

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS

CIÊNCIAS SOCIAIS

**RELATÓRIO PARCIAL DE PESQUISA DE
DOUTORADO**

JOGO, ARTE E EDUCAÇÃO:

PROCEDIMENTOS DE GOVERNAMENTALIDADE E

PRÁTICAS DE LIBERDADE*

SÃO PAULO

2013

*Processo Fapesp no. 2012/15024-0

Orientador: Edson Passetti

Bolsista: Eliana Gomes Pereira Pougy

Resumo

Nesse relatório apresento os resultados parciais da pesquisa de doutorado intitulada “Jogo, arte e educação: procedimentos de governamentalidade e práticas de liberdade”, participante do Projeto Temático Fapesp Ecopolítica, que tem por objetivo realizar uma cartografia das práticas de resistência e, também, das formas de captura das resistências realizadas por crianças e jovens das escolas públicas e particulares participantes do Projeto Currículo Global, criado pela *Think Global*. Por meio da problematização do presente proposta por Michel Foucault, busca-se analisar as práticas educativas formais que vem se configurando nos últimos trinta anos, orientadas por uma didática lúdica e poética e por uma pedagogia que visa à valorização do pluralismo cultural, do apaziguamento das injustiças sociais, da sustentabilidade e da resiliência. Em outras palavras, visa à construção de identidades temporárias e em constante transformação, de subjetividades tolerantes e criativas e de sujeitos corresponsáveis e conformados. Conseqüentemente, visa à fabricação de cidadãos globais num mundo multinacional cuja racionalidade é neoliberal.

Palavras-chave: Educação; didática; neoliberalismo; resistências; Sociedade de Controle; dispositivos de captura.

Sumário

I.	O PROCESSO DE PESQUISA	4
1.	APRESENTAÇÃO E RESUMO DO RELATÓRIO.....	4
2.	O PROCESSO DE PESQUISA	5
3.	APRESENTAÇÃO E RESUMO DAS ATIVIDADES REALIZADAS	10
a.	Créditos relativos a disciplinas:	10
b.	Créditos relativos às Atividades Programadas:.....	12
c.	Reuniões com a Orientação	17
d.	Outras atividades culturais	17
4.	LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: RESULTADOS PRELIMINARES.....	18
II.	ARTIGOS ESCRITOS PARA DISCIPLINAS CURSADAS.....	34
1.	MODULAÇÕES ANTROPOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS.....	34
2.	A SOCIOLOGIA PERVERSA DE DELEUZE E GUATTARI.....	50
3.	ARTE, METÁFORA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	62
4.	MONTESQUIEU E PIAGET: ENSINO MORAL E APRENDIZADO POLÍTICO	78
III.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88

I. O PROCESSO DE PESQUISA

1. APRESENTAÇÃO E RESUMO DO RELATÓRIO

Esse relatório apresenta os resultados parciais da pesquisa de doutorado intitulada “Jogo, arte e educação: procedimentos de governamentalidade e práticas de liberdade”¹, que faz parte do Projeto Temático Fapesp Ecopolítica e que tem por objetivo realizar uma cartografia das práticas de resistência e, também, das formas de captura das resistências realizadas por crianças e jovens das escolas públicas e particulares participantes do Projeto Currículo Global, criado pela *Think Global* em parceria com O CECIP - Centro de Criação de Imagem Popular, uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, independente e não-partidária.

Por meio da problematização do presente proposta por Michel Foucault, busca-se analisar as práticas educativas formais que vem se configurando nos últimos trinta anos, orientadas por uma didática lúdica e poética e por uma pedagogia que visa à valorização do pluralismo cultural, do apaziguamento das injustiças sociais, da sustentabilidade e da resiliência. Em outras palavras, visa à construção de identidades temporárias e em constante transformação, de subjetividades tolerantes e criativas e de sujeitos corresponsáveis e conformados. Conseqüentemente, visa à fabricação de cidadãos globais num mundo multinacional cuja racionalidade é neoliberal.

O relatório está organizado em três partes: I – O processo de pesquisa; II – Artigos escritos para disciplinas cursadas; III – Considerações finais e novo cronograma.

A primeira parte traz uma descrição do processo de pesquisa e das atividades realizadas nesse período e o modo como contribuíram para o andamento do projeto, o que inclui um relato das problemáticas suscitadas por essas atividades e das decisões de pesquisa tomadas a partir delas; a essa descrição e relato segue-se a apresentação dos resultados do levantamento bibliográfico inicial.

A segunda parte articula alguns dos temas e questões presentes na literatura das disciplinas apresentadas na seção anterior, o que será feito por meio de artigos que

¹ Processo Fapesp número 2012/15024-0, Doutorado – Fluxo Contínuo.

poderão se tornar capítulos da tese. Portanto, esses são textos não-definitivos, devendo ser refinados, atualizados e complementados ao longo da vigência do projeto.

Na terceira parte – considerações finais e novo cronograma –, retomo algumas decisões de pesquisa tomadas durante o processo e já apresentadas na primeira parte, acompanhadas de considerações sobre quais dados podem ser melhor articulados para dar prosseguimento aos resultados já obtidos.

2. O PROCESSO DE PESQUISA

Nessa seção, procuro relatar o processo de pesquisa realizado durante os dezoito meses de vigência de meu doutorado², sendo que desses dezoito meses, apenas os últimos seis foram realizados como o apoio da bolsa Fapesp³.

Faço aqui uma descrição daquilo que nos propomos a realizar e um apanhado geral das mudanças realizadas em relação ao projeto original, indicando os principais fatores que levaram a isso e justificando as decisões tomadas a partir deles.

Segundo meu projeto inicial, os dois primeiros anos de pesquisa enfocariam:

- Recuperação da bibliografia sobre jogo, arte e educação, principalmente a bibliografia relativa à governamentalidade escolar, à ludopedagogia, à arte/educação, ao multiculturalismo crítico, à educação para a paz, à ecopedagogia, à educação para a resiliência e à educação para a cidadania global;
- Estudo sobre poder e resistência tendo por base a obra de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, entre outros que se fizerem necessários no decorrer da pesquisa.
- Participação em eventos; redação de artigos para revistas indexadas também faziam parte do cronograma.
- Pesquisa de campo em escolas de ensino fundamental da cidade de São Paulo que participam do Projeto Currículo Global (Colégio Bandeirantes, Escola

² Ingresso em agosto de 2011.

³ Data de início da bolsa 01/09/2012.

Politeia, EMEF Guilherme de Almeida, Escola Estadual Julia Pantoja e Escola Estadual Luiza Hidaka);

- Entrevistas com professores das escolas escolhidas como lócus da pesquisa;
- Estudo dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas;
- Estudo dos Livros de Ocorrências das escolas, caso existam;
- Exame de Qualificação.

Conforme pode ser verificado no próximo tópico, em que detalho as atividades realizadas, acredito que meus estudos sobre poder e resistência, sobre a governamentalidade contemporânea, sobre a Ecopolítica e sobre a educação contemporânea foram realizados à contento, principalmente por conta da participação nas disciplinas básicas e nas disciplinas relativas à Linha de Pesquisa, e, também, por conta da orientação realizada pelo prof. Passetti e das minhas pesquisas pessoais.

Essas leituras frutificaram em quatro artigos que foram escritos como parte da avaliação das disciplinas cursadas, que podem ser lidos na segunda parte desse relatório, e que enfocam a relação entre Ciências Sociais e Educação.

Minha proposta de participação em eventos e redação de artigos para revistas também alcançou seu intento. Nos últimos dezoito meses, publiquei um artigo em revista indexada, doze livros didáticos e paradidáticos, dois textos completos e um resumo em anais de congressos, realizei quatro apresentações orais em congressos sobre meu projeto de pesquisa, participei como ouvinte em sete eventos acadêmicos, fui parecerista de um artigo para uma revista indexada, participei de sete bancas de TCC de curso de especialização (pós latu sensu) e produzi cinco trabalhos técnicos ligados à didática.

Além disso, em 2012 fui convidada a participar do evento SEMINÁRIO CURRÍCULO GLOBAL RIO + 20 VAI À ESCOLA: REFLEXÕES E AÇÕES DE SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA PAULISTA, que aconteceu dia 16 de junho, das 9h às 17h30, na Escola Estadual Julia Macedo Pantoja, uma das escolas participantes do Projeto Currículo Global.

Nessa ocasião, os professores do Colégio Bandeirantes, da Escola Municipal Guilherme de Almeida, das Escolas Estaduais Julia Macedo Pantoja e Luiza Hidaka e

das Escolas Democráticas Politeia e Teia Multicultural debateram com os educadores presentes e com a especial participação de Claudius Ceccon, cartunista e diretor executivo do CECIP; do Professor José Pacheco, cuja Escola da Ponte foi retratada por Rubem Alves no livro "A Escola que com que sempre sonhei, sem saber que existia"; das dras. Cenise Monte Vicente, da Oficina de Ideias e Marketing Cultural Ltda. (uma das maiores especialistas em resiliência no Brasil) e Helena Singer, do Projeto Cidade Escola Aprendiz; de Cristiana Mattos Assumpção, do Colégio Bandeirantes; e de Claudia Ceccon, coordenadora de projetos do CECIP.

Também foram realizadas Aulas-Vivência conduzidas por professores da rede pública e particular, com exemplos de como trabalhar os conteúdos curriculares de forma a desenvolver o pensamento crítico dos alunos, fazendo com que consigam compreender problemas locais à luz do contexto global e utilizem o que aprenderam a fim de intervir na escola e na comunidade, norteados por conceitos da Dimensão Global como Direitos Humanos, Justiça Social, Diversidade, Resolução de Conflitos e Sustentabilidade. A oficina que participei consistia em um resgate de nossa árvore genealógica em forma de jogo e de um diálogo sobre nossas origens "mestiças", um tanto constrangedor, pois parecia uma confissão em grupo e entre desconhecidos.

Esse evento foi especialmente importante para que eu pudesse ouvir as falas e ver as expressões faciais dos professores e alunos participantes, além das imagens das escolas e centros educacionais nas cidades de Leeds (Reino Unido, União Europeia) e Porto Novo (Benin, África), onde se promove a sustentabilidade social e ambiental, que foram visitadas pelos professores durante o ano de 2011. A plateia participou ativamente o tempo todo. Nas cadeiras dos estudantes havia um cartaz escrito: aluno cidadão global. Os professores participantes se chamavam de "professor cidadão global em formação". O que ouvi, de forma recorrente, é que a arte e o jogo aproximam as pessoas e que o fazer artístico contribui para a aprendizagem de valores por ser "a língua do mundo" e por "tocar o coração".

Durante o seminário, uma das professoras, que foi à África depois de ter ido à Inglaterra, afirmou: "A viagem à Benin foi extremamente desconfortável. Se tivéssemos começado o projeto por ali, não teria dado certo". Depois dessa fala, uma das convidadas, a dra. Cenise, ressaltou a importância da valorização da resiliência e de sua

relação com a educação e com a arte. Enquanto ela falava, meninas de uns doze anos, de uma das escolas públicas, passavam pelo salão com roupas de dança.

O prof. José Pacheco, educador português que se mudou para o Brasil para trabalhar como consultor pedagógico para as redes de ensino públicas e particulares e que se considera “um vírus destruidor de projetos”, ironizou: “ O Brasil não conhece o Brasil. [...] Vocês tem síndrome de vira-lata e de Gabriela. [...] Para a educação ser sustentável, é preciso mudar a escola, acabar com as aulas, com o autismo social em sala de aula”.

Obviamente, a coordenadora de projetos do CECIP, Claudia Ceccon, tomou a palavra e se disse absolutamente chocada com a ingratidão em relação ao trabalho maravilhoso realizado pela profa. Madza Ednir. E a profa. Madza fechou os comentários dizendo: “o conflito é produtivo!”. Para finalizar o debate, Helena Singer tomou a palavra e afirmou: “esse projeto é importantíssimo por estimular o protagonismo e a participação, formando profissionais que poderão atuar criativamente em empresas multinacionais”.

O evento terminou com a entrega do Prêmio CECIP/Fundação Roberto Marinho a seis professores e cinco estudantes vencedores do Concurso “Cidadão Global”, sem que, antes, um menino afrodescendente de uns doze anos de idade, aluno de uma das escolas públicas participantes do Projeto, se dispusesse a cantar uma canção gospel para a plateia cujo nome era *Ajuda-me*:

Ajuda-me

Flavia Raquel

Senhor, existe tanta coisa neste mundo,

Ao qual não gostaria de passar,

Não gostaria de viver

Senhor, existe tanta noticia no mundo,

Ao qual não gostaria de escutar,

Não gostaria de ouvir

Ajuda-me, pois essa prova esta tão difícil,
Mais não disseste que seria fácil,
Mais prometestes que estarias comigo

Ajuda-me, está tão forte esta tempestade,
Mesmo dormindo eu sei que estás no barco,
Jesus querido, eu preciso de ti

Fica comigo senhor, não me abandones por favor,
Fica comigo,eu não temereis mal algum,
Pois tu estás comigo senhor, toma-me pela mão direita,
E levanta-me,
Levanta-me

Nesse momento, me vi há 350 anos participando de uma apresentação de coral com meninos indígenas em uma das Missões Jesuíticas. Ou numa festa no começo do século XX, na mansão de uma das benfeitoras da Liga das Mães Católicas. Sem dúvida, o projeto Currículo Global se mostra um *lócus* de pesquisa privilegiado para a análise da educação no contexto da Eopolítica.

Entretanto, ao longo da pesquisa, questioneei a eficácia de uma pesquisa de campo que incluísse entrevistas com professores. Meu contato dentro do Projeto Currículo Global, a coordenadora pedagógica Madza Ednir, ofereceu-me o acesso a documentos, relatórios e vídeos gravados durante os dois anos de duração do Projeto, que terminou em 2012. Assim, em concordância com meu orientador, não farei entrevistas com professores. O encontro com a sra. Madza está previsto para os próximos meses (1º semestre de 2013).

3. APRESENTAÇÃO E RESUMO DAS ATIVIDADES REALIZADAS

a. Créditos relativos a disciplinas:

Conforme o Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da PUC-SP, é preciso cumprir determinado número de créditos relativos à frequência em disciplinas oferecidas pelo programa, a saber:

- 2 Disciplinas Básicas (Fundamentos da Antropologia; Fundamentos da Política; Fundamentos da Sociologia) – para alunos com formação em outras áreas – o é o meu caso;
- 2 Disciplinas (3 créditos cada) – organizadas em torno dos Núcleos de Estudo e Linha de Pesquisa, visam fornecer subsídios teóricos para o aprofundamento analítico no campo específico em que o aluno desenvolve suas atividades de pesquisa;
- 1 Seminário de Pesquisa (3 créditos) – tem por objetivo o exame das questões teóricas dos projetos, discussão das análises propostas e a problematização do quadro epistemológico das Ciências Humanas. O Seminário só poderá ser cursado a partir do 4º semestre, quando o doutorando já tiver parte da pesquisa realizada e os referenciais interpretativos sistematizados.

Por conta dessa regulamentação, participei das seguintes disciplinas:

- 1º semestre (2º semestre de 2011)
 - ✓ FUNDAMENTOS DA ANTROPOLOGIA
 - ✓ POLÍTICA, MODULAÇÕES DE GUERRAS E SEGURANÇAS

- 2º semestre (1º semestre de 2012)
 - ✓ FUNDAMENTOS DA SOCIOLOGIA
 - ✓ ARTE E POLÍTICA EM GILLES DELEUZE

- 3º semestre (2º semestre de 2012)
 - ✓ FUNDAMENTOS DA POLÍTICA

- ✓ 4º semestre (1º semestre de 2013 – cursando)
 - ✓ BIOPOLÍTICA E GOVERNAMENTALIDADE
 - ✓ SEMINÁRIO DE PESQUISA

Como se vê, optei por cursar três disciplinas básicas, ao invés de duas, pois senti a necessidade de aprofundar meus conhecimentos nos fundamentos nas Ciências Sociais, já que minha formação na graduação, na especialização e no mestrado enfocou a Comunicação Social, as Artes e a Educação. Nesse sentido, acredito que realizei um cabedal de leituras básicas que me ajudam a realizar (re)leituras de autores contemporâneos, em especial, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Felix Guattari, Jacques Rancière, Pierre Clastres, Eduardo Viveiros de Castro, entre outros, com foco na Teoria Política e na Antropologia Política.

Isso se mostrou necessário, pois até o mestrado, o foco de meus estudos eram as linguagens artísticas e a didática, saberes construídos durante minha formação e minha prática profissional. Entretanto, sempre me interessei pela Pragmática das linguagens e sua relação com a comunicação/jogo de forças entre adultos e as crianças e jovens no ambiente escolar. Nesse sentido, a política sempre foi minha preocupação e o estudo aprofundado de autores e textos fundamentais das Ciências Políticas e da Antropologia, em especial, se tornaram enriquecedores e esclarecedores.

Em relação às disciplinas escolhidas para serem cursadas (POLÍTICA, MODULAÇÕES DE GUERRAS E SEGURANÇAS; ARTE E POLÍTICA EM GILLES DELEUZE; BIOPOLÍTICA E GOVERNAMENTALIDADE), todas estão relacionadas com o escopo teórico proposto em meu projeto e, também, com o Projeto Temático Fapesp de que ele faz parte (Ecopolítica: governamentalidade planetária, novas institucionalizações e resistências na sociedade de controle).

Participar dessas disciplinas me garantiu um arcabouço de leituras específicas sobre a governamentalidade contemporânea, ou sobre a Ecopolítica, que serão usadas abundantemente em minha tese, em especial os últimos escritos de Michel Foucault, os Mil Platôs de Deleuze e Guattari, a Sociedade contra o Estado, de Pierre Clastres, entre outros, e textos de autores anarquistas como Pierre-Joseph Proudhon, Henry Thoreau, Herbert Read, Max Stirner e, principalmente, textos de pesquisadores do Nu-Sol (Núcleo de Sociabilidade Libertária) como Edson Passetti, Salete Oliveira, Acácio Augusto, Guilherme Castelo Branco, Thiago Rodrigues, Beatriz Carneiro, entre outros.

Como a pesquisa busca respaldo na análise foucaulniana, textos “duros”, criados por órgãos políticos estatais (MEC, Minc, ONU, UNESCO) e por autores neoliberais (Martha C. Mussbaum & Amartya Sen, Cristina G. Badescu, Cristina Von, Tuvilla Rayo, U. Bronfenbrenner, entre outros) também foram foco de minhas leituras orientadas pelas disciplinas e pelas minhas pesquisas pessoais ao longo do projeto.

Entre esses textos conservadores, incluo a (re)leitura de livros relacionados à Educação, como os de Jean Piaget; Lawrence Kohlberg, Paulo Freire, H. Giroux, Vera Candau, Ana Canen, Roseli Fischmann, entre outros, mas agora com olhos analíticos.

b. Créditos relativos às Atividades Programadas:

De agosto de 2011 até hoje, realizei as seguintes atividades:

- Publicação de artigo completo em periódico:
 - ✓ POUGY, E. G. P. . Pelas vias de uma didática da obra de arte. Revista Mosaicum (Impresso), v. 1, p. 67-84, 2011.

- Livros publicados:
 - ✓ POUGY, E. G. P. . Arte: soluções para dez desafios do professor - 1o. a 5o. ano. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012.
 - ✓ POUGY, E. G. P. . O menino barulhento. São Paulo: Moderna, 2012.

