

Filosofia francesa: escola, educação como escrita estética e política

Marcelo Serute¹

Resumo: Este artigo pretende problematizar produções de textos do campo da educação como *produção política e estética*, se aparecer pela condição de *não neutralidade* do texto em relação à *práxis*. Nesse sentido, ao se tematizar sobre a *educação-escola* fugindo de seu sentido convencional, no que tange aos arranjos discursivos instalados sob tendências e polarizações interpretativas e também articulado com intérpretes da filosofia francesa, este artigo planeja ir além desse convencionalismo, ou seja, reconduzir tais aligeirados fatalismos educativos junto ao sentido da educação com base em *Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jacques Derrida*. Sugere-se uma metodologia de investigação *discursiva* sobre os saberes da educação que se ascendem do seu *lôcus* histórico e sociológico e são refletidos pelas ideias e teorias sobre as produções educativas valorizadas por meio de uma crítica às suas escrituras, as quais terminam como o texto educativo e escolar. Mas o sentido desta crítica estaria mais voltado para tensionar tal texto como potência e não apenas como forma de comentário, nesse sentido, parece pertinente tecer algumas possibilidades de encontro entre tal escritura com o sentido educativo-escolar se for colocada sob uma *avaliação estética* e de *potencialização política*.

Palavras-chave: Foucault. Educação. Estética. Política textual. Discursividade. Escritura.

¹ Doutorando em Educação. Professor do Instituto Federal do Espírito Santos (IFES), campus Guarapari, em que ministra a disciplina de filosofia. E-mail: marcelo.serute@ifes.edu.br

Abstract: This article goals to discuss text productions on educational field as *political* and *aesthetic productions*, if it shows from *non-neutral* condition of the text relative to its *praxis*. In this sense, when wethematize on *education-school* running from its conventional meaning, referring to discursive arranges thatinstals under tendencies and interpretative polarizations, this article intends to go beyond this conventionalism while intends to re-conduct such educational fatalism with the educational meaning starting from *Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jacques Derrida*. We suggest this discursive investigation methodology about the education knowledge that jump from their historical and sociological *locus* reflected by ideas and theories on the educational productions valued through a critic on their scriptures enclose themselves as the educative and scholar text. But this criticism direction would be pointed to tensing this text as potency and not only as comment format. In this direction it looks important to weave some possibilities of meeting between such scripture with educative-scholar meaning, if it is put under an *aesthetic* and *political potentialized evaluation*.

Keywords: Foucault. Education. Aesthetic. Textual politic. Discursivity. Scripture.

A experiência e a verdade habitam espaços diferentes e possuem uma relação complexa (KOHAN, 2005, p. 17).

A escritura é parricida (DERRIDA, 2006, p.118)

O que a escritura mata, ressurge no texto implicitamente, como a questão da *experiência*; por isso, a escritura pode ser parricida e por isso também pode validar-se como experiência. E justamente ao olhar inusitado para o texto como tal *experiência* – e não como *verdade* – lança-se consequentemente a crítica sobre o texto como narrativa, uma vez que pode ser visto desde esse núcleo de conflito entre o *acontecimento* sensível à experiência e o *fato* relativo à própria narrativa.

A filosofia francesa parece que adquiriu essa peculiaridade porque:

A geração de filósofos franceses que começa a produzir intensamente nos 1960 – e por isso às vezes chamada de geração 68 – será uma geração de leitores de Nietzsche, entre os quais podemos destacar Deleuze, Foucault, Lyotard, Derrida, por exemplo [...] Esse encontro com Nietzsche marcaria a filosofia francesa, levando a própria produção acadêmica para mares nunca dantes navegados pela história da filosofia; basta frisar que os quatro citados foram professores nas mais importantes instituições

de ensino superior francesas, sendo portanto responsáveis pela formação de novas gerações de filósofos franceses (GALLO, 2008, p. 25).

Saltaria aos olhos desses filósofos questões como linguagem, escrita, discurso, genealogia, potência... e, uma vez inspirados por essa base de estudos com a filosofia nietzschiana, aliás, filosofia não convencional², um grande alvo de análise estaria nas narrativas ocidentais.

As narrativas como produções e escrituras epistemológicas passam pelo crivo da crítica dessa fase da filosofia francesa e a práxis social começa a se perguntar sobre as possibilidades de mudanças.

Deve ser dito, a princípio, que esse breve cenário de apresentação da filosofia francesa influenciaria as ideias sobre a educação e sobre a escola aqui no contexto brasileiro. Ainda hoje em dia, muitas escrituras interligam a história da educação, por exemplo, com Michel Foucault. Esta, diga-se produtividade educativa e foucaultiana, a partir da década de oitenta (FARIA FILHO, 2011, p. 302), imbrica-se em uma apropriação à brasileira, o que resultaria nas escolhas e nos recortes de algumas obras mais conhecidas e também mais interpretadas, gerando-se certas tendências e polarizações.³

O mesmo pode ser afirmado de outros filósofos franceses quando muito estudados em obras mais “famosas”, reproduzindo-se, assim, uma apropriação delas no campo educativo-escolar.

