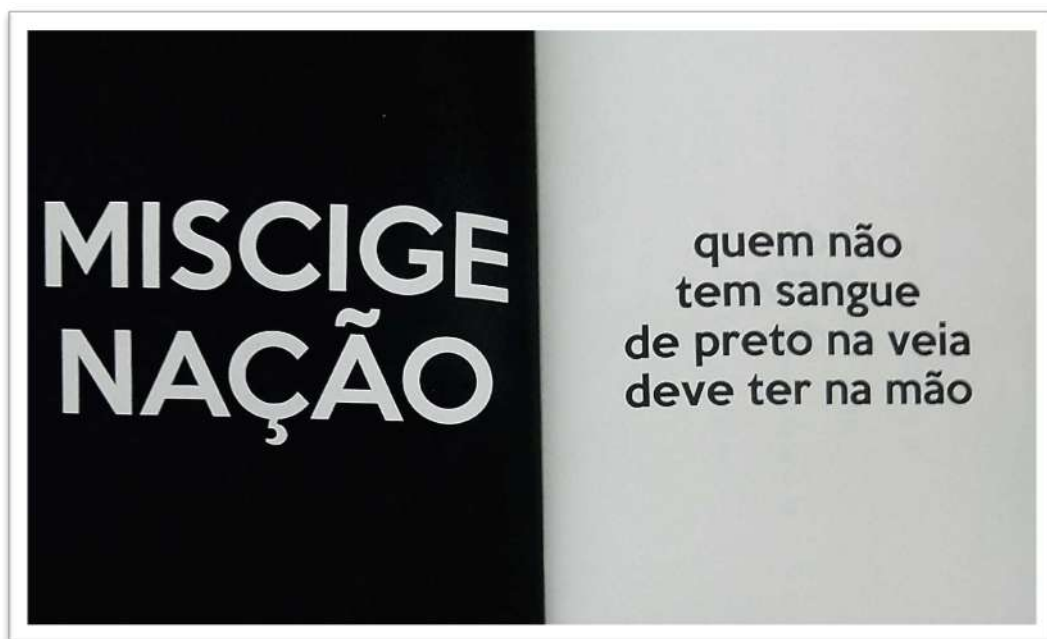
Pluto e Platão

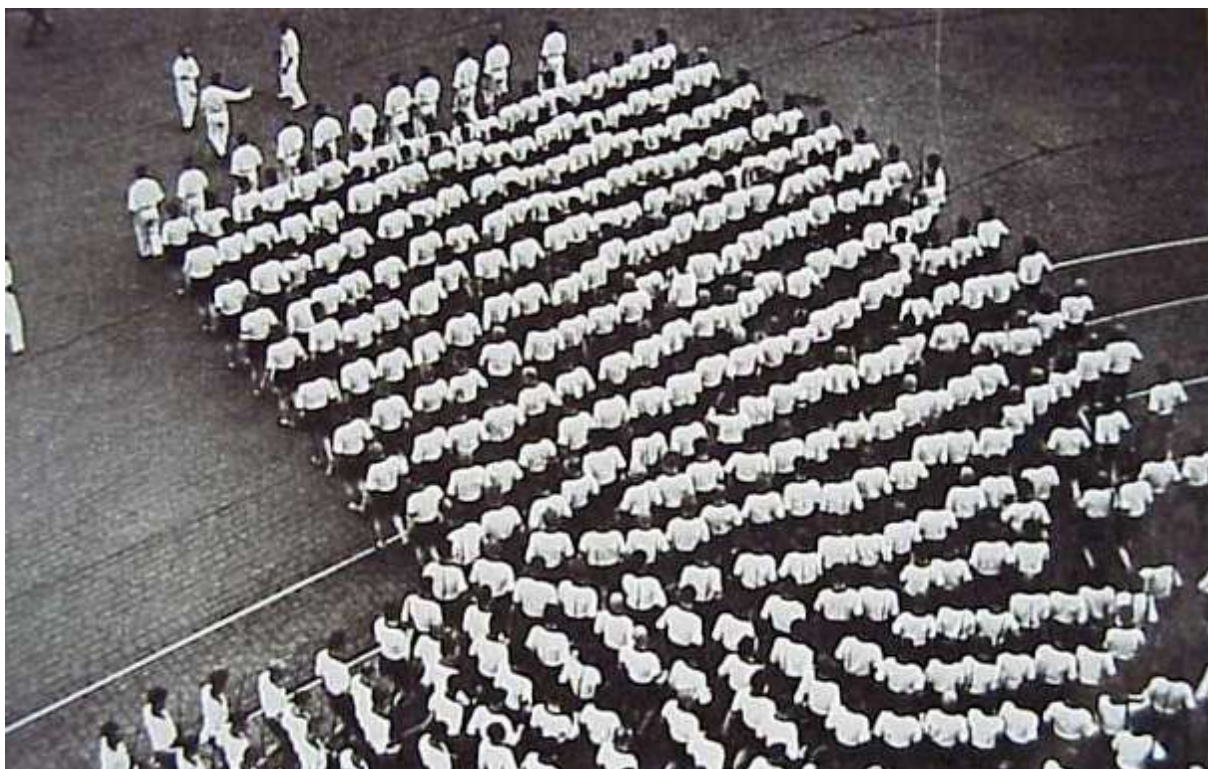
A luta é prática, não platônica
Só que a TV transforma os guerreiros em Turma da Mônica