- ✓ POUGY, E. G. P. . A menina rabiscadeira. São Paulo: Moderna, 2012.
 - ✓ POUGY, E. G. P. . O menino irrequieto. São Paulo: Moderna, 2012.
 - ✓ POUGY, E. G. P. . A menina exagerada. São Paulo: Moderna, 2012.
 - ✓ POUGY, E. G. P. . Arte - Soluções para dez desafios do professor - 6o. a 9o. ano. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2012.
 - ✓ POUGY, E. G. P. . Coragem, revolta e fragmentação: a arte de adolescer.. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.
 - ✓ POUGY, E. G. P. . Eu vi por aí. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2011.
 - ✓ POUGY, E. G. P. . Todas as Artes 6. São Paulo: Ática, 2011.
 - ✓ POUGY, E. G. P. . Todas as Artes 7. São Paulo: Ática, 2011.
 - ✓ POUGY, E. G. P. . Todas as Artes 8. São Paulo: Ática, 2011.
 - ✓ POUGY, E. G. P. . Todas as Artes 9. São Paulo: Ática, 2011.
-
- Trabalhos completos publicados em anais de congressos:
 - ✓ POUGY, E. G. P. ; MARTINS, M. C. ; Lombardi, Lucia Maria . Arte na Pedagogia. In: XXII CONFAEB, 2012, São Paulo. Arte/Educação: Corpos em trânsito, 2012.
 - ✓ POUGY, E. G. P. . Arte, metáfora e formação de professores. In: XXII CONFAEB, 2012, São Paulo. Arte/Educação: Corpos em trânsito, 2012.
-
- Resumos publicados em anais de congressos:
 - ✓ POUGY, E. G. P. . Resistência estudantil à didática ludopoética e multicultural.. In: XXI Encontro Estadual de História - ANPUH, 2012, Campinas. Trabalho, Cultura e Memória, 2012.
-
- Apresentações de Trabalho:
 - ✓ POUGY, E. G. P. . Diálogos sobre currículo. 2012. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
 - ✓ POUGY, E. G. P. ; Lombardi, Lucia Maria ; MARTINS, M. C. . Arte na Pedagogia. 2012. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

- ✓ POUGY, E. G. P. . Arte, metáfora e formação de professores. 2012. (Apresentação de Trabalho/Congresso).
- ✓ POUGY, E. G. P. . Resistência estudantil à didática ludopoética e multicultural.. 2012. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

- Outras produções bibliográficas:
 - ✓ POUGY, E. G. P. . O menino barulhento. São Paulo: Moderna, 2012 (Material de apoio didático).
 - ✓ POUGY, E. G. P. . A menina rabiscadeira. São Paulo: Moderna, 2012 (Material de apoio didático).
 - ✓ POUGY, E. G. P. . O menino irrequieto. São Paulo: Moderna, 2012 (Material de apoio didático).
 - ✓ POUGY, E. G. P. . A menina exagerada. São Paulo: Moderna, 2012 (Material de apoio didático).

- Trabalhos técnicos (parecer de artigo)
 - ✓ POUGY, E. G. P. . O conceito de experiência em Michel Foucault. Reflexão & Ação, Vol. 19, No 2, 2011.

- Demais tipos de produção técnica
 - ✓ POUGY, E. G. P. . Oficina de Artes. 2012. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Material didático para sistema de ensino superior – curso de Pedagogia).

- Participação em bancas de trabalhos de conclusão
 - ✓ POUGY, E. G. P.; NEIRA, M. G.; Lombardi, Lucia Maria. Participação em banca de Maria marta Vilela. Valorizando a linguagem corporal. 2011. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Linguagens da Arte) - Centro Universitário Mariantonia.
 - ✓ POUGY, E. G. P.; NEIRA, M. G.; Lombardi, Lucia Maria. Participação em banca de Janaina Aparecida Santana. Arte-educação na medida socio-

- educativa. 2011. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Linguagens da Arte) - Centro Universitário Mariantonia.
- ✓ POUGY, E. G. P.; NEIRA, M. G.; Lombardi, Lucia Maria. Participação em banca de Jacqueline Kiyoko M. de Oliveira. Como transformar o professor em multiplicador cultural?. 2011. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Linguagens da Arte) - Centro Universitário Mariantonia.
 - ✓ POUGY, E. G. P.; NEIRA, M. G.; Lombardi, Lucia Maria. Participação em banca de Isabela Tacito Ianelli. Um olhar sobre o curso "Linguagens da Arte". 2011. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Linguagens da Arte) - Centro Universitário Mariantonia.
 - ✓ POUGY, E. G. P.; NEIRA, M. G.; Lombardi, Lucia Maria. Participação em banca de Camila Rivetti. O papel da escola e a influencia da experiencia corporal no desenvolvimento das linguagens oral e escrita. 2011. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Linguagens da Arte) - Centro Universitário Mariantonia.
 - ✓ POUGY, E. G. P.; NEIRA, M. G.; Lombardi, Lucia Maria. Participação em banca de Marcela Sampaio Rodrigues. Artista-educador: a importancia da pratica da linguagem para o desempenho do arte-educador. 2011. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Linguagens da Arte) - Centro Universitário Mariantonia.
 - ✓ POUGY, E. G. P.; NEIRA, M. G.; Lombardi, Lucia Maria. Participação em banca de Paulo E. Diaz Rocha. Arte-educação ambiental - AEA: uma linguagem politico-pedagógica da Arte. 2011. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Linguagens da Arte) - Centro Universitário Mariantonia.
- Participação em eventos, congressos, exposições e feiras
 - ✓ XXII CONFAEB. Arte na Pedagogia. 2012. (Congresso).
 - ✓ XXII CONFAEB. Arte, metáfora e formação de professores. 2012. (Congresso).

- ✓ I Seminário de Pesquisa em Ciências Sociais - PUC-SP. Jogo, Arte e Educação: procedimentos de governamentalidade e práticas de liberdade.. 2012. (Seminário).
- ✓ Colóquio Internacional Transformações da Biopolítica. 2012. (Seminário).
- ✓ X Simpósio de Educação de Itaboraí. Diálogos sobre currículo. 2012. (Simpósio).
- ✓ XXI Encontro Estadual de História - ANPUH. Resistência estudantil à didática ludopoética e multicultural.. 2012. (Encontro).
- ✓ VII Colóquio Internacional Michel Foucault. 2011. (Seminário)

Gostaria de ressaltar a importância que o I Seminário de Pesquisa em Ciências Sociais - PUC-SP teve em minhas pesquisas. Nesse evento, realizado pelos alunos da pós-graduação, pude me reunir por dois dias com a maioria dos orientandos do projeto Ecopolítica, de todos os níveis (IC, Mestrado e Doutorado), e pude perceber a ‘insurreição de saberes’ que esse projeto tem constituído ao longo dos anos.

O principal objetivo do projeto temático, que é situar a passagem da biopolítica — controle da vida da população — na sociedade disciplinar, para a ecopolítica — controle da vida do planeta — na sociedade de controle, com atenção dirigida ao Brasil, vem sendo conseguido com a beleza de um caleidoscópio.

Ao mesmo tempo, esses encontros me mostraram que o resultado de minha pesquisa - que visa mostrar *como* funciona a educação contemporânea ou como a “objetividade” da socialidade escolar pode operar por meio da “subjetividade” das pessoas-em-interação -, é um dos saberes mais importantes para a análise da Ecopolítica. Afinal, é também por meio do *funcionamento* da educação das novas gerações que uma governamentalidade se constitui.

Nesse sentido, compreendi o quanto minha pesquisa deve se tornar mais complexa e abarcar aspectos presentes na pesquisa dos colegas pesquisadores, ao questionar a educação que visa à construção de verdades como a democracia como regime ideal para todos; a cultura de paz; o desenvolvimento sustentável; a segurança; e, principalmente, a resiliência indissociável da contenção de resistências.

c. Reuniões com a Orientação

Nos três últimos semestres, participei de uma reunião com o grupo de doutorandos do prof. Edson Passetti e de quatro reuniões individuais com o orientador.

A reunião com o grupo de doutorandos foi muito rica e interessante, pois pude compreender a diversidade de pesquisas relacionadas com o Projeto Temático Fapesp Ecopolítica, que abrange desde as Ciências Sociais e a Teoria Política propriamente dita, tais como os Anarquismos Contemporâneos, o Terrorismo, a Segurança, até pesquisas relacionadas a práticas culturais como o Futebol e a Pedagogia multicultural e democrática.

As reuniões individuais, por sua vez, sempre foram de grande ajuda para dissolver dúvidas e elencar bibliografia complementar para aprofundamento dos meus estudos. A orientação do prof. Passetti tem sido de uma generosidade e clareza sem par, pois admito que é difícil, como ele diz, mergulhar *naquilo que me é insuportável*. É preciso uma dose imensa de coragem para olhar de frente e desconstruir as verdades que se tornam parte nós e de nossa identidade e aceitar o incômodo que elas nos causam. Ainda mais para uma mulher de mais de cinquenta anos e com uma carreira profissional estabelecida na Arte/educação e na Pedagogia Multicultural, inclusive me situando como uma das grandes divulgadoras desse conhecimento pedagógico.

d. Outras atividades culturais

Gostaria de ressaltar minha participação como espectadora das apresentações das Aulas Teatro apresentadas pelos integrantes do Nu-Sol. Foram momentos de emoção e aprendizado únicos que me ajudaram a mergulhar maravilhada no universo do pensamento anarquista.

4. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: RESULTADOS PRELIMINARES

Nessa seção apresentamos a relação dos resultados preliminares do levantamento bibliográfico, organizados em diferentes temáticas no quadro a seguir.

Política básica	<p>HOBBS, Thomas. <i>O Leviatã</i>. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1974.</p> <p>LA BOÉTIE, E. de. <i>Discurso da servidão voluntária</i>. Brasiliense, SP, 1987.</p> <p>LOCKE, John. <i>Segundo tratado sobre o governo</i>. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1973.</p> <p>MADISON, James e outros. <i>Os artigos federalistas, 1789-1788</i>. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1993.</p> <p>MAQUIAVEL, N. <i>Comentários sobre a década de Tito Livio</i>. Ed. Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 1979.</p> <p>MAQUIAVEL, N. <i>O Príncipe</i>. Brasília: Ed. Unb, 1979.</p> <p>MARX, K. <i>A questão judaica</i>. Editora Centauro, São Paulo, 2000.</p> <p>MILL, John Stuart. <i>Considerações sobre o governo representativo</i>. Brasília, Ed. UNB, 1981.</p> <p>MONTESQUIEU, C. <i>O espírito das leis</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1996.</p> <p>ROUSSEAU, Jean.-Jacques. <i>Do contrato social</i>. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1973.</p> <p>TOCQUEVILLE, Alexis de. <i>A democracia na América</i>. Belo Horizonte/São Paulo, Editora Itatiaia/Editora USP, 1977.</p> <p>WEBER, Max. <i>Ciência e política, duas vocações</i>. São Paulo, Ed. Cultrix, 1972.</p>
-----------------	--

Antropologia básica	<p>CLIFFORD, James – <i>A experiência etnográfica</i>. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1998.</p> <p>EVANS-PRITCHARD, E. E. <i>Os Nuer</i>. São Paulo: Perspectiva, 1978.</p> <p>LÈVI-STRAUSS, Claude – <i>Antropologia Estrutural</i>. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1975.</p> <p>LÈVI-STRAUSS, Claude – <i>Antropologia Estrutural II</i>. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1976.</p> <p>MALINOWSKI, Bronislaw - <i>Argonautas do Pacífico Ocidental</i>. São Paulo, Ed. Abril Cultural, Coleção Os Pensadores, 1978.</p> <p>MAUSS, Marcel – <i>Sociologia e Antropologia</i>. Vols. 1 e 2. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária e EDUSP, 1974.</p>
Sociologia básica	<p>BOURDIEU, P. <i>Coisas Ditas</i>. São Paulo, Ed. Brasiliense, 2004.</p> <p>DURKHEIM, E. – <i>As Regras do Método Sociológico</i>. São Paulo, C. Ed. Nacional, 1982.</p> <p>FERNANDES, F. <i>A Condição de Sociólogo</i>. São Paulo, Ed. Hucitec, 1978.</p> <p>IANNI, O. – <i>Sociologia da Sociologia, o pensamento sociológico brasileiro</i>. São Paulo, Ed. Ática, 1990.</p> <p>MARX, K. – <i>O Capital</i>. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1968.</p> <p>WEBER, M. – <i>A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo</i>. São Paulo, Ed. Pioneira, 1996.</p> <p>WEBER, M. – <i>Ensaio de Sociologia</i>, org. por H. Gerth e W. Mills. Rio de Janeiro, Zahar Ed., s/d.</p>
Antropologia Contemporânea	<p>BARBOSA, Gustavo. <i>A socialidade contra o Estado</i>.</p>

	<p><i>In: Revista de Antropologia, São Paulo, USP, 2004, V. 47 N° 2, pp 529-576.</i></p> <p>CLASTRES, P. <i>A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política.</i> São Paulo: Cosac Naify, 2003.</p> <p>_____. “Liberdade, mau encontro, inominável”.</p> <p><i>In: Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política.</i> São Paulo: Cosac Naify, 2004.</p> <p>VIVEIROS DE CASTRO, E. <i>Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio.</i> Mana 2(2): 115–144, 1996.</p> <p>YÚDICE, George. <i>A conveniência da cultura: usos da cultura na era global.</i> Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.</p>
<p>Teoria Contemporânea</p> <p>Política</p>	<p>CAMPBELL, E. <i>A vida emocional do poder governamental.</i> Revista Eopolítica, no. 1, p. 43-76, 2011. Online. Acesso em: 15 jan 2012.</p> <p>CASTELO BRANCO, G. <i>As resistências ao poder em Michel Foucault.</i> Trans/Form/Ação [online], vol.24, n.1, pp. 237-248, 2001. Online. Acesso em: 23 maio 2012.</p> <p>GROS, Frédéric. <i>Estados de violência. Ensaio sobre o fim da guerra.</i> Tradução de José Augusto da Silva. Aparecida-SP, Idéias & Letras, 2009.</p> <p>PASSETTI, Edson. <i>Editorial.</i> Eopolítica, no. 2, p. 1-4, 2012. Disponível em: Online. Acesso em: 20 abril 2012.</p> <p>_____. <i>Segurança, confiança e tolerância: comandos na sociedade de controle.</i> São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 18, n. 1, 2004, pp. 151-160.</p> <p>_____. <i>Governamentalidade e violências.</i> In: Revista Currículo sem fronteiras. Volume 11, n. 1, Jan-</p>

	<p>Jun, 42-53. ISSN 16451384, online, 2011.</p> <p>_____. <i>Sociedade de controle e abolição da punição</i>. São Paulo em perspectiva, jul/set, vol. 13, nº 3, 1999, pp 56-66.</p> <p>PASSETTI, Edson e OLIVEIRA, Salette (Orgs.). <i>A tolerância e o intempestivo</i>. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.</p> <p>RANCIÈRE, J. <i>O desentendimento: política e filosofia</i>. Editora 34, SP, 1996.</p> <p>WELZER, Harald. <i>Guerras climáticas</i>. Tradução de William Lagos. São Paulo, Geração Editorial, 2010.</p>
Capital Humano/Cultural	<p>OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. <i>Capital humano. Cómo influye en su vida lo que usted sabe</i>. Ediciones Castillo, S.A. de C.V., 2007.</p> <p>UNESCO. <i>Governança da cultura em países em desenvolvimento</i>. Paris, 2005.</p> <p>BIJOS, L.; ARRUDA, V. <i>A diplomacia cultural como instrumento de política externa brasileira</i>. Revista Diálogos: a cultura como dispositivo de inclusão, Brasília, v.13, n.1, ago, 2010, p. 33-53.</p>
Cultura e desenvolvimento sustentável	<p>CGLU. Cidades e Governos Locais Unidos - Comissão de cultura. <i>Agenda 21 da cultura</i>. Brasil, 2008.</p> <p>CE (Conselho da Europa). <i>Livro Branco sobre Diálogo Intercultural</i>. Brasil, 2009.</p> <p>UCLG (United Cities and Local Governments). <i>Culture and sustainable development: examples of institutional and proposal of a new cultural profile</i>. Barcelona, 2012.</p> <p>_____. <i>Culture: fourth pillar of sustainable development</i>. Barcelona, 2010.</p>

	<p>_____. <i>Cultural indicators and Agenda 21 for culture</i>. Barcelona, 2006.</p> <p>_____. <i>Culture and sustainable development: examples of institutional innovation and proposal of a new cultural policy profile</i>. Barcelona, 2009.</p>
Multiculturalismo	<p>EAGLETON, Terry. <i>A ideia de cultura</i>. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.</p> <p>HALL, S. <i>A identidade cultural na pós-modernidade</i>. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.</p> <p>GONÇALVES, Luiz Alberto, SILVA, Petronilha B. G. <i>O jogo das diferenças, o multiculturalismo e seus conceitos e seus contextos</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.</p>
Pedagogia Multicultural	<p>CANDAU, V.M.; ANHORN, C. <i>A questão da didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária</i>. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPed, Caxambu, MG, 2000. Online. Acesso em: 16 abril 2012.</p> <p>CANEN, A. <i>Multiculturalismo e Formação Docente: experiências narradas</i>. Educação e Realidade, v. 24, n.2, p. 89-102, 1999.</p> <p>_____. <i>Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares</i>. Cadernos de Pesquisa, n. 111, p. 135-150, 2000.</p> <p>_____. <i>Universos Culturais e Representações Docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural</i>. Educação e Sociedade, n. 77, p. 207-227, 2001.</p> <p>_____; GRANT, N. <i>Intercultural Perspective and Knowledge for Equity in the Mercosul countries:</i></p>

	<p><i>limits and potentials in educational policies. Comparative Education</i>, v. 35, n. 3, p. 319-330, 1999.</p> <p>_____ ; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente. In: Canen, A. & Moreira, A. F. B. (orgs), <i>Ênfases e Omissões no Currículo</i>. São Paulo: Ed. Papyrus, p. 15-43, 2001.</p> <p>GIROUX, H. <i>Os professores como intelectuais</i>. Porto Alegre: Artmed, 1997.</p> <p>_____. <i>Pedagogia Radical: subsídios</i>. São Paulo: Editora Autores Associados e Cortez, 1983.</p> <p>McLAREN, P. <i>Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio</i>. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 2000.</p> <p>MOREIRA, A. F. B. & MACEDO, E. F. Em Defesa de Uma Orientação Cultural na Formação de Professores. In: CANEN, A. & MOREIRA, A. F. B. (orgs). <i>Ênfases e Omissões no Currículo</i>. São Paulo: Ed. Papyrus, p. 117-146, 2001.</p> <p>SACRISTÁN, J. G. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. (Org.). <i>A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato</i>. Porto Alegre: Artmed, 2000.</p> <p>_____. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA T.T. & MOREIRA, A.F. (Orgs.). <i>Territórios contestados</i>. Petrópolis: Vozes, 1995.</p>
Arte/educação	<p>BARBOSA, A. M. <i>A imagem no ensino da arte</i>. São Paulo: Perspectiva, 2002b.</p> <p>_____. <i>Arte-Educação no Brasil</i>. São Paulo: Perspectiva, 2002c.</p> <p>_____. <i>Inquietações e mudanças no ensino da arte</i>. São Paulo: Cortez, 2002d.</p>