Este artigo pretende problematizar formas de reducionismos e maneiras aligeiradas de apropriação a essas produções textuais com esses filósofos franceses, procurando sobre o seu enviesamento estético e político de produção literária relacionada à práxis, além da educação.

O início desta crítica⁴ decorre das tendências narrativas e da sua interface com os estudos do infantil.⁵ Por que seria provável desencarnar

² A filosofia não convencional de Nietzsche surge no sentido de recorrer às figuras conceituais e aos aforismos explicando suas ideias filosóficas. Conceitos como “super homem” e “Zaratrustra” exemplificam isso.

³ Não há consenso sobre a ideia de teoria, todavia, o problema da generalização de uma obra (ou parte dela), como nesse caso, dificulta sobre a compreensão porque ocorre que a fluidez e a obliteração pode distorcer o pensamento potente desse e de outros autores.

⁴ Por crítica estamos frisando em torno da verificabilidade que pode colocar à prova tendências parciais e pouco correlacionados ao contexto mais amplo da seletividade e escolha de alguns livros, aliás, isso pode efetivar uma perspectiva mais justa da obra do autor.

⁵ Principalmente a sociologia da infância vem tentando definir melhor esse lugar científico como estudos infantis.

uma metanarrativa que parte da relação entre *Educação e Infância* como subestrutura da educação e escola? A resposta deve aproximar novamente a questão da experiência e do acontecimento em razão de qualquer hegemonia das narrativas pequenas ou das metanarrativas que inscrevem uma educação eivada pelas opiniões.

A princípio, uma pesquisa assim tematizada, além de poder dar um passo metodológico sob uma condição teórica específica, começa por esclarecer esse *platô educação*, loteado e povoado (GALLO, 2008, p. 56) por diversos palpitantes (metodólogos, sociólogos, psicólogos, biólogos etc.), a fim de singularizar a experiência e o acontecimento, nesse caso, com os estudos sobre o infantil. Assim, tal busca deve exceder “as representações até então consideradas *cientificamente plausíveis e factuais acerca da infância*, vista como uma fase de vida naturalizada, e das crianças, vistas como entidades biopsicológicas, passíveis da normatização dos adultos” (ARAÚJO, 2005, p. 66, grifos nossos). Demanda-se disso que os estudos com/sobre as crianças e infâncias exigem certos cuidados nessa pretensão com o *acontecimento e a experiência*. Portanto, se for desse lugar que se deve originar uma crítica à narrativa a fim de criar outras provocações sobre tais epistemologias com os *Estudos da Infância*⁶, talvez, ao que seria meramente *factual* e ao que estaria reservado ao *acontecimento* experiencial, deve-se colocar em pauta a condição ética e estética que, nesse caso, pode o autor otimizar uma escritura menos fatalista ou determinista sobre uma infância institucionalizada e outra (infância) extraordinária e insurgente desse processo narrativo ou metanarrativo.

Sim, a escola e a educação, se possuir uma escritura parricida e desprovida de sua verdade, pode dessa maneira ressurgir para reverberar o ângulo estético e político intencionado para potencializar campos de efeitos ainda pouco explorados, e que precisa começar justamente a partir dessa *posição do sujeito* que escreve um texto. Eis que a crítica é cooptada para tal parceria de ação.

⁶ Por *epistemologia infantil* queremos dizer que tal seguimento especificamente traça-se pelo caráter dessa modernidade (séculos XVI e XVIII) que se apresentava pelo referente disciplinar e institucional, no sentido que, essas diversas científidades (o que Foucault chama de saber-poder) instalam novos discursos sobre as crianças e as infâncias.

Talvez o pensamento de Michel Foucault possa cooperar com essa produção da escrita escolar capaz de equalizar-se além do sentido da escolarização e da pedagogização, se postos aos planos de forças com categorias transformadoras da práxis, como a estética e a política.

Por fim, tal crítica não significará que, ao modo das apropriações à brasileira com a filosofia francesa, essa textualidade feita apresenta-se necessariamente sempre angular à educação-escola fatalista ou mesmo esteja incorretamente veiculada na história da educação, ou melhor, é preciso produzir uma intertextualidade que possa ressignificar e possa dialogar com a filosofia francesa de forma mais densa e categoricamente mais discursiva sobre uma práxis social.

Foucault: a escrita da educação, escola e pedagogia

Nossa tarefa imediata é examinar aqueles valores plástico-picturais e espaciais que são transgredientes à consciência e ao mundo da personagem, à sua diretriz ético-cognitiva no mundo, e o concluem de fora, a partir da consciência do outro sobre ele, da consciência do autor-contemplador (BAKHTIN 2011, p. 25).