Pedagogia

A mãe trabalha, a rua educa
A escola falha, o crime recruta





ANEXO E – FOTOS DE RODCHENKO⁴¹

Coluna em marcha no estádio do Dynamo (1935)



A mãe atenta às notícias (1924)

⁴¹ Algumas das imagens de Rodchenko foram apresentadas aos alunos, a fim de fomentar um debate e estimular a produção de fotografias para a avaliação estética do projeto: “Fotografia: diálogo entre Arte e Filosofia”. Elas também estão nesses anexos para se exemplificar a questão da forma estética que Marcuse (1977, 1981, 2013) tanto exalta em seus textos que trata sobre arte.



Pioneiro com trompete (1930)



Escada de incêndio (1925)



Fotomontagem de Osip Brik com logo da LEF⁴² (1924)

⁴² “LEF” foi a revista da Frente de Esquerda das Artes, uma ampla associação de escritores, fotógrafos, críticos e desenhistas de vanguarda na *União Soviética*.

ANEXO F – DEPOIMENTOS⁴³

Se tenho que agradecer, por você ter me ensinado coisas maravilhosas, por ter me ajudado a desabrir arte onde só havia confusão. Te amo. Continue sendo essa pessoa foda que tu é.

Muito obrigada, professor Rafael. O senhor foi o melhor professor que já tive, obrigado por ter me dado a oportunidade de estudar filosofia com o senhor. Através de suas avaliações, muito criativas e elaboradas, pude observar e perceber mais o mundo que vivemos, o senhor me fez refletir e, os reves, quebrar o cabeça com seus questionamentos. Mas para que mundo pare de dar aula. O mundo precisa de mais pessoas como o senhor!

Professor Rafael, Muito obrigada por ter sido um professor TOP, sem se limitar aos livros e provas do estereótipo de ensino. Você nos mostrou que podemos ir muito além do que nós mesmos pensávamos ir, digo isso por mim mesma. Enfim, mil agradecimentos e uma infinita admiração.

Dessejando sempre o melhor para você.

⁴³ Os primeiros depoimentos eu recebi em cartas manuscritas quando eu estava me despedindo da instituição, no término do contato de professor substituto. O e-mail é de um professor de Artes do segundo ano do ensino médio, que trabalhou com algumas turmas no ano de 2018, em que eu havia ministrado e aplicado as avaliações estéticas em 2017. Ele havia mandado um áudio pelo aplicativo *WhatsApp* e eu pedi para transcrever os agradecimentos para o e-mail. Os demais eu solicitei online (aplicativo *Instagram*) que os alunos relatassem o que tinham achado das avaliações estéticas, não fiz perguntas específicas, apenas deixei que escrevessem livremente as impressões. Esses *screenshots* foram dos alunos que se manifestarem e que me seguem nessa rede social.

Parabéns  Caixa de entrada x**Pablo Marquinho Pessoa Pinheiro**

ter, 13 de nov 10:13 (Há 1 dia)



para eu ▾

Prezado professor Rafael Oliveira,

Meu nome é Pablo Marquinho, sou professor de Arte no IFTO, atualmente atendo todas as turmas do segundo ano do ensino médio. Estas turmas tiveram aula de filosofia com você no ano passado e isso marcou a formação deles. Sempre que desenvolvo uma atividade de produção artística ou de análise conceitual de obras de arte os estudantes relembram suas aulas, principalmente as atividades de produção estética, em que eles produziam produtos artísticos que dialogavam com o conteúdo ministrado. Acredito que essa lembrança reflete a dedicação que você tinha com eles.

Assim, venho aqui parabenizá-lo pelo trabalho desenvolvido e agradecer a construção do conhecimento estético que você proporcionou. Muito obrigado!

Atte



O que vc achava das avaliações estéticas?

Olha, muita gente não gostava pq dava trabalho e pq a nota não passava muito da média

Mas eu gostei pq me fez refletir e olhar para coisas no meu dia a dia de formas diferentes

Vamos dizer que resgatou coisas em mim, como quando você falou para fazer um poema (coisa que achei que não conseguiria) ou o novo olhar que eu tive para a fotografia



era muito bacana poder trabalhar em cima de um conteúdo e expressar nossa opinião ou entendimento da forma que queríamos (e ter pontuação por isso). a arte é uma forma excelente de aprendizagem. o lado negativo é o desinteresse da turma em fazer parte disso, por considerarem matérias de ciências humanas mais fáceis. uma pena, porque era uma oportunidade única de trabalhar no conteúdo como quisesses.

inclusive, saudade



Foi o ponta pé inicial pra mim descobrir a mente incrível que eu tenho

Respondeu ao seu story



Sinto falta demais, as vezes da vontade de voltar no tempo com a mente que eu tenho agora só pra mostrar minhas habilidades tanto física quanto psicológica



Aaaaah, as avaliações, apesar do trabalho era a melhor forma de fixar o conteúdo estudado, pois não era possível fazer uma boa avaliação estética sem saber ao menos a base do conteúdo. Botava a nossa imaginação e criatividade para funcionar e nos dava uma chance de mostrar nossos talentos.