	<p>_____. <i>John Dewey e o ensino da arte no Brasil</i>. São Paulo: Cortez, 2002a.</p> <p>_____. <i>Tópicos Utópicos</i>. Belo Horizonte: C/Arte, 1998a.</p> <p>DEWEY, J. <i>Arte como experiência</i>. São Paulo: Martins Fontes, 2010.</p> <p>EISNER, E. <i>The arts and the creation of mind</i>. New Haven: Yale University Press, 2002.</p> <p>FUSARI, M. ; FERRAZ, M. H. <i>Arte na Educação escolar</i>. São Paulo: Cortez, 1992.</p> <p>_____. <i>Metodologia do ensino de arte</i>. São Paulo: Cortez, 1993.</p> <p>IAVELBERG, R. <i>Arte na sala de aula</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.</p> <p>MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. <i>Didática do ensino da arte a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte</i>. São Paulo: FTD, 1998.</p> <p>PARSONS, M. J. <i>Compreender a Arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo</i>. Lisboa: Presença: 1992.</p>
Ludo-educação	<p>BENJAMIN, W. <i>Reflexões; a criança, o brinquedo, a educação</i>. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.</p> <p>BROUGÈRE, G. <i>Brinquedo e cultura</i>. São Paulo: Cortez, 1997.</p> <p>DODGE, J.; CARNEIRO, M. A. B. <i>A descoberta do brincar</i>. São Paulo: Melhoramentos/ Boa Companhia, 2007.</p> <p>FRIEDMANN, A. <i>A Arte de Brincar</i>. São Paulo: Vozes, 2004.</p> <p>_____. <i>Brincar, Crescer e Aprender</i>. São Paulo: Moderna, 1994.</p> <p>HUIZINGA, J. <i>Homo ludens</i>. Buenos Aires: Emecé,</p>

	<p>1968.</p> <p>KISHIMOTO, T. M. <i>O jogo e a educação infantil</i>. São Paulo: Pioneira, 1994.</p> <p>WAJSKOP, G. <i>Brincar na pré-escola</i>. São Paulo: Cortez, 1995.</p>
Escola democrática	<p>MIRANDA, Marília. <i>Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade</i>. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 639-651, Maio/Ago. 2005.</p> <p>SINGER, Helena. <i>República de Crianças: sobre Experiências Escolares de Resistência</i>. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.</p>
Desenvolvimento moral	<p>PIAGET, J. <i>O juízo moral na criança</i>. São Paulo: Summus, 1994.</p> <p>BIAGGIO, Angela. <i>Lawrence Kohlberg: ética e educação moral</i>. São Paulo: Moderna, 2002.</p>
Pedagogia do Oprimido/Paulo Freire	<p>FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa</i>. São Paulo: Paz e Terra, 1997.</p> <p>_____. <i>Pedagogia do Oprimido</i>. São Paulo: Paz e Terra, 1987.</p> <p>_____. <i>Ação Cultural para a Liberdade</i>. São Paulo: Paz e Terra, 2002.</p>
Educação e Cidadania Planetária	<p>IPF São Paulo / Graal Portugal / IPF Itália / Universidad de Sevilla Espanha / IPF Argentina. <i>Programa de Educação para a Cidadania Planetária (PECP) Formação de educadores/as, estudos e pesquisas sobre Educação Integral na perspectiva Intertranscultural e Transdisciplinar</i>. Brasil, 2012.</p>

Educação ambiental e sustentabilidade	<p>BRASIL. <i>Programa Município Educadores Sustentáveis / Ministério do Meio Ambiente</i>. Programa Nacional de Educação Ambiental. – Brasília : Ministério do Meio Ambiente, 2005.</p> <p>GADOTTI, M. <i>Pedagogia da Terra</i>. São Paulo: Peirópolis, 2000.</p> <p>ROCHA LOURES, R. C. <i>Sustentabilidade XXI</i>. São Paulo: Gente, 2009.</p>
Educação e direitos humanos	<p>FISCHMANN, R. <i>Manual Direitos Humanos no Cotidiano</i>. Brasília: Ministério da Justiça/ UNESCO/USP, 1998.</p> <p>_____. ALVES, Z. M. M. B. <i>Crianças e Adolescentes: construindo uma cultura da tolerância</i>. São Paulo: EDUSP, 2001.</p> <p>TUVILLA RAYO, J. <i>Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global</i>. Porto Alegre: Artmed, 2004.</p>
Cultura da paz e tolerância	<p>PUREZA, José Manuel. <i>Para uma cultura da paz</i>. Lisboa: Quarteto Editora, 2001.</p> <p>VON, Cristina. <i>Cultura de paz: o que os indivíduos, grupos, escolas e organizações podem fazer para a paz no mundo</i>. São Paulo: Peirópolis, 2006.</p> <p>CAMPOS, J.; CORREA, T. <i>A Educação para a Paz e para os Direitos Humanos: contribuições internacionais à compreensão do direito à educação na ordem constitucional brasileira</i>. Trabalho publicado nos Anais do XVII Congresso Nacional do CONPEDI, realizado em Brasília – DF nos dias 20, 21 e 22 de novembro de 2008.</p> <p>CNVBrasil; ROSENBERG, M. <i>Sobre a Comunicação</i></p>

	<p><i>Não-Violenta</i>. Online, 2006.</p> <p>JARES, Xesús R. <i>Educar para Paz em Tempos Difíceis</i>. São Paulo: Palas Athena, 2007.</p> <p>_____. <i>Educação para Paz: Sua Teoria e Prática</i>. Porto Alegre: Artmed, 2002.</p>
Segurança	<p>BADESCU, Cristina G. The responsibility to protect: embracing sovereignty and Human Rights. <i>In Negotiating sovereignty and Human Rights</i>. Farnham/Burlington, Ashgate Publishing, 2009, pp. 81-98.</p> <p>MUSSBAUM, Martha C. & SEN, Amartya. <i>La calidad de vida</i>. México, Fondo de Cultura Económica, 1996.</p> <p>OPITZ, Sven. Government unlimited: the security dispositive of illiberal governmentality. <i>In Ulrich Bröckling, Susanne Krassmann & Thomas Lemke. Governmentality. Current issues of future challenges</i>. New York, Routledge, 2011, pp. 93-114.</p> <p>SEN, Amartya. <i>Desenvolvimento como liberdade</i>. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.</p>
Resiliência	<p>BRONFENBRENNER, U. <i>A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.</p> <p>ELMESCANY, Érica de Nazaré Marçal. <i>Arte na promoção da resiliência</i>. Revista do Nufen - Ano 02, v. 01, n.02, julho-dezembro, 2010, pp. 21-41.</p> <p>OLIVEIRA, M. A. <i>Criatividade e resiliência na vida de Nise da Silveira</i>. Campinas: PUC-Campinas, 2012.</p> <p>TAVARES, J. (Org.). <i>Resiliência e educação</i>. São Paulo: Cortez, 2001.</p> <p>FLEURI, Reinaldo Matias. <i>Intercultura, educação e</i></p>

	<p><i>movimentos sociais no Brasil</i>. Conferência proferida no V Colóquio Internacional Paulo Freire: Paulo Freire: desafios à sociedade multicultural, Recife, de 19 a 22 de setembro de 2005.</p>
Autismo	<p>SILVA, A. <i>Mundo singular - Entenda o autismo</i>. São Paulo: Ed. Objetiva, 2012.</p>
Mutismo Seletivo	<p>MENICALLI, Daniela. <i>O transtorno mutismo seletivo e ludoterapia</i>. ARGUMENTO- Ano IV - No 8 - Outubro/2002.</p> <p>PEIXOTO, Ana Cláudia de Azevedo. <i>Mutismo Seletivo: prevalência, características associadas e tratamento cognitivo-comportamental</i>. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, 2006.</p>
Documentos oficiais MEC	<p>BRASIL. <i>Construindo: Agenda 21 na Escola</i>. Brasília: MEC/MMA, 2007.</p> <p>_____. <i>A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação</i>. Brasília: MEC/SEE, 2007a.</p> <p>_____. <i>Brincar para todos</i>. Brasília: MEC/SEE, 2005a.</p> <p>_____. <i>Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças</i>. Brasília: MEC/SEB, 2009a.</p> <p>_____. <i>Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03</i>. Brasília: MEC/SECAD, 2005b.</p> <p>_____. <i>Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação</i>. Brasília: MEC/SEB, 2009b.</p>

	<p>_____. <i>Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes</i>. Brasília: MEC, SECAD, 2007b.</p> <p>_____. <i>Indagações sobre currículo: diversidade e currículo</i>. Brasília: MEC/SEB, 2007c.</p> <p>_____. <i>Novo Manual Internacional de musicografia Braille</i>. MEC/SEE, 2004.</p> <p>_____. <i>Orientações técnicas-serviços de acolhimento</i>. Brasília: MDS, 2009c.</p> <p>_____. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental</i>. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.</p> <p>_____. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio</i>. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.</p> <p>_____. <i>Plano Nacional de Mudanças Climáticas – Versão para consulta pública</i>. Brasília: MDS/Comitê Interministerial sobre Mudança do Clima, 2007d.</p> <p>_____. <i>Programa Parâmetros em Ação, meio ambiente na escola: bibliografia e sites comentados</i>. Brasília: MEC/SEF. 2001.</p> <p>_____. <i>Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil</i>. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.</p>
Documentos oficiais Minc	BRASIL. <i>As metas do Plano Nacional de Cultura. / Brasil</i> . Ministério da Cultura. Apresentação de Ana de Hollanda e Sérgio Mamberti. – São Paulo: Instituto Via Pública; Brasília: MinC, 2012.
Documentos oficiais ONU	COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. <i>Nosso futuro comum</i> . Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1991.

		<p>ONU. <i>Resolução para a Década Internacional de Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo</i>. N.Y., 1998.</p> <p>_____. <i>Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais</i>. N.Y., 1966.</p>
Documentos UNESCO	oficiais	<p>UNESCO. <i>Declaração de Princípios sobre a Tolerância</i>. Brasil, 1995.</p> <p>_____. <i>Declaração universal sobre a Diversidade cultural</i>. Brasil, 2002.</p> <p>_____. <i>Manifesto da Cultura de Paz</i>. Paris, 2000.</p> <p>_____. <i>Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais</i>. Brasil, 2006.</p> <p>_____. <i>Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo</i>. – Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.</p> <p>MORIN, E. <i>Os sete saberes necessários à educação do futuro</i>. São Paulo: Cortez; Unesco, 2001.</p>
Biopolítica		<p>FOUCAULT, Michel. <i>Crise da medicina ou crise da antimedicina</i>. Tradução de Heliana Conde. In Verve. São Paulo, Nu-Sol, v. 18, 2010, pp. 167-194.</p> <p>_____. <i>Segurança, território, população</i>. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo, Martins Fontes, 2008.</p> <p>_____. O sujeito e o poder. In Paul Rabinow e Hubert Dreyfus. <i>Michel Foucault. Uma trajetória filosófica</i>. Tradução Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995, pp. 231-249.</p> <p>_____. <i>As palavras e as coisas</i>. São Paulo:</p>

	<p>Martins Fontes, 1987.</p> <p>_____. <i>A História da sexualidade</i>. Rio de Janeiro: Graal, 1998.</p> <p>_____. A governamentalidade. In: FOUCAULT, M. <i>A microfísica do poder</i>. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.</p> <p>_____. <i>Ditos & Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber</i>. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.</p> <p>_____. <i>Em defesa da sociedade</i>. São Paulo: Martins Fontes, 2002.</p> <p>_____. <i>Nascimento da biopolítica</i>. São Paulo: Martins Fontes, 2008.</p> <p>_____. <i>Vigiar e punir</i>. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.</p> <p>_____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. <i>Michel Foucault: uma trajetória filosófica</i>. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 253-278, 1995b.</p>
Anarquismo	<p>PASSETTI, E. <i>Anarquismos e sociedade de controle</i>. Cortez Editora, São Paulo, 2003.</p> <p>_____; AUGUSTO, A. <i>Anarquismos e educação</i>. São Paulo: Autêntica, 2008.</p> <p>PROUDHON, Pierre-Joseph. A guerra e a paz. Tradução de Martha Gambini. In <i>Verve</i>. São Paulo, Nu-Sol, v. 19, 2011, pp. 23-71.</p> <p>_____. <i>Do princípio da arte e de sua destinação social</i>. Org. Jorge Coli. Campinas: Armazém do Ipê. 2009.</p> <p>STIRNER, Max. <i>Algumas considerações provisórias sobre o estado fundado no amor</i>. In <i>Revista Verve</i> (n. 1). Tradução de Bragança de Miranda. São Paulo: Nu-</p>

	<p>Sol, 2002, pp.13-21.</p> <p>_____. <i>O único e a sua propriedade</i>. Lisboa: Portugal. Antígona, 2004.</p> <p>_____. <i>Textos dispersos</i>. Lisboa: Via Editora, 1979.</p>
Filosofia da Diferença	<p>DELEUZE, G. <i>Conversações: 1972-1990</i>. Rio de Janeiro: 34, 2004.</p> <p>_____. <i>Foucault</i>. São Paulo: Brasiliense, 1988.</p> <p>_____. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. <i>In: Conversações</i>. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.</p> <p>_____. <i>Sobre o teatro</i>. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.</p> <p>DELEUZE, G.; GUATTARI, F. <i>O que é filosofia?</i> Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.</p> <p>_____. <i>Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia</i>. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.</p> <p>_____. <i>Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia</i>. v. 5. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.</p> <p>_____; PARNET, C. <i>Diálogos</i>. São Paulo: Escuta, 1998.</p> <p>GUATTARI, F.; ROLNIK, S. <i>Micropolítica. Cartografias do desejo</i>. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.</p>
Aprendizado e experiência trágica	<p>BAPTISTA, M. <i>O tempo e a criança: comentários ao fragmento 52 de Heráclito de Éfeso</i>. Mal-Estar e Sociedade - Ano III - n. 4 - Barbacena - Junho 2010 - p. 85-100.</p> <p>EISNER, E. <i>O que a educação pode aprender das artes sobre a prática da educação?</i> Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez 2008.</p>

	<p>KASTRUP, V. <i>O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo</i>. Psicologia e Sociedade, Porto Alegre, v. 19, n. 1, jan./abr. 2007.</p> <p>LARROSA, J. <i>Notas sobre a experiência e o saber da experiência</i>. Revista Brasileira de Educação, nº 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr, 2002.</p> <p>_____; SKLIAR, C. (Org.). <i>Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença</i>. Belo Horizonte: Autêntica, p. 105-118, 2001.</p> <p>NIETZSCHE, F.. <i>A Filosofia na Idade Trágica dos Gregos</i>. Lisboa: Ed. 70, 2002.</p> <p>PERISSÉ, G. <i>Estética & Educação</i>. São Paulo: Autêntica, 2009.</p> <p>READ, H. <i>A educação pela arte</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1982.</p> <p>SPINOZA. <i>Ética</i> [tradução de Tomaz Tadeu]. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.</p> <p>VEIGA-NETO, A. <i>Foucault e a Educação</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.</p>
--	---

II. ARTIGOS ESCRITOS PARA DISCIPLINAS CURSADAS

1. MODULAÇÕES ANTROPOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS

Artigo apresentado como parte da avaliação da disciplina Fundamentos da Antropologia, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com orientação do Prof. Dr. Rinaldo Arruda Viera.

Primeiros traços

A Antropologia, ciência humana que busca estudar o homem em sua diversidade biológica, social e cultural, se estabeleceu entre os séculos XVI e XX. A Pedagogia, ciência humana que busca estudar os processos de ensino e aprendizado que se dão nas práticas sociais, também se estabeleceu entre esses séculos. Nesse período, diversas teorias antropológicas e pedagógicas se sucederam, cada uma com seu enfoque específico.

O presente artigo pretende mostrar como as diversas teorias antropológicas e pedagógicas se entrelaçaram durante os últimos cinco séculos e como, neste início do século XXI, a Antropologia e a Pedagogia efetivamente se misturam, tanto em relação aos seus objetivos e métodos quanto aos seus modos de entender a relação com o Outro e com sua cultura.

Origens comuns

Entre os séculos XVI a XIX foi criada uma extensa literatura etnográfica que se materializou nos relatos de viagem, como as cartas, os diários e os relatórios feitos por missionários, viajantes, comerciantes, exploradores, militares, administradores

coloniais, entre outros. Estes textos traziam descrições das terras e dos povos recém-encontrados, relativas à fauna, à flora e à topografia desses locais e também em relação aos hábitos e crenças desses povos, formando, assim, um primeiro rol de relatos sobre a alteridade. Entretanto, esses textos tinham como referência a cultura Ocidental, branca e europeia, entendida como o mais alto patamar de civilização⁴. Assim, invariavelmente, o Outro foi encarado como selvagem (KUPER, 1987).

Durante esse período, os estudos sobre as formas de ensinar e aprender também se desenvolveram tendo como referência a cultura Ocidental, com destaque para a cultura greco-romana-judaica-cristã. Os primeiros métodos de ensino, como a *Ratio Studiorum*⁵ dos Jesuítas e a *Didática Magna*⁶ de Iohannis Amos Comenius - que ganhou diferentes versões conforme os países e as épocas em que foi aplicada -, entendiam que as crianças, ocidentais ou não, eram seres humanos em estado selvagem que precisavam ser adestrados e controlados, de preferência na instituição escolar (COMENIUS, 2001), para que pudessem alcançar o saber da época, literário e enciclopédico e, assim, se tornarem civilizados (ARANHA, 1989). Nesse sentido, o mestre transmitia o conhecimento ao aluno, cuja mente era considerada uma tábula rasa⁷, por meio da sua

⁴ Civilização é um conceito da Antropologia e da História. Numa perspectiva evolucionista, é o estágio mais avançado de uma sociedade humana, caracterizado pela sua fixação ao solo mediante a construção de cidades.

⁵ A *Ratio Studiorum* é uma sistematização da pedagogia jesuítica. Ela contém 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino e recomenda que o professor nunca se afaste da filosofia de Aristóteles e teologia de Santo Tomás de Aquino.

⁶ A *Didática Magna* de Comenius é composta das seguintes orientações principais: tudo o que se deve saber deve ser ensinado; qualquer coisa que se ensine deverá ser ensinada em sua aplicação prática, no seu uso definido; deve ensinar-se de maneira direta e clara; ensinar a verdadeira natureza das coisas, partindo de suas causas; explicar primeiro os princípios gerais; ensinar as coisas em seu devido tempo; não abandonar nenhum assunto até sua perfeita compreensão; dar a devida importância às diferenças que existem entre as coisas.

⁷ O conceito de *Tábula Rasa* foi usado pelo filósofo inglês John Locke, o mais importante filósofo do empirismo, em seu livro, *Ensaio acerca do Entendimento Humano* (1690). Para ele, todas as pessoas nascem sem conhecimento algum, pois a mente é, inicialmente, como uma "folha em branco", e todo o processo do conhecer, do saber e do agir é aprendido através da experiência.

autoridade, de atividades repetitivas e de memorização e de algumas técnicas de convencimento, tais como a música, o teatro e, principalmente, a violência física⁸.

No século XIX, a Antropologia ganhou o estatuto de ciência e era um trabalho de gabinete, pois tinha como principal objetivo sistematizar o conhecimento adquirido durante quatro séculos de convívio com os povos “primitivos”. As questões que moviam os antropólogos eram: o que é universal para todos os povos? E o que é específico de cada povo? De braços dados com a História, os antropólogos buscavam as origens dos povos, relacionando estudos sobre parentesco, religião e organização social. Tinha-se como paradigma que as sociedades poderiam se desenvolver passando por três estágios, da selvageria à barbárie e da barbárie à civilização. Por essa via, o antropólogo inglês Edward Burnett Tylor criou o conceito de *animismo* como o primeiro estágio de desenvolvimento de todas as religiões⁹.

O conceito de raça¹⁰, advindo da Biologia, também impregnava os estudos antropológicos que acabaram por criar uma relação entre fisiologia e cultura por meio da Antropometria, definida como o estudo dos caracteres da morfologia humana. O objetivo principal da antropometria era descrever os traços morfológicos que distinguem um determinado tipo humano de outro e, também, relacionar os dados obtidos às práticas culturais desses tipos humanos, muitas vezes resultando em estereótipos e preconceitos raciais (KUPER, 1987).

⁸ Outro nome importante da Pedagogia desse período é o francês Jean-Jacques Rousseau. Durante a Revolução Francesa, o filósofo criou uma visão inovadora do modo como devemos ensinar as crianças que, segundo ele, deveriam aprender em meio à natureza e à sociedade, fora dos muros das escolas e das bibliotecas, sempre na companhia de seu preceptor. Por defender essas ideias libertárias em seu livro *Emile*, Rousseau foi condenado ao exílio em Gênova.

⁹ O termo Animismo foi criado pelo antropólogo inglês Sir Edward B. Tylor, em 1871, na obra *Primitive Culture* (A Cultura Primitiva).

¹⁰ A expressão *raças humanas* refere-se a um antigo conceito antropológico, fortemente criticado e em desuso. Os critérios usados para identificar as raças humanas compreendiam a pigmentação da pele e a morfologia (especialmente a estatura e a forma do crânio).

A Pedagogia do século XIX também buscou sistematizar os conhecimentos pedagógicos desenvolvidos ao longo de quatro séculos. O primeiro a fornecer o estatuto científico à Pedagogia foi o filósofo alemão Johann Friedrich Herbart. Segundo sua teoria psicológica, a mente funciona por meio das representações (imagens, ideias, sons etc.). A dinâmica da mente estaria nas relações entre essas representações, que nem sempre são conscientes, pois elas podem se combinar e produzir resultados manifestos ou entrar em conflito entre si e permanecerem latentes.

Este filósofo negava a existência de faculdades inatas, por isso, a instrução praticada pelo professor era vista como essencial. Para Herbart, três procedimentos constituem a ação pedagógica. O primeiro é o *governo*, ou seja, a manutenção da ordem pelo controle do comportamento da criança, feito inicialmente pelos pais e depois pelos professores. Trata-se de um conjunto de regras imposto de fora para dentro, com o objetivo de manter a criança ocupada. O segundo procedimento é a *instrução educativa* propriamente dita e seu motor é o interesse, que deve ser múltiplo, variado e harmonicamente repartido. O terceiro é a *disciplina*, que tem a função de preservar a vontade no caminho da virtude. Nessa etapa se fortalece a autodeterminação como essencial para a formação do caráter (CAMBI, 1999).

A Pedagogia herbartiana influenciou e ainda influencia o ensino formal ou o ensino que se pratica nas escolas, e é chamada de Pedagogia Tradicional¹¹.

¹¹ A Pedagogia Tradicional foi duramente criticada durante o século XX por ser uma forma de educação voltada apenas para a elite, já que pressupõe uma cultura livresca que não faz parte da vida dos estudantes, crianças ou não, das classes populares. Um dos maiores críticos dessa pedagogia foi Michel Foucault. Em seu livro *Vigiar e punir*, o autor discorre com detalhes o modo como essa forma de entender a educação vem sendo praticada nas escolas ocidentais.

Variações e entrelaces

No final do século XIX, os Estados modernos e a sociedade burguesa se consolidaram ao mesmo tempo em que surgiram movimentos de renovação científica, condizentes com o intenso processo de industrialização da economia. Neste contexto, surge a Escola Sociológica Francesa, que tem o antropólogo francês Marcel Mauss como seu maior representante. Mauss era sobrinho de Emile Durkheim¹², sociólogo francês, e o trabalho de um influenciou o do outro. A busca desses teóricos era pelo “fato social total”: biológico, psicológico e sociológico (MAUSS, 1974).

Os principais conceitos antropológicos criados por Mauss são a troca e a reciprocidade, apresentados em seu *Ensaio sobre a dádiva*, em que o antropólogo demonstra como toda representação funda-se sobre a união de uma dualidade de contrários. Nesse sentido, a dádiva, ou a representação da ação de dar-receber-retribuir, opera uma mistura entre amizade e conflito, interesse e desinteresse, obrigação e liberdade. O argumento central do *Ensaio* é de que a dádiva produz a aliança, tanto as alianças matrimoniais como as políticas, religiosas, econômicas, jurídicas e diplomáticas (MAUSS, 1974). Dessa forma, esse antropólogo contribuiu para uma nova visão do Outro, mais complexa e sofisticada. Mauss, entretanto, nunca realizou um trabalho de campo, sua teoria baseava-se em relatos sobre a constituição da vida social (KUPER, 1987).

¹² Para Emile Durkheim, a sociedade e a consciência coletiva são entidades morais, antes mesmo de terem uma existência tangível. Essa preponderância da sociedade sobre o indivíduo deve permitir a realização deste, desde que consiga integrar-se a essa estrutura. Ele parte do princípio que o homem seria apenas um animal selvagem que só se tornou humano porque se tornou sociável, ou seja, foi capaz de aprender hábitos e costumes característicos de seu grupo social para poder conviver. Nesse sentido, a educação regulada pelo Estado é imprescindível.

No início do século XX, outras escolas antropológicas surgiram, como a Escola Funcionalista inglesa¹³, o Culturalismo norte-americano¹⁴ e o Estruturalismo francês. O Funcionalismo tinha como foco o estudo das funções das instituições sociais de uma cultura e do modo como elas mantinham a totalidade social (EVANS-PRITCHARD, 1978; RADCLIFFE-BROWN, 1973). O Culturalismo buscava os padrões sociais, ou as normatizações do desenvolvimento de uma cultura, por meio da comparação entre culturas (BOAS, 2004; BENEDICT, 1988).

O Estruturalismo, por sua vez, afirmava que existem estruturas na mente humana que causam consequências na sociedade e que são, por isso, suas regras. Para os estruturalistas, essas regras são binárias e recíprocas e formam vínculos entre a natureza e cultura. Por essa via, a Antropologia do começo do século XX buscava desvendar o estilo de cada cultura para fazer generalizações, destacando aquilo que era particular e ao mesmo tempo universal em todas as culturas, como o incesto, por exemplo (LÈVI-STRAUSS, 1975; 1976). Assim, deixava de lado o indivíduo que, nessa perspectiva, não produz e nem controla os códigos e regras que envolvem sua existência social.

No âmbito da Pedagogia, no final do século XIX e início do século XX surgiram, também, diversas propostas de sistemas educativos na Europa e nos EUA, como os sistemas de Decroly¹⁵, Montessori¹⁶, Ferrière¹⁷, Freinet¹⁸ e Dewey¹⁹, que

¹³ Os principais representantes da Escola Funcionalista inglesa são Malinowski, Radcliffe-Brown e Evans-Pritchard, que refutaram a hipótese evolutiva e valorizaram a pesquisa de campo. Mesmo à serviço do colonialismo do século XIX, esses antropólogos trouxeram uma nova luz para a análise das sociedades.

¹⁴ Os principais representantes do Culturalismo norte-americano são Franz Boas, Ruth Benedict e Margareth Mead. O trabalho desses antropólogos, que tinham pouco ou nenhum conhecimento da língua do país estudado e que nem sequer haviam visitado tais países, foi muito útil para o governo dos EUA durante a 2ª Guerra Mundial. Entretanto, nem todos os antropólogos estavam convencidos da abordagem dos estudos de caráter nacional. Enquanto uns eram contrários a uma antropologia de gabinete, outros eram incrédulos ante as interpretações particulares da teoria freudiana por parte de alguns de seus adeptos.

¹⁵ Decroly desenvolveu o princípio de Globalização, que se baseia na ideia de que as crianças apreendem o mundo com base em uma visão do todo, que posteriormente pode se organizar em partes. Assim, o modo mais adequado de aprender a ler, portanto, teria seu início nas atividades de associação de

constituíram o *Movimento das Escolas Novas*, ou a *Pedagogia Renovada*²⁰. Em 1899, por iniciativa de Ferrière, foi criado o *Gabinete Internacional das Escolas Novas* encarregado de criar laços entre as escolas que utilizavam esses vários sistemas e de recolher e difundir os resultados obtidos (ARANHA, 1989).

Em linhas gerais, esses pedagogos e filósofos criticavam a Pedagogia Tradicional e entendiam que a educação deveria fornecer uma relativa autonomia aos alunos, diminuindo o controle do professor. Devido à influência da psicologia e em especial da Psicologia do Desenvolvimento criada pelo estruturalista francês Jean Piaget, a criança passou a ser vista como um ser que, desde a mais tenra idade, era capaz de interferir na sociedade e apreende-la conforme o estágio de desenvolvimento em que se encontrava. Para tanto, passava por momentos de assimilação e de acomodação, ações mentais opostas e complementares que fazem parte do processo de equilíbrio

significados, de discursos completos, e não do conhecimento isolado de sílabas e letras. Esse pedagogo desenvolveu os "centros de interesse", grupos de aprendizado organizados segundo faixas de idade dos estudantes. Eles foram concebidos com base nas etapas da evolução neurológica infantil e na convicção de que as crianças entram na escola dotadas de condições biológicas suficientes para desenvolver os conhecimentos de seu interesse.

¹⁶ Os princípios fundamentais do sistema Montessori são: a atividade, a individualidade e a liberdade. Para tanto, são utilizados cinco grupos de materiais didáticos: Exercícios Para a Vida Cotidiana, Material Sensorial, Material de Linguagem, Material de Matemática e Material de Ciências. Estes materiais se constituem de peças sólidas de diversos tamanhos, formas, espessuras, texturas e sons diferentes. O aluno usa os materiais individualmente à medida de sua necessidade que, por serem autocorretivos, permitem que o aluno faça sua auto avaliação. Os professores são auxiliares de aprendizagem.

¹⁷ Ferrière foi o criador da Escola Ativa, cujo funcionamento se baseia no respeito aos interesses e necessidades da criança, na utilização de métodos ativos, no desenvolvimento da autonomia, no espírito crítico e na cooperação.

¹⁸ A pedagogia de Freinet era voltada para uma educação popular. Ele criou diversos recursos para que a escola se tornasse interessante para os alunos, como: a aula passeio, o Livro da vida onde ficam registradas as experiências vividas pelos alunos, a produção de textos livres, a correção textual em grupo, a imprensa escolar, a correspondência interescolar, o Fichário de consulta que serve para os alunos tenham autonomia para desvendar suas dúvidas, o Plano de Trabalho e a auto-avaliação, tanto do professor como dos alunos.

¹⁹ Dewey, filósofo estadunidense, é um dos fundadores da escola filosófica do Pragmatismo. Em seu livro *Democracia e Educação*, Dewey tenta sintetizar, criticar e ampliar a filosofia da educação democrática, por isso concebia o conhecimento e o seu desenvolvimento como um processo social, integrando os conceitos de sociedade e indivíduo.

²⁰ A Pedagogia Renovada chegou a se realizar principalmente nas escolas particulares. No Brasil, ela só veio a se efetivar em meados do século XX e, mesmo assim, em escolas particulares dos grandes centros urbanos.

das estruturas cognitivas, ou do processo de construção da inteligência que, segundo Piaget, ocorre desde o nascimento até a morte de um indivíduo (PIAGET, 1982).

Assim, as diversas teorias pedagógicas desse período propuseram uma prática didática que levasse a uma adaptação social por parte dos alunos, por meio da proposição de *atividades interessantes* para as crianças; do desvelamento de um *problema* que os alunos identificavam e que requereriam certo conhecimento para serem resolvidos; da busca de *informações* que permitissem prosseguir com a produção; da construção de *hipóteses* ou previsões de resultados feitas pelos alunos; e, finalmente, da *experimentação* ou do teste da hipótese e confirmação ou não do previsto, bem ao gosto do método científico (DEWEY, 1959).

Por essa via, a Pedagogia do início do século XX se interessava e se pautava na “criança normal e adaptada” que é capaz de sair de um egocentrismo inconsciente para a socialização e, principalmente, para a vida social *já dada*, objetivo maior dessa forma de educar cujo grande modelo era o modo de vida burguesa.

Rupturas e interlocuções

A década de 1960, entretanto, traz novas perspectivas, tanto para a Antropologia quanto para a Pedagogia. O Estruturalismo, que baseava as teorias antropológicas e pedagógicas do período, tinha como maior referência metodológica a Semiologia, ciência criada pelo linguista francês Ferdinand de Saussure, que buscava desvendar em que consistem os signos (que pertencem ao mundo da representação), quais são as leis que os regem e como eles vivem no seio social (ALMEIDA, 2003). Em outras palavras, a Semiologia, que nos EUA ganhou o nome de Semiótica, é um campo de estudo que

analisa sistemas, códigos e convenções de todos os tipos, tendo como pressuposto que eles se estruturam em pares de oposição (significante e significado)²¹.

Mas, durante a turbulência do movimento da Contracultura²² e das mudanças políticas da década, o Estruturalismo foi posto em cheque por filósofos como Michel Foucault, Gilles Deleuze e, mais tarde, Jacques Derrida, que questionaram o fato dos sistemas de signos serem vistos como estruturados universalmente, entendendo que mais do que a oposição significante/significado, o que existe é uma pressuposição recíproca entre conteúdo e expressão²³. Esses filósofos perceberam que cada cultura produz o seu próprio sistema de signos, que possui uma gênese e que só tem sentido no interior dessa mesma cultura, ou seja, os sistemas de signos de uma cultura só fazem sentido dentro dela mesma (ALMEIDA, 2003; FOUCAULT, 1999).

Essa forma de pensar compreende o estudo das culturas, ou a Antropologia, como uma ciência interpretativa em busca dos significados dados pelas próprias culturas ao seu sistema de signos, ou seja, uma ciência que lê as *sociedades como textos*. Nesse contexto, o antropólogo é visto como um tradutor, alguém que recria textos escritos em

²¹ A Semiologia é a teoria geral dos signos, em que consistem e as leis que os regem. Portanto, difere da Linguística por um alcance maior: a Linguística é uma parte dessa ciência geral. Enquanto a Linguística limita-se ao estudo científico da linguagem humana, a Semiologia preocupa-se não apenas com essa linguagem, mas também com a dos animais e de todo e qualquer sistema de comunicação, seja natural ou convencional. O signo linguístico para Saussure é a união do conceito com a imagem acústica. O conceito é a representação mental de um objeto ou da realidade social em que nos situamos, representação essa condicionada pela cultura que nos cerca. Em outras palavras, para Saussure, conceito é sinônimo de significado (plano das ideias), em oposição ao significante (plano da expressão). Com isso, temos que o signo linguístico é uma entidade psíquica de duas faces que estão intimamente unidas e uma reclama a outra. Não há significado sem significante.

²² A Contracultura é um movimento cultural contestador que questionou a cultura ocidental tradicional e seu caráter socializador e normatizante. Ela tem suas origens no movimento Beatnik, formado por jovens intelectuais, principalmente artistas e escritores, que contestavam o consumismo e o otimismo do pós-guerra americano, o anticomunismo generalizado e a falta de pensamento crítico.

²³ Essa forma de entender os signos faz parte da linguística de Louis Hjelmslev, que ficou conhecido pela teoria glossemática, assentada na explicitação do princípio da teoria do signo proposta por Saussure de que "A língua é forma, não substância". Hjelmslev reelabora a noção de signo proposta por Saussure que, em lugar de ter dois níveis, forma e substância, passa a ter três: a forma e a substância (signos com significados) e a figura (signos sem significados). O oposto a esse signo tripartido seria a matéria desestratificada. O trabalho de Hjelmslev foi fundamental para a construção da semiótica moderna.

outra linguagem/língua (GEERTZ, 1973). O antropólogo estadunidense Clifford Geertz é a maior referência dessa Antropologia Interpretativa, que vê a cultura sempre em transformação, por meio das trocas sociais e culturais, do diálogo, dos jogos políticos e das guerras.

É nesse período, também, que a Pedagogia vive um momento peculiar: em quase todo o mundo Ocidental a democratização de acesso às escolas, e principalmente às escolas públicas, cria a necessidade de repensar os métodos de ensino, pois começam a chegar aos bancos escolares crianças, jovens e adultos cujas famílias não possuem uma cultura escolar (CANDAUI, 2009). Pela primeira vez na história da Humanidade, era preciso pensar numa Pedagogia que aceite o Outro, criança, jovem ou adulto, não como um selvagem, mas sim como um ser humano diverso, complexo, criador e historicamente injustiçado.

Esse papel foi dado a um brasileiro, o professor Paulo Freire, ele próprio um oprimido, um homem do povo que só chegou à escola tarde, mas que se transformou num professor e num pedagogo sem igual. Em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2002), Paulo Freire nos fala que é possível que professores e estudantes de diferentes grupos culturais estabeleçam uma relação dialógico-dialética em que todos aprendam juntos. Para tanto, é imprescindível que eles se encontrem naquilo que Freire chamou de Círculo de Cultura, pois é nesse círculo que acontece o diálogo autêntico e a síntese cultural – ou o reconhecimento do Outro e o reconhecimento de si, no Outro. Segundo Freire (2002) é somente num círculo de cultura que é possível a educação como prática da liberdade e é somente num círculo de cultura que o mundo pode ser re-lido em profundidade crítica. Esse círculo, entretanto, não é um local tranquilo, controlado, pois, as consciências são comunicantes e comunicam-se na oposição.

Em seu trabalho, Freire também destacou a importância de se praticar, na escola, o respeito pelo repertório cultural dos estudantes sem negar, entretanto, a importância do processo de ensino e aprendizagem do conhecimento historicamente constituído. Segundo o educador, a escola deve ser a porta de entrada para os saberes antes apenas relegados à elite. E, para aprendê-los, faz-se necessário superar a curiosidade ingênua e instaurar a *curiosidade epistemológica*, pois é ela que garante uma consciência transformadora (FREIRE, 1999). Por isso, a Pedagogia de Paulo Freire é comumente chamada de Pedagogia Libertadora²⁴.

Crítica e clínica

Agora, no começo do século XXI, a crítica às teorias antropológicas e pedagógicas anteriores se radicaliza ainda mais.

Antropólogos estadunidenses, como James Clifford e Georges Marcus, elaboram a Antropologia Crítica, vertente que se preocupa com os recursos retóricos presentes no modelo textual das etnografias clássicas e contemporâneas, criticando-as. Além disso, aceitam e reconhecem a politização da relação observador-observado na pesquisa antropológica. Para eles, a cultura é um processo polissêmico e a etnografia deve ser entendida como uma *representação polifônica da polissemia cultural*, buscando trazer para o texto etnográfico as várias vozes que o modelam, as condições sociais, políticas e de dominação que marcam as circunstâncias do diálogo estabelecido pelo encontro etnográfico, assim como evidenciar os interlocutores concretos aos quais o texto antropológico se dirige (CLIFFORD, 1998).

²⁴ A Pedagogia Libertadora tem sido utilizada mais no ensino não-formal, como as ONGs, do que no ensino formal.

Por essa via, a etnografia trata de um esforço comum entre pesquisador e sujeito pesquisado, entendendo que ambos possuem concepções de mundo, formas de contemplar, observar e interpretar contextos sociais e seus momentos. Além disso, não recusa a criatividade como elemento estruturante do texto etnográfico, inclusive porque ela pode auxiliar no reconhecimento de nuances que por vezes misturam dados e vieses da observação, vieses esses característicos da maneira como um antropólogo se comporta no campo e do modo como ele enxerga as relações de poder presentes no Outro observado (CLIFFORD, 1998).

No âmbito pedagógico, o sonho de ver a população inteira sentada nos bancos das salas de aula finalmente se tornou realidade. Desde o advento da escola, e principalmente desde a instauração de uma escola laica, pública e gratuita, nunca se viu tantas crianças, jovens e adultos trocando o trabalho, e o lazer, pelo estudo. Nas escolas, nos diferentes níveis de ensino, corpos de peles negras, pardas, morenas, avermelhadas, amarelas e brancas podem ser vistos carregando cadernos e canetas, laptops, ipads, folhas xerocopiadas e, eventualmente, livros. Cadeirantes deslizam por rampas recém-construídas, surdos dialogam em Libras com seus professores, cegos recebem material didático em Braille. Lado a lado, as diferentes classes sociais, antes rivais, agora são colegas de classe. Lado a lado, pessoas de diversas religiões, práticas culturais, gostos estéticos e valores morais se transformam em estudantes. Iguais, mas diferentes.

Nesse contexto de múltiplas culturas, surge a Pedagogia Multicultural²⁵ que tem como princípio que um bom ensino é aquele que se abre para a diversidade de etnias, classes sociais, gêneros (APPLE; BEANE, 2001). O que essa teoria propõe é que os

²⁵ A Pedagogia Multicultural tem como expoentes os intelectuais dos Estudos Culturais como Stuart Hall, Henri Giroux e Michael Apple, entre outros. O conhecimento popular representa um papel primordial na educação multicultural, pois, mediante um cultivo consciente desses conhecimentos são possíveis visões alternativas, democráticas e emancipadoras da sociedade, da política e da educação. Ainda existe muita resistência a esse modelo pedagógico por parte dos professores e, por isso, ele ainda não acontece no cotidiano escolar.

educadores investiguem e recuperem as práticas culturais dos estudantes, analisando as formas pelas quais suas identidades se inter-relacionam com essas manifestações. O conhecimento popular, ou o conhecimento dos estudantes, quando colocado em diálogo com a cultura escolar, recupera um conjunto de conceitos que desafiam a educação tradicional e também a renovada. Ao enfrentar o conhecimento popular, indivíduos pertencentes aos grupos dominantes, no caso, os professores, têm a oportunidade de reconhecer que existem perspectivas que não conhecem ou que estavam subvalorizadas por eles (McLAREN, 2000; GUSMÃO, 2003; CANDAU, 2009; GIROUX, 1997).

Quando se objetiva a construção de uma Pedagogia Multicultural, uma *metodologia de ensino inspirada na etnografia* é essencial²⁶. Por essa via, o professor-etnógrafo é orientado a abolir os livros didáticos, as cartilhas, os sistemas de ensino, pois não deve mais fazer seu plano de ensino a partir somente do saber escolar tradicional, historicamente constituído (NEIRA & NUNES, 2006).

De modo contrário, ele precisa esperar o início do ano letivo para realizar um mapeamento do repertório cultural dos seus alunos e um diagnóstico do que eles já sabem sobre determinados saberes para, então, fazer seu plano de ensino. Ao fazer o mapeamento e o diagnóstico, sempre por meio do diálogo com os estudantes, o professor-etnógrafo deve recolher dados detalhados sobre as práticas culturais de suas turmas e o nível de conhecimento de cada aluno, individualmente. Assim, conseguirá elencar conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e criar um diálogo entre a cultura dos estudantes e a cultura historicamente constituída, relativizando o saber tradicional e, muitas vezes, questionando se esse saber é realmente o único que pode ser ensinado e aprendido na escola (CANDAU, 2009; NEIRA & NUNES, 2006).

²⁶ Kincheloe e Steinberg, intelectuais dos Estudos Culturais dos EUA, nos alertam sobre a necessidade de o professor não ser um visitante na cultura popular e salientam a importância do docente pesquisar e procurar aprofundar-se nos conteúdos não tradicionais, para melhor conduzir sua ação educativa.

A Pedagogia Multicultural reconhece que nenhuma cultura é melhor que a outra e permite que estudantes e professores embarquem na aventura da pesquisa, ampliando seus repertórios culturais de forma respeitosa e sem julgamento de valor. Para tanto, o professor-etnógrafo deve registrar o que ocorre em sala de aula (rodas de conversa, dúvidas dos alunos, atitudes dos alunos, encadeamento de conteúdos, roteiro de pesquisas, visitas de convidados etc.) em seu Diário de Bordo²⁷, pois, dessa forma, será capaz de avaliar o processo de ensino ao longo do ano letivo. Da mesma forma, deve orientar os estudantes a realizar um registro constante, aula a aula, em seus Portfólios²⁸ que, junto com o Diário de Bordo do professor, materializam a mais perfeita *polifonia polissêmica*.

Antropologia e Pedagogia, enfim, são uma só.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, J. *Estudos deleuzeanos da linguagem*. São Paulo: Unicamp, 2003.

APPLE, Michel; BEANE, James. (Orgs.) *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

BENEDICT, Ruth. *O Crisântemo e a Espada*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1988.

BOAS, Franz. Os objetivos da pesquisa antropológica. In CASTRO, Celso (org.). *Franz Boas, Antropologia cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

²⁷ O Diário de Bordo é uma estratégia didática proposta pela Pedagogia Multicultural de modo a ajudar o professor a sistematizar as experiências vividas e a reconhecer a escola como um campo de conflitos.

²⁸ O Portfólio é um recurso didático proposto pela Pedagogia Multicultural que permite que os estudantes registrem suas dúvidas, conclusões, vivências, de um modo autoral e não mecânico. Ele permite que os estudantes percebam seu processo de aprendizado.

- CANDAU, Vera (org.). *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma e ação, 2009.
- CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.
- DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3a. ed. São Paulo: Nacional, 1959.
- COMENIUS, I. A. *Didática magna*. Moravia, 1633. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.org/didaticamagna/didaticamagna-comenius.htm>>. Acesso em: 20 set. 2005.
- DURKHEIM, Emile. *A educação moral*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- EVANS-PRITCHARD, E. E. *Os Nuer*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- FOULCALT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8° ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GEERTZ, C. *Obras e Vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GUSMÃO, Neusa M. (Org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003.
- HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- LÈVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia Estrutural II*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

LÈVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia Estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

KUPER, Adam. *Antropólogos e antropologia*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1987.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Ed. Abril Cultural, Coleção Os Pensadores, 1978.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. Vols. 1 e 2. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária e EDUSP, 1974.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

NEIRA, Marcos G. e NUNES, Mário L. F. *Pedagogia da Cultura Corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phort, 2006.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

RADCLIFFE-BROWN, A. R. *Estrutura e função na Sociedade Primitiva*. Petrópolis: Vozes, 1973.

ROUSSEAU, J. J. *O Emilio ou da educação*. Genebra, 1762. Disponível em: <http://www.spleb.org.br/pt/lv/o_emilio.php>. Acesso em: 5 out. 2005.

2. A SOCIOLOGIA PERVERSA DE DELEUZE E GUATTARI

Artigo apresentado como parte da avaliação da disciplina Fundamentos da Sociologia do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: profa. Dra. Maura Pardini Bicudo Vêras.

Tudo não é Estado, justamente porque houve Estado sempre e por toda a parte. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 78).

A natureza medicinal da Sociologia Clássica

A Sociologia, uma das ciências humanas que buscam entender nosso modo de vida gregário e relacional, surgiu no final do século XVIII. No contexto da Revolução Francesa, ela nasceu sob a égide das contradições e dos dualismos e baseou-se na ideia de ordem burguesa, por isso a sua utilidade no controle da multidão de trabalhadores que passou a integrar a população das cidades. O método empírico-dedutivo de Augusto Comte, baseado em generalizações e induções, contribuiu para a construção de uma ciência em que o social é considerado um agrupamento de indivíduos e um fenômeno natural já dado. Segundo essa vertente, toda e qualquer sociedade vive em constante desenvolvimento, devendo passar por três diferentes estados (religioso, filosófico e científico) para alcançar seu lugar na História. Nesse sentido, como uma ciência prescritiva, cabe à Sociologia analisar e julgar as sociedades vigentes e, ao mesmo tempo, propor modos de socialização dos indivíduos para que o desenvolvimento das sociedades seja alcançado.

Por isso, para Émile Durkheim, um dos primeiros teóricos da Sociologia e considerado por muitos como o seu pai, uma sociedade só se torna civilizada caso se *humanize*, ou seja, caso passe pelos diferentes estados de evolução social - horda,

sociedade segmentar, sociedade de Direito -, sendo que essa última se caracteriza por classificar, castigar e punir os desviantes (por meio da polícia, do Direito, da Medicina, da Psiquiatria), por buscar a autorregulação de cada indivíduo (por meio da Psicologia, da Assistência Social e da Educação) e a solidariedade de uns para com os outros (por meio da divisão do trabalho) (DURKHEIM, 1973).

Nesse sentido, as instituições são vistas como necessárias e passam a coexistir com os *atos sociais*, conceito criado por Durkheim para definir os eventos que tornam possíveis as comunicações coletivas. Para Durkheim, um fato social é uma *coisa* preexistente que possui leis próprias que são, ao mesmo tempo, a sua causa. Nesse sentido, um fato social também é um conceito que vive no âmbito da linguagem. Entretanto, para ele, a linguagem serve para *representar* realidades coletivas ou sabedorias sociais que, na lógica do sociólogo, são a produção intelectual dessa sociedade. Por isso, para ele, a *consciência coletiva* é a forma mais elevada da vida psíquica: ela é a consciência das consciências. Por essa via, nada mais natural do que a desigualdade social e a distribuição desigual de bens e riquezas: cada indivíduo tem sua função e seu nível de desenvolvimento social, e a melhoria de sua vida depende de sua educação: somente um indivíduo educado adequadamente pode se transformar em um cidadão de um Estado de Direito - árbitro supremo que regula a justiça e a liberdade (*idem, idem*). A Sociologia de Durkheim tem a função de uma *medicina social*, pois, ao desvelar a estrutura da ordem moral e da coesão de uma dada sociedade, auxilia na criação de uma *socialização consciente* e, conseqüentemente, na manutenção da ordem e da coesão sociais.

Para Karl Marx e Friedrich Engels, outros grandes nomes das ciências sociais, a lógica que move as sociedades é outra: ao invés de um Estado sábio e justo, baseado na autorregulação e na solidariedade, o que existe é um Estado como campo de torturas.

Para eles, a dominação de uma categoria social sobre as outras é o que produz diferentes tipos de cidadãos (proprietários de terras, burgueses e proletários) que diferem entre si na luta pela sobrevivência - ou no seu *modo de produção* - e no discurso - ou na sua *ideologia*. Entretanto, no contexto das sociedades contemporâneas todos acabam equiparados pela *fantasmagoria* do espelhamento dos trabalhos desiguais e pela produção de *mercadorias* (MARX, 1982). Para Marx, o espelhamento e a produção de mercadorias são uma síntese nãoconciliadora e criadora de lucro, de mais-valia ou de Capital. O capitalismo, nesse sentido, é considerado um regente das forças de trabalho que busca sua lógica na Economia Política, ou na ciência dos processos de extração da mais-valia.

Para Marx, quanto mais desenvolvida é a economia de um Estado, mais a força de trabalho e o capital estão separados. Paradoxalmente, quanto mais consciência um indivíduo tiver dessa separação, mais desenvolvido ele é, não importando de qual classe social ele seja. Essa *consciência para si* seria adquirida por meio da busca da explicação das situações históricossociais, da formação de conceitos sobre essas situações, da inferência indutiva e da verificação da inferência no campo social, ou de uma educação que deveria ser realizada por um intelectual esclarecido e que tivesse uma visão realista do papel da burocracia na dominação de uma classe social sobre a outra. Na visão de Marx e Engels, aos intelectuais cabe o papel de transformar o mundo (*idem*, 1986).

Max Weber, por sua vez, discordou de Marx e Engels ao afirmar que, mais do que explicar e criar conceitos sobre uma situação históricossocial a fim de transformá-la, o que um sociólogo deve fazer é assumir que ele faz um *recorte de um objeto social*, ou seja, ele deve assumir que ele escolhe uma determinada situação históricossocial entre outras por conta de seus próprios valores. Para ele, os valores de um sociólogo são determinantes na escolha da situação objeto de pesquisa, entretanto, os resultados de sua

pesquisa não devem ter um fim social: a ciência deve resultar num desencantamento de mundo, pois ela tem fins próprios (WEBER, 1987).

Para Weber, o fato social é *pluricausal*, pois a História é multifacetada e impossível de ser conhecida em sua totalidade. Segundo ele, é preciso que o sociólogo use sua intuição para escolher um fato e que observe as regularidades desse fato extraíndo dele o seu agente ou aquilo dá sentido para o fato e seus desdobramentos, também chamado por Weber de *causa adequada*. Por essa via, as leis sociais são compreendidas como probabilidades e as ações sociais podem ser regidas tanto pela razão, como pelo afeto ou, ainda, pela tradição; e a ordem social só é possível a partir de uma *máxima do sentido*, ou de relações sociais que se legitimam por se reconhecerem *com sentido* tanto por meio da lógica do direito, como da lógica do afeto, ou, ainda, por meio da lógica da tradição (*idem*, 2001).

Por isso, a sociologia weberiana é considerada uma *interpretação das ações sociais* que ganha o status de ciência por perseguir a lógica que dá validade a essa interpretação. Para Weber, a sociologia serve para produzir conceitos e juízos, sendo que estes não constituem a realidade empírica nem podem reproduzi-la. Eles apenas permitem ordenar a sociedade de um modo válido, ou *legítimo*, por meio do pensamento racional e da criação dos *tipos ideais*, intermediários entre as generalizações e as particularidades (*idem*, 2009).

Para ele, as lutas sociais, ou as relações de poder - uma das relações sociais possíveis -, acontecem quando o poder e a dominação de uns sobre os outros se dá. Entretanto, não seriam as classes econômicas que regem as lutas sociais, mas sim os *estamentos*, ou grupos que possuem uma estima social comum. Além disso, para Weber poder é diferente de dominação: poder é impor a própria vontade aos outros enquanto

que dominação é encontrar obediência nos outros. A dominação tem como base o carisma e se apoiaria no direito e na tradição para manter-se, além de criar e exercer um jogo burocrático que governa a todos de forma *mecânica*. Segundo Weber, para essa dominação ser possível, é preciso haver indivíduos livres, abertos a contratos, competentes, disciplinados, frios e que aceitam a hierarquia. Por isso, para Weber, o capitalismo se caracteriza pela busca pacífica do lucro (*idem*, 1982).

Tanto Durkheim, como Marx e Engels e, mais tarde, Weber, foram criadores de métodos de análise sociológica. Todos buscaram explicar e também orientar qual deveria ser o comportamento dos indivíduos e de grupos de indivíduos durante as práticas sociais de forma a contribuir para a melhoria das sociedades e, também, para a formação e conformação dos Estados Nacionais. Entretanto, ao explicar a ordem, ajuizar e ordenar as variações concomitantes dos fatos sociais; ao desconfiar do e desvelar o conjunto articulado de práticas e ideologias que produzem a infra e a superestrutura; e, também, ao interpretar os tipos ideais e ações sociais relativizando as motivações e conexões de sentido e criando leis probabilísticas, esses estudiosos também afirmaram existir uma dicotomia entre indivíduo e sociedade e, paradoxalmente, afirmaram que a sociedade não existe sem que os indivíduos se organizem conforme determinadas premissas. Nesse sentido, a causa da (boa) sociedade seriam os (bons) indivíduos, seu controle e seu autocontrole.

A sociedade perversa de Deleuze e Guattari

Gilles Deleuze e Felix Guattari, filósofos franceses pós-estruturalistas e dois dos principais intelectuais da Contracultura, radicalizaram em muito aquilo que Durkheim teve de aceitar ao final de seu trabalho: tudo aquilo que nos acontece é sempre um

acontecimento *dentro* da linguagem. Em sua filosofia, a imanência da linguagem e da criação de sentido desafia o nosso modo de entender os seres, as coisas do mundo, a sociedade, os signos, o espaço, o tempo e a História. Em seu trabalho de *pensar diferente*, eles também buscaram compreender como os agrupamentos humanos acontecem, e principalmente o *acontecimento* do qual faziam parte: a Europa do século XX.

Para eles, entretanto, uma sociedade não é formada por indivíduos e por suas ações e relações, apenas. Muito mais do que um jogo relacional homem-homem, um *agenciamento* é formado por conjuntos de *multiplicidades*. Para tanto, eles buscam a microsociologia criada pelo filósofo Jean-Gabriel Tarde, que foi professor de Durkheim. Com base na filosofia de Leibniz, Tarde compreende que as mínimas partes de uma sociedade são, elas mesmas, compostas por partes infinitesimais: são compostos ou *integrações de diferenças infinitesimais*. Nesse sentido, não é o homem que deseja ou não se relacionar com outros homens, não é o homem quem domina outro homem, não é o homem quem se relaciona pacificamente com outros homens em busca do lucro: são as *mônadas*, em sua diversidade, que possuem uma *potência imanente de desejo de integração, não importando o fim dessa integração*. Nesse sentido, a microsociologia de Tarde e a sociologia perversa de Deleuze e Guattari rompem como o antropocentrismo inerente às ciências sociais clássicas e, também, com o seu moralismo (DELEUZE, 1991).

Para Deleuze e Guattari não é a escrita que pressupõe o Estado, mas sim a linguagem, a língua, a palavra. As diferentes línguas não se definem por grupos fechados que se compreendem entre si: elas determinam as relações entre grupos que não se compreendem. A linguagem é feita para isso, para a tradução, e não para a comunicação (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Da mesma forma, os povos nômades só existem *em relação* aos povos sedentários. A partir de pesquisas históricas e arqueológicas sobre os Impérios chineses e orientais, eles afirmam que o Estado Imperial, desde o Neolítico ou até antes, desde o Paleolítico, age *recodificando* de uma só vez o meio de caçadores-coletores sem agricultura nem metalurgia preliminares, traduzindo-o e *criando* a agricultura, a pequena criação e a metalurgia, primeiro sobre seu próprio solo e depois impondo essas práticas ao mundo circundante. Quando uma sociedade sedentária domina uma sociedade nômade, o que acontece é uma *transferência semiótica* e não uma evolução. Nesse sentido, é possível pensar numa História concomitante e não cronológica que se dá por *rupturas*, e não por continuidade (*idem, idem*).

Por isso, ao analisarem o surgimento do Estado, Deleuze e Guattari afirmam que as explicações para esse surgimento são sempre tautológicas. Para eles, o Estado já nasce adulto e não é fruto de um desenvolvimento ou de um processo/progresso. Ele nasce de um laço, de um nó, que sobrecodifica de uma vez todos os códigos, criando a burocracia ou o que eles chamaram de *servidão maquínica*: num momento mágico, tudo vira público, comunitário, de todos e de Um só. A partir da antropologia de Pierre Clastres, para eles o Estado é um corte irreduzível que acontece *durante a coexistência de sociedades sem-Estado*, e ressaltam que as sociedades sem-Estado assim o são por *desejo* delas, por isso podem ser chamadas de *contra-o-Estado* (*idem, idem*).

Para eles, não é pelos modos de produção que se definem as formações sociais, mas sim pelos *processos maquínicos*: as sociedades ditas primitivas ou contra-o-Estado se definem por mecanismos de conjuração/antecipação do Estado: elas não querem o modelo-de-Estado; as sociedades com Estado se definem por aparelhos de captura: elas agem para forçar o modelo-de-Estado; as sociedades nômades, por máquinas de guerra: elas não se adaptam e lutam para isso; e as organizações internacionais, ou ecumênicas,

pelo englobamento de formações sociais heterogêneas: elas aceitam e compreendem a multiplicidade (*idem, idem*).

De uma forma muito mais radical que Marx e Engels, Deleuze e Guattari afirmam que não é a troca, nem a mais-valia da força de trabalho, nem o poder, nem a dominação que criam, mantêm ou dão sentido a uma sociedade, mas sim, o *limiar* de uma troca: é preciso *desejar* a troca, ter uma *disponibilidade* para ela, uma certa elasticidade, e não um estoque ou uma reserva de bens que propiciariam essa troca. O estoque só acontece quando a troca deixa de ser interessante e acaba, fazendo restar bens a serem estocados. O sobretrabalho não é o que excede o trabalho ou aquilo que permite a exploração do trabalhador: pelo contrário, o trabalho é o que se *deduz* do sobretrabalho. (*idem, idem*).

O que começa com o Estado, portanto, é uma *semiologia geral* que sobrecodifica as semióticas primitivas, ressonando a burocracia ou a servidão maquínica. Nesse sentido, o conceito marxista de mais-valia, o segredo do capitalismo, nada mais é do que o *aparelho de captura* da atividade de ação contínua ou da ação livre, transformando-a em *trabalho-modelo-de-Estado*. Da mesma forma, a renda da terra, que distingue terras produtivas e improdutivas, também é o aparelho de captura do território livre, transformando-o magicamente em *território nacional*. E, finalmente, o imposto é o aparelho de captura da moeda de comércio: é ele que cria a equivalência entre bens, serviços e moedas, criando a *forma-dinheiro* ou o preço das coisas e das pessoas. Quando a forma-dinheiro ou o capital é repartido entre os grupos ou fatores, é que a comparação entre eles se dá. Por essa via, o aparelho de captura do Estado constitui um centro móvel de apropriação e um espaço geral de comparação (*idem, idem*).

O aparelho de captura suscita, também, fluxos descodificados ou uma *mais-valia de fluxos* que, por sua vez, precisam ser organizados *enquanto tais*. Então, a operação da semiologia geral dá lugar a *processos de subjetivação* e a *servidão maquínica* tende a ser substituída por um regime de *sujeição social*. Ela acontece quando o trabalho se torna livre e a riqueza capital puro, independente. O capitalismo se forma justamente quando o fluxo de riqueza pura encontra o fluxo de trabalho livre e se conjuga com ele. É o mesmo que dizer que o capitalismo se forma com uma *axiomática geral dos fluxos descodificados*. Nesse sentido, o capitalismo, diferente do Estado, não opera por sobrecodificação, mas por *axiomas* que apaziguam qualquer dúvida: afinal, tudo é dinheiro, inclusive o tempo livre (*idem, idem*).

O Estado é territorialização, mas o Capitalismo é sempre desterritorialização. No agenciamento capitalista, todos os Estados mudam de forma e assumem um novo sentido: se transformam em modelos de realização de uma axiomática mundial que os ultrapassa e as diferenças formais se tornam isomorfas nas nações, nos *Estados-Nação*. É o fluxo de trabalho livre que faz o *povo*, assim como é o fluxo de capital puro que faz o território nacional e seus equipamentos. A nação é a própria operação de uma *subjetivação coletiva*. As nações são as formas onde se realizam a homogeneidade qualitativa e a concorrência quantitativa do capital abstrato. Com a produção tecnológica, o Estado moderno substitui a *servidão maquínica* por uma *sujeição social* cada vez mais forte (*idem, idem*).

Radicalizando a sociologia de Max Weber, Deleuze e Guattari afirmam que o exercício do poder no agenciamento moderno implicou processos de normalização, de modulação, de modelização, de informação, que se apoiam na linguagem, na percepção, no desejo, no movimento, etc. que apaziguam o agenciamento e, ao mesmo tempo, perpassam os *microagenciamentos*. É esse conjunto macro e micro, ou público e

privado, que comporta ao mesmo tempo a sujeição e a servidão levadas aos extremos, como duas partes simultâneas que se reforçam e se nutrem uma à outra. São duas forças: a sobrecodificação dos fluxos codificados e o tratamento dos fluxos descodificados que atuam nas forças molares e moleculares.

Entretanto, e aí está a singularidade da sociologia perversa de Deleuze e Guattari, a servidão maquínica e a sujeição social também abundam em proposições e movimentos que, longe de reenviar os mesmos códigos, dão armas ao devir de todo mundo: devir-rádio, devir-eletrônico, devir-digital... Essas *linhas de fuga* da linguagem sobrecodificada e da sujeição social permitem a criação de outras formas de pensar que não o *pensamento modelo-de-Estado*, o que não quer dizer que um sujeito irá alcançar a consciência para si, ou algo assim. Pelo contrário, o que acontece é uma perda de foco, uma vertigem, um deslocamento em relação ao que já é dado ou modelado: sem horizonte nem fundo, nem perspectiva, nem limite, nem contorno ou forma, nem centro; sem distância intermediária. O que acontece é uma disjunção, uma separação (*idem, idem*).

O que acontece é um momento do *entre* dois estados fixos, *entre* dois impérios: o surgimento de um *lócus* de um povo nômade que não se agrega nem se decompõe, uma terceira via que destrói os dualismos, mas que, paradoxalmente, faz a ponte entre eles. Enquanto esse *devir* dura, ele se move em direção a, no sentido de, mas sem ser representação de nada: essa fuga é pura expressão, pura experimentação, pura intensidade. É uma aliança, mas não qualquer aliança: é uma *aliança intensiva* que inspira ligações ilícitas e amores abomináveis, casamentos não reprodutivos, fugas, extrações, roubos (DELEUZE, 1998).

É nesse sentido que Deleuze e Guattari tornam visível uma sociologia que não é medicinal, mas sim, uma perversão, um surto, uma epidemia, um arrastão. Uma sociologia que, além da troca, do altruísmo, da solidariedade, da necessidade, da conscientização, do contrato e do acordo, compreende também o roubo, o contágio, o engano, a ilusão, a sedução, a potência, o desejo, as impetuosas forças caóticas que podem acontecer e se espalhar, a despeito da Verdade ou da Moral.

Inspirados pela *potência do falso*, conceito criado por Nietzsche para fazer uma crítica à razão e à filosofia hegeliana e um contraponto aos ideais de universalidade e unidade, a sociologia deleuzoguattariana integra o lado destruidor, fragmentário e criativo das alianças, uma sociedade/artista que quer a metamorfose em vez de tomar a forma da Verdade, do Bem e da Moral (DELEUZE, 1985).

Afinal, o que podem vários corpos, juntos? É impossível ter certeza, a não ser que se use da força, da intimidação e do convencimento para enquadrá-los. Saber disso não nos torna mais desenvolvidos, conscientes ou conformados: faz-nos livres.

Referências bibliográficas

DELEUZE, G. **A Dobra; Leibniz e o Barroco**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

_____. **Nietzsche**. Lisboa: Edições 70, 1985.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Vol. 5. São Paulo, Ed. 34. 1997.

_____. **O anti-Édipo**. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2000.

DURKHEIM, E. **Diversos**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

MARX, Karl. **As Lutas de Classes na França (1848-1850)**. São Paulo: Global, 1986.

- _____. **O Capital. (Crítica da Economia Política)**. São Paulo: Difel, 1982.
- WEBER, Max. **Ciência e política. Duas vocações**. São Paulo, Martin Claret, 2001.
- _____. Classe, Estamento e Partido. *In: Ensaio de Sociologia*. RJ: Editora LTC, 1982.
- _____. **Conceitos básicos de Sociologia**. São Paulo, Ed. Moraes, 1987.
- _____. **Economia e sociedade**. Brasília: Editora da UNB, 2009.
- _____. Sociologia. *In: COHN, Gabriel (org). Max Weber*. São Paulo, Ática, 1986.

3. ARTE, METÁFORA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Artigo apresentado como parte da avaliação da disciplina Arte e Política em Gilles Deleuze, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: profa. Dra. Silvana Tótora.

Prelúdio

Alguma coisa se produz: efeitos de máquinas, e não metáforas
(DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 15-16).

O estudo da arte, quando presente no currículo da licenciatura em Pedagogia, engloba apenas a sua didática já que, segundo o Ministério da Educação²⁹, ela é um componente curricular obrigatório do ensino básico brasileiro. Entretanto, entendo que a arte deva ser um componente curricular obrigatório dessa licenciatura, tal como a filosofia, a história, a sociologia e a psicologia, por exemplo.

Mas, o que a arte pode dizer para a educação e para a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Para responder a essa pergunta é preciso, antes, definir o que é arte. A maioria das pessoas a define como uma das formas de representação da Natureza: uma produção humana, racional e técnica que depende do talento do artista, ou do dom de Deus, para existir; ou, como a expressão da subjetividade do artista: esse ser cheio de personalidade, tendências políticas e escolhas estéticas; ou, ainda, como fruto da leitura do apreciador, alguém a quem a obra se destina e que, por isso, completa o sentido da obra. Por essa via, o estudo da arte num curso de Pedagogia se restringiria ao estudo de um modo de fazer, ou um modo de comunicar, ou o estudo da didática, apenas. Em grande parte, esse *senso comum* que vigora sobre o sentido da arte relaciona-se ao fato de que a compreendemos como fruto da produção de um sujeito, de uma cultura, de uma civilização. Em outras palavras, a arte seria a representação de um mundo fora dela

²⁹ Ver os Referenciais e Parâmetros Curriculares Nacionais da Secretaria de Ensino Fundamental (BRASIL, 1998^a, 1998^b, 2000).

e a produção de uma intersubjetividade que utilizaria linguagens e técnicas para se comunicar.

Para Deleuze e Guattari (DELEUZE; PARNET, 1998), quem usa a linguagem não é um Eu nem uma consciência. É algo que não é nem individual nem pessoal e que, no entanto, é singular. Quem se expressa na linguagem é uma *máquina de expressão*. A expressão é uma máquina semiótica coletiva que enuncia. O conteúdo expresso pela máquina de expressão não é o objeto, o referente ou o significado. O conteúdo é uma prática, um *regime de corpos*. Tanto a expressão como o conteúdo possuem forma e substância, mas o conteúdo é, por excelência, tecnológico. O conteúdo opera modificações no mundo exterior, o conteúdo age no mundo. O conteúdo é uma *máquina social técnica* que torna visível, que visibiliza. As formalizações de expressão e de conteúdo se dão em *agenciamentos*, conjuntos de vizinhança homem-utensílio-animal-coisa. Um agenciamento é ao mesmo tempo um agenciamento maquínico de expressão e um agenciamento coletivo de enunciação. A linguagem, ou qualquer formalização da expressão, existe apenas como forma engajada em um agenciamento complexo e coletivo, que lhe fornece consistência. Nos agenciamentos, as singularidades, ou *devires* se mantêm, ou se *territorializam*.

Por isso, para Deleuze e Guattari (2010) a metáfora não é uma figura de linguagem: ela é a realidade. As metáforas, mais que simples recursos para se dizer algo ou descrever alguém, são os *devires em ato* que cortam esse algo ou alguém e formam territórios, desterritorializações e reterritorializações. Territórios e desterritorializações não são opostos, não possuem uma relação dual, pelo contrário, eles fazem parte de um agenciamento onde todas as metáforas são realidade, onde tudo é *atual*. É a *linguagem como sendo ela própria um acontecimento único que se confunde agora com o que a torna possível* (DELEUZE, 1998a, p.190). De uma forma radical, Deleuze e Guattari eliminam o pressuposto da *mimese* e mesclam palavra e coisa, pois uma não existe sem a outra, e mais, uma depende da outra.

Para eles, a unidade elementar da linguagem não é o signo, é a *palavra de ordem*. Segundo Deleuze e Guattari (1995b), as palavras de ordem redundam nas palavras e nos atos, na disciplina da gramática. Para os filósofos, é a palavra de ordem que faz da palavra, ou de qualquer outra unidade de linguagem, uma função que possui um conjunto de *condições de existência*. As palavras de ordem são pressupostos

implícitos, são regimes de signos que perpassam a sociedade e formam regimes mistos, que se transformam, redundando nas mesmas palavras. É o discurso indireto, sempre presente, sempre imanente.

Entretanto, existe outra função da linguagem que acontece e que ultrapassa os limites e os restitui à equivalência infinita de um devir ilimitado, de uma identidade infinita. Quando nessa função, a linguagem pode não ser um código, pode não ser transmissão de informações. Segundo Deleuze e Guattari (1995a), o que se opõe à palavra de ordem é a indisciplina das linguagens sem ordem, sem estrutura, a linguagem agramatical. Ele justifica a existência dessa função não como algo ruim, errado, falso. A significação, para Deleuze (1998a), não é a verdade ou a mentira, é apenas uma *condição* da linguagem. O uso menor da linguagem é esse ponto em que a linguagem atinge sua potência maior, não como fluxo mimético ou sustentada por um modelo lógico aristotélico, mas sim como uma força desorganizadora e criadora: a arte.

Para Deleuze e Guattari (2000), arte não é comunicação: ela é um dos *efeitos* da mistura dos corpos, mas, por se dar no nível dos incorporais ou da linguagem, ela é uma conjugação de outros efeitos ou uma das formas de *agenciamento* dos fluxos e dos devires presentes em um encontro. Ela é um *arranjo* de *afectos* e *perceptos*. A obra de arte *acontece* nesse *plano de composição*, pois ele se constrói à medida que a obra avança, abrindo, misturando, desfazendo e refazendo compostos cada vez mais ilimitados. O plano de composição da arte não vem antes dos compostos de sensações, não sendo preconcebido, não tendo nada a ver com um programa, mas também não vem depois, embora a tomada de consciência da *figura estética*, aquele que chamamos artista, se faça progressivamente e surja frequentemente depois. A verdadeira obra de arte é aquela que consegue tornar um momento do mundo durável ou fazê-lo existir por si. Nesse sentido, ela é um dos planos de imanência do pensamento: o *plano de composição* ou de constituição de um *caosmo*, ou, como diz Joyce, um *caos composto*. E é exatamente esse arranjo que se conserva. Nesse sentido, a obra de arte é um *ser de sensação*: ela existe em si.

Outras práticas, outros sentidos

A arte [...] atinge esse estado celestial que já nada guarda de pessoal nem de racional. À sua maneira, a arte diz o que dizem as crianças. (DELEUZE, 1997, p. 78).

Por conta dessa outra perspectiva, durante os sete anos em que ministrei a disciplina *Conteúdo e Metodologia da Arte* na faculdade de Pedagogia da Universidade de Mogi das Cruzes – campus São Paulo, propus aos licenciandos que criassem metáforas, efeitos dos efeitos da *máquina escolar*, blocos de conteúdo e expressão frutos de suas experiências nos estágios supervisionados.

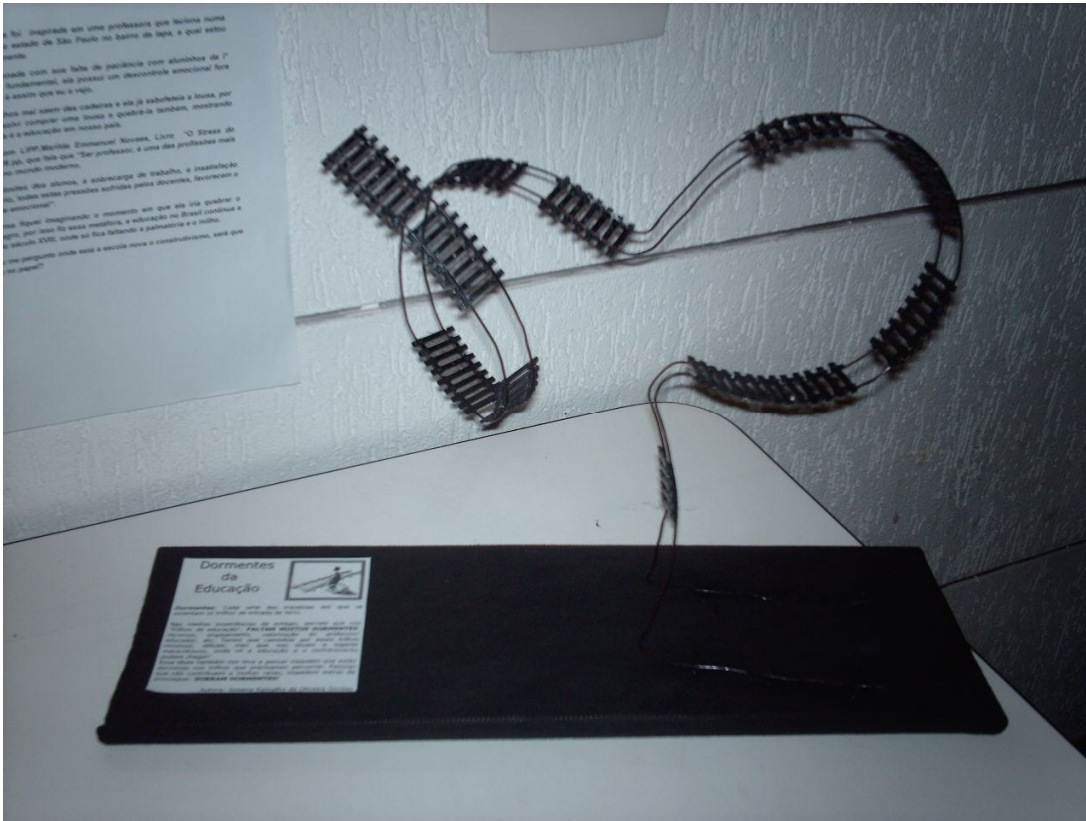
Meus alunos, em sua maioria mulheres de vinte a cinquenta anos, sentiam-se afastados da arte em sua vida cotidiana. Muitos deles expressaram um profundo desinteresse pelo assunto, reforçado pela péssima experiência vivida no ensino básico. A maioria de meus alunos afirmou não ter tido boas experiências como alunos de Arte, pois não construíram sentido para o aprendizado de técnicas ou de atividades desconectadas e, muitas vezes, frustrantes.

Nosso trabalho, além das aulas voltadas às teorias metodológicas e didáticas, incluía a participação em oficinas de artes visuais, música, dança e teatro; em oficinas de apreciação de obra de arte e de contextualização sociohistórica; e, também, em rodas de conversa em que eles expressavam os sentimentos e sensações vividos nos estágios na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com minha orientação, gradativamente, eles transformavam esses sentimentos em metáforas. Para transformá-las em *realidade*, em *obra*, os licenciandos ficavam livres para escolher a linguagem e a técnica.

Abaixo, imagens de algumas das obras frutos das experiências vividas nos estágios em escolas, imagens que falam mais do que mil palavras.





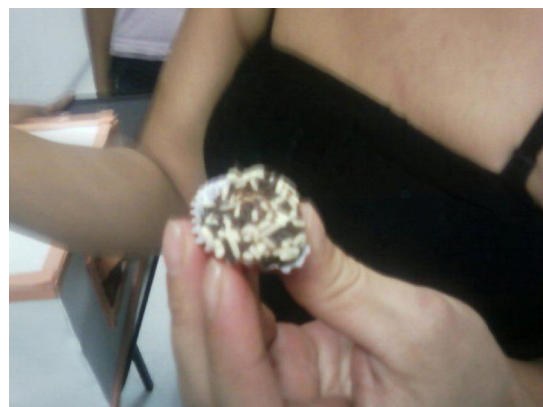






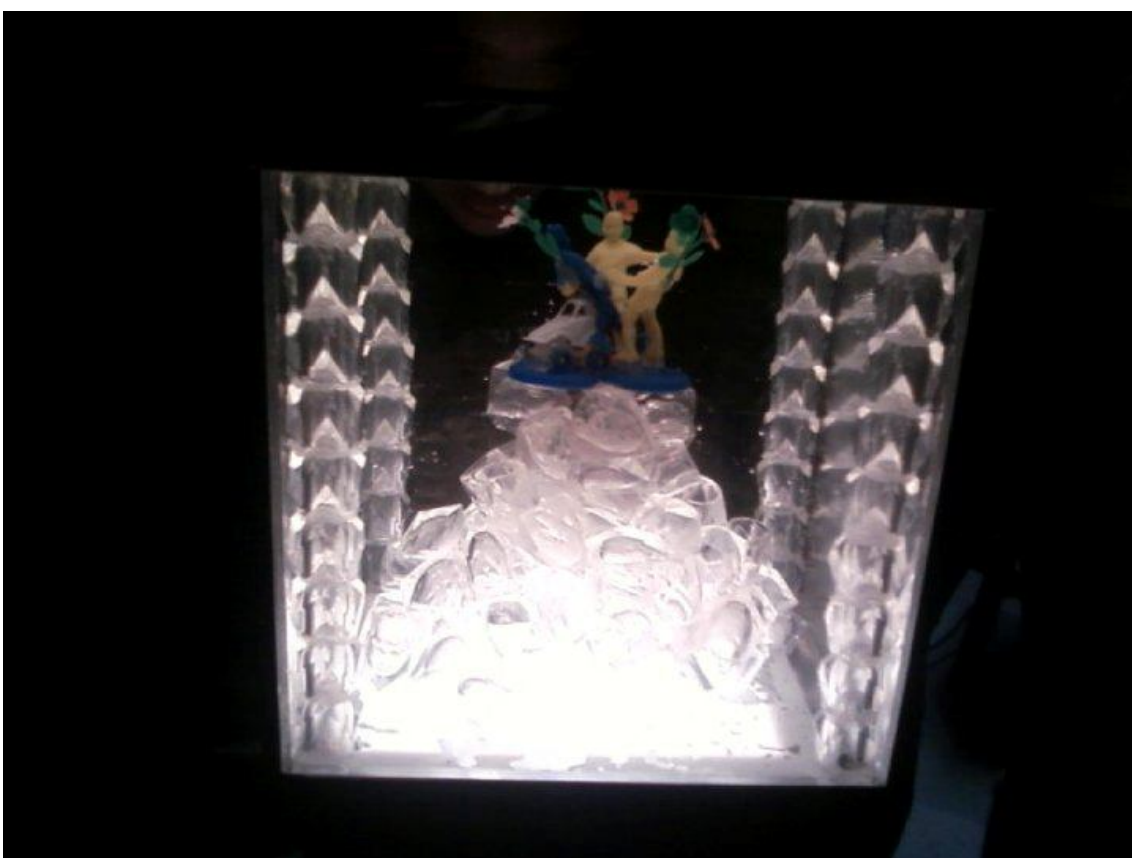












É como afirma Sandra Mara Corazza (2002), o professor precisa *artistar*. Artistar, segundo ela, é uma estética, uma ética e uma política a se inventar junto a uma educação que procura o não-sabido, o não-olhado, o não-pensado, o não-sentido, o não-dito, em prol de uma educação que valorize os princípios de comunidade, esforço humano e justiça social. Um professor precisa ser uma fonte de inspiração para seus alunos, um companheiro de viagem, um “ser junto”. Ele precisa de uma formação, inicial e continuada, que valorize as artes e os saberes culturais, estéticos e artísticos. Se isso não ocorrer, é o currículo oculto da Pedagogia que se fará presente, ou as forças do desejo de manutenção dos poderes estabelecidos, de discriminação, preconceito, que se instaurarão. Caso queiramos mudanças na educação básica brasileira, a primeira mudança deveria ocorrer no currículo da licenciatura em Pedagogia. Uma matriz curricular que não tem a arte como componente obrigatório transmite aos licenciandos, futuros docentes, que a experiência estética não é importante. É como afirma Giroux: *aquilo que não é dito é tão importante quanto aquilo que é dito* (1997, p. 36).

Referências bibliográficas

CORAZZA, S. M. **Pesquisa-ensino: o "hífen" da ligação necessária na formação docente**. Araucárias - Revista do Mestrado em Educação. FACIPAL. Palmas, v. 1, n. 1, 2002.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1998a.

_____. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1998b.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo**. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **Mil Platôs**. v 1. São Paulo: Editora 34, 1995a.

_____. **Mil Platôs**. v 2. São Paulo: Editora 34, 1995b.

_____. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2000.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

4. MONTESQUIEU E PIAGET: ENSINO MORAL E APRENDIZADO POLÍTICO

Artigo apresentado como avaliação da disciplina Fundamentos da Política, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com orientação do Prof. Dr. Edison Nunes.

Montesquieu e a moral de estado

As leis, no seu significado mais lato, são relações necessárias que derivam da natureza das coisas. Há uma razão primitiva, e as leis são as relações que se encontram entre os vários seres, e das relações destes seres entre si (MONTESQUIEU, 1996, p. 11).

No livro *O espírito das leis*, de 1748, Montesquieu, diferentemente de seus contemporâneos, não definiu uma forma específica para o estado de natureza, entendido na época como a origem selvagem e violenta de nosso modo de ser e de conviver. Para ele, esse estado original nada mais é do que uma forma de razão potencial que pode derivar em variações que dependem da natureza das relações entre os homens que, ao se reunirem, criam leis e instituições necessárias à manutenção da sociedade criada por eles. Para Montesquieu, o homem é, por natureza, um ser social, pelo prazer de estar junto, pela procriação ou pelo conhecimento. Por isso, é possível que existam diferentes culturas, conjuntos singulares frutos das relações entre seres humanos que se agrupam.

A lei, em geral, é a razão humana, enquanto governa todos os povos da terra; e as leis políticas e civis de cada nação devem ser apenas casos particulares onde se aplica esta razão humana. Devem ser tão próprias ao povo para a qual foram feitas que seria um acaso muito grande se as leis de uma nação pudessem servir para outra. Devem estar em relação com a natureza e com o princípio do governo que foi estabelecido, ou que se pretende estabelecer; quer se elas o formam, como é o caso das leis políticas; quer se o mantêm, como é o caso das leis civis (*idem, ibidem*, p.16).

Ao pensar sobre a liberdade, Montesquieu diferencia a liberdade civil da liberdade política. Para ele, a liberdade civil, individualista, é neutra e é regida pelo medo. A liberdade política, por outro lado, é aquela que envolve a *ética do agente*, tornando-o, assim, “juiz do dever”. A ética política é sempre moral, pois é informada pela sociedade em que o homem está inserido. Nesse sentido, Montesquieu alerta que tanto a corrupção moral como a virtude em demasia são destruidoras da liberdade política.

Segundo Montesquieu, a liberdade *humana* é a capacidade que temos de escolher, esse exercício constante, e eminentemente político, que nos faz agir a fim de tomar parte ou não de uma sociedade e de suas leis. Essa capacidade, entretanto, é preciso ser desenvolvida, pois somente assim é possível sair do estado de natureza e alcançar a forma humana. Por isso, as boas sociedades são as que criam instituições em que o hábito da liberdade política possa ser exercido.

Por isso, e mesmo discordando da definição dada por Locke para o estado de natureza, Montesquieu concorda com ele e afirma que é preciso um governo baseado na razão para a manutenção de uma dada sociedade. Para ele, existem três tipos de governo:

Existem três espécies de governo: o REPUBLICANO, o MONÁRQUICO e o DESPÓTICO. Para descobrir sua natureza, basta a ideia que os homens menos instruídos têm deles. Suponho três definições, ou melhor, três fatos: o governo republicano é aquele no qual o povo em seu conjunto, ou apenas uma parte do povo, possui o poder soberano; o monárquico, aquele onde um só governa, mas através de leis fixas e estabelecidas; ao passo que, no despótico, um só, sem lei e sem regra, impõe tudo por força de sua vontade e de seus caprichos. [...] Quando, na república, o povo em conjunto possui o poder soberano, trata-se de uma Democracia. Quando o poder soberano está nas mãos de uma parte do povo, chama-se de Aristocracia. O povo, na democracia, é, sob certos aspectos, o monarca; sob outros, é súdito (*idem, ibidem*, pp. 135 e 16).

Montesquieu afirma, então, que é preciso que o poder político seja dividido para limitar a tirania da corrupção e da virtude. É preciso distribuir a autoridade, de modo a evitar o arbítrio e a violência. Ele descreveu cuidadosamente a separação dos poderes em Executivo, Judiciário e Legislativo, trabalho que influenciou os elaboradores da Constituição dos Estados Unidos.

Existem em cada Estado três tipos de poder: o poder legislativo, o poder executivo das coisas que dependem do direito das gentes e o poder executivo daquelas que dependem do direito civil. Com o primeiro, o príncipe ou o magistrado cria leis por um tempo ou para sempre e corrige ou anula aquelas que foram feitas. Com o segundo, ele faz a paz ou a guerra, envia ou recebe embaixadas, instaura a segurança, previne invasões. Com o terceiro, ele castiga os crimes ou julga as querelas entre os particulares. Chamaremos a este último poder de julgar e ao outro simplesmente poder executivo do Estado. A liberdade política, em um cidadão, é esta tranquilidade de espírito que provém da opinião que cada um tem sobre sua segurança; e para que se tenha esta liberdade é preciso que o governo seja tal que um cidadão não possa temer outro cidadão (*idem, ibidem*, p. 167).

Refletindo sobre o abuso do poder, Montesquieu conclui que “só o poder freia o poder”. Daí a necessidade de cada poder manter-se autônomo e constituído por pessoas e grupos diferentes: os poderes atuariam mutuamente como freios, cada um impedindo que o outro abusasse de seu poder. Para ele:

A liberdade política consiste na segurança, ou pelo menos na opinião que se tem de sua segurança. Esta segurança nunca é mais atacada do que nas acusações públicas ou privadas. Assim, é da excelência das leis criminais que depende principalmente a liberdade do cidadão. [...] É o triunfo da liberdade quando as leis criminais tiram cada pena da natureza particular de cada crime. Toda a arbitrariedade acaba; a pena não vem do capricho do legislador, mas da natureza da coisa; e não é o homem que faz violência ao homem (*idem, ibidem*, pp. 198-199).

Piaget e o juízo moral na criança

A moral infantil esclarece, de certo modo, a do adulto. Portanto, nada mais útil para formar os homens do que ensinar a conhecer as leis dessa formação. (PIAGET, 1994, p. 22).

No livro *O juízo moral na criança*, de 1932, Piaget buscou compreender como a moral infantil funciona, ou como cada um de nós constrói a capacidade de obedecer às leis e normas morais da sociedade em que estamos inseridos, ou ainda, como nos tornamos verdadeiros *juízes do dever*.

Para tanto, o psicólogo diferenciou a *prática* moral da *consciência* moral da centena de crianças entrevistadas por ele e seus assistentes, e relacionou o resultado dessas duas formas de expressão para criar, então, aquilo que acabaria por se tornar a didática moralizante que vem sendo aplicada nas escolas estatais e particulares, e também nos lares burgueses, em quase todo mundo ocidental desde meados do século XX.

Em sua pesquisa, Piaget não buscou contextualizar historicamente os jogos infantis que foram usados como meio de verificação da prática e da consciência morais dessas crianças. Para ele, era mais importante verificar o modo como as crianças agiam e pensavam sobre as regras dos jogos que, em geral, possuíam muitas variações, pois, como sabemos, um mesmo jogo pode ter regras diferentes. Pelo contrário: *se e como* as crianças combinavam as regras do jogo *antes* de jogá-lo já era um dado de análise para o psicólogo. Além disso, Piaget deixou claro que os jogos usados em sua pesquisa já existiam antes das crianças, ou seja, não foram criados por elas e muito menos julgados/avaliados por elas ou por ele.

Segundo o método criado por Piaget, o entrevistador fingia não conhecer o jogo para que as crianças tivessem certa superioridade em relação a ele. Essa virada de posição (em geral, são os mais velhos que ensinam regras de jogos aos mais novos), foi a principal estratégia do psicólogo para verificar a prática moral das crianças. Para conhecer a consciência moral, Piaget pedia que as crianças criassem uma nova regra para o jogo e a avaliassem segundo o critério da justiça.

Segundo suas palavras, o que Piaget buscou verificar foi a “orientação do espírito infantil”, ou seja, se a criança acreditava no valor místico das regras ou em seu valor decisório, contingente; se ela acreditava numa heteronomia de direito divino ou estava consciente da sua autonomia em relação às regras do jogo.

A partir dessa investigação, Piaget teorizou 4 estágios de desenvolvimento moral:

1. Estágio motor e individual: a criança de menos de dois anos age apenas de forma motora e individualmente, sem se preocupar com o coletivo. A regra pré-existente não é considerada pela criança.
2. Estágio egocêntrico: a criança de dois a seis anos age individualmente, mesmo interagindo com os outros. Quando passa a ter consciência das regras do jogo, elas passam a ser consideradas sagradas e toda modificação proposta é considerada uma contravenção.
3. Estágio da cooperação nascente: a criança de sete a doze anos age de forma competitiva e tem muita necessidade de vencer, por isso é necessária a intervenção dos mais velhos para controla-la e ajuda-la a decodificar as ações dos outros. A regra começa a ser considerada como fruto do

consentimento e do controle entre os jogadores. A punição sobre a quebra de uma regra pré-estabelecida passa a ser natural e nem é questionada.

4. Estágio da codificação das regras: a criança de mais de doze anos já consegue interagir de forma tranquila e em total acordo quanto a regras, inclusive com a possibilidade de criação de regras e, conseqüentemente, punições, pela própria criança.

Por conta disso, Piaget inferiu dois tipos de comportamento social moral: um *heterônomo*, entendido por Piaget como “original” ou “primário” em toda criança, em que a indiferença ou o medo das regras, consideradas inicialmente como divinas e exteriores, se mistura à experimentação livre e individual; outro, *autônomo*, entendido por Piaget como fruto da socialização, em que as regras são entendidas como consenso ou fruto da coletividade e são interiorizadas nas práticas sociais a tal ponto que a partir dos onze, doze anos já o ser humano é capaz de criar novas regras, e punições, para um mesmo jogo.

Para o psicólogo, o que diferencia a regra moral, ou a lei social, da repetição prazerosa ou do gosto pela regularidade tão comum aos bebês, é a *obrigação ou a obediência*. A regra implica a submissão. Para ele, a criança, durante grande parte da infância, ou em sua “consciência primitiva”, carrega a “fantasia das próprias decisões”.

E se pergunta:

A insubordinação da criança em relação a seus pais e mestres, juntamente com o seu respeito sincero pelas recomendações recebidas e com sua notável docilidade de consciência, não tenderia a esse complexo de atitudes observada no estágio do egocentrismo e que liga de maneira tão paradoxal a inconsciência prática à mística da lei? Por outro lado, a cooperação da criança com o adulto, na medida em que é possível e na medida em que é facilitada pela ajuda das crianças entre si, não nos fornecerá a chave da interiorização das recomendações e da autonomia da consciência moral? (*idem, ibidem*, p. 35).

Além disso, ressalta:

O verdadeiro *socius* do jogador desse estágio [*egocêntrico*] não é o parceiro em carne e osso, mas o mais velho, ideal e abstrato, que ele se esforça interiormente por imitar, e que reúne o conjunto de exemplos recebidos até esse dia. Consequentemente, pouco importa o que faz o vizinho, pois não se trata de lutar com ele (*idem, ibidem*, p. 43).

Piaget, ao analisar as ações e as falas das crianças de 2 a 6 anos, se espanta, e muito, com a atitude paradoxal de, ao mesmo tempo, estarem lado a lado e não estarem. E ressalta, de forma a minimizar essa ação, o quanto essas crianças são capazes de, num mesmo espaço, travar “monólogos coletivos” ou pseudoconversas. Pelo seu modo de narrar o que acontece, as crianças dessa faixa etária não são capazes de negociar entre si ou de agir politicamente.

Em seguida, de forma fortemente tendenciosa, narra *a necessidade de um entendimento mútuo no domínio do jogo (assim como nas conversações entre crianças)* (*idem, ibidem*, p. 44). Além disso, valoriza o interesse social das crianças a partir dos sete anos e a ação jurídica realizada pelas crianças de mais de doze anos, afirmando que elas “gostam disso”. Consequentemente, faz com que o leitor acredite que antes dos sete anos tais interesses e ações não existam.

Além disso, ao deixar de contextualizar as crianças e jogos de sua pesquisa, faz com que o leitor esqueça que a sociedade em ele estava imerso, assim como a nossa, possui instituições que propiciam condições para que o comportamento consensual seja considerado bom e adequado, ou seja, reforçado. Em outras palavras, Piaget desconsidera os quase dois séculos de governo e cultura republicanos em que a França e quase todos os países ocidentais mergulharam e desconsidera que as crianças de sua

época, principalmente a partir dos sete anos, começavam a frequentar as instituições escolares e eram forçadas a se adaptar às regras sociais ou à moralidade vigentes (o que em nosso tempo ocorre cada vez mais cedo, principalmente por meio de jogos e brincadeiras, ou de uma didática fortemente influenciada pelas teorias piagetianas).

Entretanto, e conforme as análises de Walter Benjamin (2002), Gilles Brougère (1997), Phillipe Ariés (1978), entre outros, as brincadeiras, os jogos e os brinquedos carregam consigo a cultura em que estão imersos e são um dos principais recursos didáticos usados pelas gerações mais velhas para educar os mais jovens. Nesse sentido, Piaget simplesmente descartou as origens das práticas culturais e políticas de seu tempo, como as ideias de Montesquieu que indubitavelmente influenciaram as práticas políticas consensuais e policiadoras de nossa cultura, tornando “genético” ou “biológico” algo que é puramente contingente.

Borboleta ou Batgirl?

Termino esse pequeno texto crítico com a descrição de um vídeo que pode ser acessado na Internet³⁰: um menino e uma menina de aproximadamente cinco anos estão decidindo qual brincadeira brincar e qual personagem ela seria. Eles estão no pátio de uma escola paulistana que se caracteriza pela educação libertária e por receber crianças oriundas de famílias ditas “diferentes das tradicionais”:

Menino: Eu brinco com você.

Menina: Vamos brincar de borboleta, vamos?

³⁰ <http://youtu.be/DoAGOX32W1c>

Menino: Não, quero brincar de Batgirl. Batgirl é uma heroína que tem capa.

Menina: Hum.

Menino: Ah! Você é o Spiderman!

Menina: Spiderman? Não.

Menino: E Homem Aranha?

Menina: Eu sou uma borboleta de capa.

Menino: Eu sou o Batman.

Menina: Eu sou uma borboleta de capa.

Menino: Ei, borboleta?

Menina: Se eu fosse uma borboleta heroína, eu posso voar sem capa. Eu consigo voar com asas. Eu vou ser uma borboleta com asas!

E ela sai “voando”, deixando o menino boquiaberto e olhando para ela num misto de admiração, respeito e submissão. Entretanto, ele não esboça nenhum indício de que irá puni-la pelo fato dela ter “virado o jogo” e mudado as regras que haviam sido combinadas entre eles. Ao mesmo tempo, ela não demonstra nenhuma culpa por ter agido dessa forma. Em sua espontaneidade e sinceridade, ou mesmo em sua inteligência, a menina demonstra uma força política única e própria, ou potente.

Não poderíamos chamar a esse tipo de moralidade, autonomia?

Acredito que é preciso rever a pesquisa piagetiana por outros olhos. É preciso pensar, a partir da proposta de Eduardo Viveiros de Castro (1996), que a moralidade

também faz parte de diferentes cosmologias e, portanto, ela é diversificada e não ordenada conforme nos propõe Piaget.

Referências bibliográficas

ARIÈS, P. **A História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

BENJAMIN, W. **Reflexões; a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

MONTESQUIEU, C. **O espírito das leis**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio**. *Mana* 2(2): 115–144, 1996.

III. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendo, durante o ano de 2013, cursar o restante das disciplinas necessárias para o cumprimento dos créditos, participar de mais congressos apresentando trabalhos, escrever pelo menos um artigo e tentar publica-lo e, principalmente, me aprofundar na análise dos documentos e vídeos que serão fornecidos pela coordenadora do Currículo Global no Brasil.

Quanto ao método, ao pesquisar mais sobre Antropologia Contemporânea, percebi que, além de cartografar as linhas duras, moleculares e de fuga que desenham o território da educação no contexto da Ecopolítica, se faz urgente e necessário etnografar *de forma selvagem a socialidade contra o Estado* presente nas escolas democráticas, principalmente na escola Politeia, uma das participantes do projeto Currículo Global.

O texto *A Socialidade contra o Estado: a antropologia de Pierre Clastres*³¹, de Gustavo Baptista Barbosa³², foi de fundamental importância para a ampliação dos meus objetivos e para me ajudar a desfazer o dualismo “indivíduo” e “sociedade” em minha análise. Acredito que a percepção de Pierre Clastres de que *alguma coisa existe na ausência*³³ - no nosso caso, a ausência do professor déspota, da disciplina, do enclausuramento e da punição no ambiente escolar -, é imprescindível para uma análise do funcionamento da educação no contexto da Ecopolítica.

Assim, além de cartografar as linhas duras e moleculares que desenham o território dessa forma de educação, buscarei traçar as linhas conjuntivas, disjuntivas e de fuga presentes na socialidade dessa escola democrática em particular, para verificar as ordens, as regras e as proibições que sustentam essa sociabilidade e, também, as linhas de fuga que a ameaçam. Esse é meu objetivo atual.

Além disso, tenho como hipótese atual que uma das maiores resistências num contexto de educação democrática e dialógica, baseada na expressão artística e na participação em jogos e brincadeiras, seja o transtorno do Mutismo Seletivo. Diferente do Autismo, que é considerado um transtorno-diferença no desenvolvimento neurológico, com bases genéticas, que se caracteriza por uma limitada interação social e

³¹ Artigo publicado na Revista de Antropologia, São Paulo, USP, 2004, V. 47 N° 2, pp 529-576.

³² Mestre em Antropologia Social – Museu Nacional (UFRJ).

³³ CLASTRES, P. *A Sociedade contra o Estado*. São Paulo, Cosac & Naify, 2003, p. 38.

da comunicação com os demais sem exceção com respeito a pessoas ou entornos, além de apresentar condutas repetitivas e limitadas, o Mutismo Seletivo é um tipo de *fobia social* que acontece em crianças em idade escolar e cujo local de manifestação é, principalmente, o espaço escolar. Ou seja, em casa e com parentes próximos, essas crianças conversam normalmente. Seu índice vem crescendo nos últimos trinta anos e é considerado extremamente resistente a tratamentos.

Como agora sou bolsista Fapesp³⁴, pretendo mudar o cronograma que está no projeto inicial. O novo cronograma para os próximos anos será:

2º ano – agosto de 2012 a agosto de 2013	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Atividades/ Mês												
Recuperação da bibliografia							X	X	X	X	X	X
Participação em eventos; redação de artigos para revistas indexadas.								X	X	X	X	X
Pesquisa de documentos e videos									X	X	X	X
Estudo dos Projetos Políticos Pedagógicos									X	X	X	X
Estudo dos Livros de Ocorrências									X	X	X	X
Estudo sobre poder e resistência							X	X	X	X	X	X
Análise dos dados obtidos							X	X	X	X	X	X
Escrita de relatórios											X	X
Exame de qualificação												
Escrita da tese												
Defesa da tese												

³⁴ Minha bolsa tem duração até agosto de 2015, com possibilidade de extensão por mais um ano.

BIBLIOGRAFIA

BADESCU, Cristina G. The responsibility to protect: embracing sovereignty and Human Rights. *In Negotiating sovereignty and Human Rights*. Farnham/Burlington, Ashgate Publishing, 2009, pp. 81-98.

BAPTISTA, M. *O tempo e a criança: comentários ao fragmento 52 de Heráclito de Éfeso*. Mal-Estar e Sociedade - Ano III - n. 4 - Barbacena - Junho 2010 - p. 85-100.

BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2002b.

BARBOSA, A. M. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002c.

BARBOSA, A. M. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002d.

BARBOSA, A. M. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002a.

BARBOSA, A. M. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998a.

BARBOSA, Gustavo. *A socialidade contra o Estado*. In: *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, 2004, V. 47 N° 2, pp 529-576.

BENJAMIN, W. *Reflexões; a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

BIAGGIO, Angela. *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. São Paulo: Moderna, 2002.

BIJOS, L.; ARRUDA, V. *A diplomacia cultural como instrumento de política externa brasileira*. *Revista Diálogos: a cultura como dispositivo de inclusão*, Brasília, v.13, n.1, ago, 2010, p. 33-53.

BOURDIEU, P. *Coisas Ditas*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 2004.

BRASIL. *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília: MEC/SEE, 2007a.

BRASIL. *Brincar para todos*. Brasília: MEC/SEE, 2005a.

BRASIL. *Construindo: Agenda 21 na Escola*. Brasília: MEC/MMA, 2007.

BRASIL. *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005b.

BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. *Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. Brasília: MEC, SECAD, 2007b.

BRASIL. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: MEC/SEB, 2007c.

BRASIL. *As metas do Plano Nacional de Cultura*. / Brasil. Ministério da Cultura. Apresentação de Ana de Hollanda e Sérgio Mamberti. – São Paulo: Instituto Via Pública; Brasília: MinC, 2012.

BRASIL. *Novo Manual Internacional de musicografia Braille*. MEC/SEE, 2004.

BRASIL. *Orientações técnicas-serviços de acolhimento*. Brasília: MDS, 2009c.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. *Plano Nacional de Mudanças Climáticas – Versão para consulta pública*. Brasília: MDS/Comitê Interministerial sobre Mudança do Clima, 2007d.

BRASIL. *Programa Município Educadores Sustentáveis / Ministério do Meio Ambiente*. Programa Nacional de Educação Ambiental. – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRASIL. *Programa Parâmetros em Ação, meio ambiente na escola: bibliografia e sites comentados*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRONFENBRENNER, U. *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMPBELL, E. *A vida emocional do poder governamental*. Revista Ecopolítica, no. 1, p. 43-76, 2011. Online. Acesso em: 15 jan 2012.

CAMPOS, J.; CORREA, T. *A Educação para a Paz e para os Direitos Humanos: contribuições internacionais à compreensão do direito à educação na ordem constitucional brasileira*. Trabalho publicado nos Anais do XVII Congresso Nacional do CONPEDI, realizado em Brasília – DF nos dias 20, 21 e 22 de novembro de 2008.

CANDAU, V.M.; ANHORN, C. *A questão da didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2000. Online. Acesso em: 16 abril 2012.

CANEN, A. *Universos Culturais e Representações Docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural*. Educação e Sociedade, n. 77, p. 207-227, 2001.

CANEN, A. *Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares*. Cadernos de Pesquisa, n. 111, p. 135-150, 2000.

CANEN, A. *Multiculturalismo e Formação Docente: experiências narradas*. Educação e Realidade, v. 24, n.2, p. 89-102, 1999.

CANEN, A.; GRANT, N. *Intercultural Perspective and Knowledge for Equity in the Mercosul countries: limits and potentials in educational policies*. Comparative Education, v. 35, n. 3, p. 319-330, 1999.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente. In: Canen, A. & Moreira, A. F. B. (orgs), *Ênfases e Omissões no Currículo*. São Paulo: Ed. Papyrus, p. 15-43, 2001.

CASTELO BRANCO, G. *As resistências ao poder em Michel Foucault*. Trans/Form/Ação [online], vol.24, n.1, pp. 237-248, 2001. Online. Acesso em: 23 maio 2012.

CE (Conselho da Europa). *Livro Branco sobre Diálogo Intercultural*. Brasil, 2009.

CGLU. Cidades e Governos Locais Unidos - Comissão de cultura. *Agenda 21 da cultura*. Brasil, 2008.

CLASTRES, P. “Liberdade, mau encontro, inominável”. In: *Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

CLASTRES, P. *A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

CLIFFORD, James – *A experiência etnográfica*. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1998.

CNVBrasil; ROSENBERG, M. *Sobre a Comunicação Não-Violenta*. Online, 2006.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. *Nosso futuro comum*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1991.

DELEUZE, G. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: 34, 2004.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.

DELEUZE, G. *Sobre o teatro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. v. 5. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DEWEY, J. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

- DODGE, J.; CARNEIRO, M. A. B. *A descoberta do brincar*. São Paulo: Melhoramentos/ Boa Companhia, 2007.
- DURKHEIM, E. – *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo, C. Ed. Nacional, 1982.
- EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.
- EISNER, E. *O que a educação pode aprender das artes sobre a prática da educação?* Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez 2008.
- EISNER, E. *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press, 2002.
- ELMESCANY, Érica de Nazaré Marçal. *Arte na promoção da resiliência*. Revista do Nufen - Ano 02, v. 01, n.02, julho-dezembro, 2010, pp. 21-41.
- EVANS-PRITCHARD, E. E. *Os Nuer*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- FERNANDES, F. *A Condição de Sociólogo*. São Paulo, Ed. Hucitec, 1978.
- FISCHMANN, R. ALVES, Z. M. M. B. *Crianças e Adolescentes: construindo uma cultura da tolerância*. São Paulo: EDUSP, 2001.
- FISCHMANN, R. *Manual Direitos Humanos no Cotidiano*. Brasília: Ministério da Justiça/ UNESCO/USP, 1998.
- FLEURI, Reinaldo Matias. *Intercultura, educação e movimentos sociais no Brasil*. Conferência proferida no V Colóquio Internacional Paulo Freire: Paulo Freire: desafios à sociedade multicultural, Recife, de 19 a 22 de setembro de 2005.
- FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: FOUCAULT, M. *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *A História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *Crise da medicina ou crise da antimedicina*. Tradução de Heliana Conde. In Verve. São Paulo, Nu-Sol, v. 18, 2010, pp. 167-194.

FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In Paul Rabinow e Hubert Dreyfus. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica*. Tradução Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995, pp. 231-249.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 253-278, 1995b.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIEDMANN, A. *A Arte de Brincar*. São Paulo: Vozes, 2004.

FRIEDMANN, A. *Brincar, Crescer e Aprender*. São Paulo: Moderna, 1994.

FUSARI, M. ; FERRAZ, M. H. *Arte na Educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

FUSARI, M. ; FERRAZ, M. H. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GIROUX, H. *Pedagogia Radical: subsídios*. São Paulo: Editora Autores Associados e Cortez, 1983.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONÇALVES, Luiz Alberto, SILVA, Petronilha B. G. *O jogo das diferenças, o multiculturalismo e seus conceitos e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GROS, Frédéric. *Estados de violência. Ensaio sobre o fim da guerra*. Tradução de José Augusto da Silva. Aparecida-SP, Idéias & Letras, 2009.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica. Cartografias do desejo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HOBBS, Thomas. *O Leviatã. Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1974.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. Buenos Aires: Emecé, 1968.

IANNI, O. – *Sociologia da Sociologia, o pensamento sociológico brasileiro*. São Paulo, Ed. Ática, 1990.

IABELBERG, R. *Arte na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

IPF São Paulo / Graal Portugal / IPF Itália / Universidad de Sevilla Espanha / IPF Argentina. *Programa de Educação para a Cidadania Planetária (PECP) Formação de educadores/as, estudos e pesquisas sobre Educação Integral na perspectiva Intertranscultural e Transdisciplinar*. Brasil, 2012.

JARES, Xesús R. *Educação para Paz: Sua Teoria e Prática*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JARES, Xesús R. *Educar para Paz em Tempos Difíceis*. São Paulo: Palas Athena, 2007.

KASTRUP, V. *O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo*. Psicologia e Sociedade, Porto Alegre, v. 19, n. 1, jan./abr. 2007.

KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.

LA BOÉTIE, E. de. *Discurso da servidão voluntária*. Brasiliense, SP, 1987.

LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação, nº 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr, 2002.

LARROSA, J. SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 105-118, 2001.

LÈVI-STRAUSS, Claude – *Antropologia Estrutural II*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1976.

LÈVI-STRAUSS, Claude – *Antropologia Estrutural*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1975.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1973.

MADISON, James e outros. *Os artigos federalistas, 1789-1788*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1993.

MALINOWSKI, Bronislaw - *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo, Ed. Abril Cultural, Coleção Os Pensadores, 1978.

MAQUIAVEL, N. *Comentários sobre a década de Tito Livio*. Ed. Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 1979.

MAQUIAVEL, N. *O Príncipe*. Brasília: Ed. Unb, 1979.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. *Didática do ensino da arte a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MARX, K. – *O Capital*. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K. *A questão judaica*. Editora Centauro, São Paulo, 2000.

MAUSS, Marcel – *Sociologia e Antropologia*. Vols. 1 e 2. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária e EDUSP, 1974.

McLAREN, P. *Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 2000.

MENICALLI, Daniela. *O transtorno mutismo seletivo e ludoterapia*. ARGUMENTO- Ano IV - No 8 - Outubro/2002.

MILL, John Stuart. *Considerações sobre o governo representativo*. Brasília, Ed. UNB, 1981.

MIRANDA, Marília. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 639-651, Maio/Ago. 2005.

MONTESQUIEU, C. *O espírito das leis*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MOREIRA, A. F. B. & MACEDO, E. F. Em Defesa de Uma Orientação Cultural na Formação de Professores. In: CANEN, A. & MOREIRA, A. F. B. (orgs). *Ênfases e Omissões no Currículo*. São Paulo: Ed. Papirus, p. 117-146, 2001.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Unesco, 2001.

MUSSBAUM, Martha C. & SEN, Amartya. *La calidad de vida*. México, Fondo de Cultura Económica, 1996.

NIETZSCHE, F.. *A Filosofia na Idade Trágica dos Gregos*. Lisboa: Ed. 70, 2002.

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. *Capital humano. Cómo influye en su vida lo que usted sabe*. Ediciones Castillo, S.A. de C.V., 2007.

OLIVEIRA, M. A. *Criatividade e resiliência na vida de Nise da Silveira*. Campinas: PUC-Campinas, 2012.

ONU. *Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais*. N.Y., 1966.

ONU. *Resolução para a Década Internacional de Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo*. N.Y., 1998.

OPITZ, Sven. Government unlimited: the security dispositive of illiberal governmentality. In Ulrich Bröckling, Susanne Krassmann & Thomas Lemke. *Governmentality. Current issues of future challenges*. New York, Routledge, 2011, pp. 93-114.

PARSONS, M. J. *Compreender a Arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Presença: 1992.

PASSETTI, E. *Anarquismos e sociedade de controle*. Cortez Editora, São Paulo, 2003.

PASSETTI, E.; AUGUSTO, A. *Anarquismos e educação*. São Paulo: Autêntica, 2008.

PASSETTI, Edson e OLIVEIRA, Saete (Orgs.). *A tolerância e o intempestivo*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

PASSETTI, Edson. *Segurança, confiança e tolerância: comandos na sociedade de controle*. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 18, n. 1, 2004, pp. 151-160.

PASSETTI, Edson. *Sociedade de controle e abolição da punição*. São Paulo em perspectiva, jul/set, vol. 13, nº 3, 1999, pp 56-66.

PASSETTI, Edson. *Editorial*. Ecopolítica, no. 2, p. 1-4, 2012. Disponível em: Online. Acesso em: 20 abril 2012.

PASSETTI, Edson. *Governamentalidade e violências*. In: Revista Currículo sem fronteiras. Volume 11, n. 1, Jan-Jun, 42-53. ISSN 16451384, online, 2011.

PEIXOTO, Ana Cláudia de Azevedo. *Mutismo Seletivo: prevalência, características associadas e tratamento cognitivo-comportamental*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, 2006.

PERISSÉ, G. *Estética & Educação*. São Paulo: Autêntica, 2009.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

PROUDHON, Pierre-Joseph. *A guerra e a paz*. Tradução de Martha Gambini. In Verve. São Paulo, Nu-Sol, v. 19, 2011, pp. 23-71.

PROUDHON, Pierre-Joseph. *Do princípio da arte e de sua destinação social*. Org. Jorge Coli. Campinas: Armazém do Ipê. 2009.

PUREZA, José Manuel. *Para uma cultura da paz*. Lisboa: Quarteto Editora, 2001.

RANCIÈRE, J. *O desentendimento: política e filosofia*. Editora 34, SP, 1996.

READ, H. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

ROCHA LOURES, R. C. *Sustentabilidade XXI*. São Paulo: Gente, 2009.

ROUSSEAU, Jean.-Jacques. *Do contrato social*. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1973.

SACRISTÁN, J. G. A educação que temos, a educação que queremos. *In: IMBERNÓN, F. (Org.). A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. *In: SILVA T.T. & MOREIRA, A.F. (Orgs.). Territórios contestados.* Petrópolis: Vozes, 1995.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade.* Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, A. *Mundo singular - Entenda o autismo.* São Paulo: Ed. Objetiva, 2012.

SINGER, Helena. *República de Crianças: sobre Experiências Escolares de Resistência.* 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SPINOZA. *Ética* [tradução de Tomaz Tadeu]. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STIRNER, Max. *Algumas considerações provisórias sobre o estado fundado no amor.* In Revista Verve (n. 1). Tradução de Bragança de Miranda. São Paulo: Nu-Sol, 2002, pp.13-21.

STIRNER, Max. *O único e a sua propriedade.* Lisboa: Portugal. Antígona, 2004.

STIRNER, Max. *Textos dispersos.* Lisboa: Via Editora, 1979.

TAVARES, J. (Org.). *Resiliência e educação.* São Paulo: Cortez, 2001.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *A democracia na América.* Belo Horizonte/São Paulo, Editora Itatiaia/Editora USP, 1977.

TUVILLA RAYO, J. *Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global.* Porto Alegre: Artmed, 2004.

UCLG (United Cities and Local Governments). *Cultural indicators and Agenda 21 for culture.* Barcelona, 2006.

UCLG (United Cities and Local Governments). *Culture and sustainable development: examples of institutional and proposal of a new cultural profile.* Barcelona, 2012.

UCLG (United Cities and Local Governments). *Culture and sustainable development: examples of institutional innovation and proposal of a new cultural policy profile*. Barcelona, 2009.

UCLG (United Cities and Local Governments). *Culture: fourth pillar of sustainable development*. Barcelona, 2010.

UNESCO *Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais*. Brasil, 2006.

UNESCO *Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo*. – Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

UNESCO *Declaração universal sobre a Diversidade cultural*. Brasil, 2002.

UNESCO *Manifesto da Cultura de Paz*. Paris, 2000.

UNESCO. *Declaração de Princípios sobre a Tolerância*. Brasil, 1995.

UNESCO. *Governança da cultura em países em desenvolvimento*. Paris, 2005.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIVEIROS DE CASTRO, E. *Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio*. *Mana* 2(2): 115–144, 1996.

VON, Cristina. *Cultura de paz: o que os indivíduos, grupos, escolas e organizações podem fazer para a paz no mundo*. São Paulo: Peirópolis, 2006.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1995.

WEBER, M. – *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo, Ed. Pioneira, 1996.

WEBER, M. – *Ensaio de Sociologia*, org. por H. Gerth e W. Mills. Rio de Janeiro, Zahar Ed., s/d.

WEBER, Max. *Ciência e política, duas vocações*. São Paulo, Ed. Cultrix, 1972.

WELZER, Harald. *Guerras climáticas*. Tradução de William Lagos. São Paulo, Geração Editorial, 2010.

YÚDICE, George. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.