Se alguns pensadores franceses contemporâneos ainda desafiam ao encontro conveniente entre escola e filosofia, no que tange à finalidade da educação, pelo menos do ponto de vista do imaginário social, esse que se projeta das críticas modernas à escola, à educação, tal encontro fica em uma difícil correlação para localizar a equação dos estudos das instituições escolares com os interesses emancipativos dos agentes sociais. Por isso, parece difícil tentar resolver esse enigma para conduzir de forma mais *positiva* e *potencializada* o diálogo da escola e sociedade com a educação e a política. Inevitavelmente surgem muitas teorias tendendo ao pessimismo dessa equação. Mas será, no caso dos filósofos franceses, que eles pretendiam desdobrar-se à escola uma solução de suas propostas discursivas? Acredita-se que não, pois não era essa a intenção dos pensadores franceses. Todavia é muito provável categorizar sobre o discurso contemporâneo, como ele pode parecer para tangenciar esses

fatalismos, ou até mesmo esse pessimismo, pois, quanto ao que deveria ser o “papel” socioestatal da escola e da educação, este é trocado pela abordagem das ações de seus agentes.

Michel Foucault, por exemplo, um dos autores mais escolhidos nesse perfil da história da educação, quando pode ser apropriado dessa maneira “reducionista”, ressalta a tendência à distorção quanto à intencionalidade postulada de seu princípio discursivo e que vem em uma discussão mais aberta. Por isso, e não por acaso, conforme cita Gondra (2005, p. 304), a maioria das pesquisas engendradas na área *História da Educação* vem se baseando nas referências de algumas obras de Foucault mais conhecidas, como: *Vigiar e Punir*, *Microfísica do poder* e *Arqueologia do saber*.

Como se pode perceber, logo de início há certa eleição ou mesmo uma estratégia para que tal reflexão *filosófica foucaultiana* com a *escola/ educação* justaponha-se ao interesse da autoria.

Deveria ser mais justo, talvez, colocar nesse processo algumas inserções de Foucault tendo por base os chamados *Ditos & Escritos* (coletâneas, fragmentos e entrevistas, em forma de livros), nos quais pode-se, sim, ser ampliado ao sentido original mais denso do pensamento de Foucault, aliás, pensamento não só com a educação, mas com a pedagogia e a infância. Isso pode ser notado na magnífica exposição foucaultiana em *O Poder Psiquiátrico*⁷ (FOUCAULT, 2006).

No entanto, uma vez que não se pretende levantar um estudo exaustivo das obras de Foucault em sua correlação com a escola-educação, deve-se tentar suscitar uma discussão sobre o que é possível ou não, bem como despertar essas estratégias de autorias textuais com pesquisas que se aplicam em Foucault (e em outros filósofos franceses). É preciso ainda pensar em como dialogar sobre a condição educativa, uma vez finalizada na forma de uma narrativa, e o que é possível extrair da verificabilidade de uma política para o engajamento social, sobretudo, quando se é categorizado da experiência e do acontecimento,

⁷ Pode-se destacar categorias de análises muito interessantes, como a “criança idiota” e a “pedagogização” como base da “institucionalização” da infância da modernidade. Essa obra mostra-se bem ao contrário aos que alguns autores pensavam sobre um Foucault que não trataria de uma infância, ou mesmo, como no caso do “poder” - conceito muito recorrente em Foucault - que ele não versaria uma infância entre uma microfísica e uma biopolítica assim atravessada pelo discurso pedagógico. Este livro, portanto, que é uma transposição das aulas do Collège de France, deve ser destacado.

mas ambos pensados com a participação dos sujeitos – não bastando vislumbrar tais categorias sobre uma individuação do infantil, porém, com sua condição social. Ademais, depois disso deve ser necessário observar se essa reversão da tendência fatalista sobre a educação, muitas vezes decorrente de uma compreensão dos resultados obtidos desses estudos, e se a hipótese de afirmar que isso estabelece alguns nexos com a parcialidade da filosofia francesa, como no caso da eleição das obras de Foucault, enfim, se é essa tal relação uma textualidade fechada que pode estar bloqueando uma crítica à educação.

Antes de considerar o sentido dessa crítica à educação, uma pergunta, por que a educação escolhe e prefere certas obras desses filósofos franceses?

Começa-se por Foucault.

As duas primeiras obras citadas (*Vigiar e Punir* e *Microfísica do Poder*) integram um mesmo contexto em que Foucault estuda a sociedade do século XVII e XVIII: a sociedade moderna e institucional. Ele diria no resumo de seus cursos do *Collège de France* (1972-1973): “No regime penal da idade clássica, podem-se encontrar, mescladas, quatro grandes origens históricas diferentes, que desempenharam, cada uma delas, segundo as sociedades e as épocas, um papel senão exclusivo, pelo menos privilegiado” (FOUCAULT, 1997, p. 27).⁸ Assim, Foucault conduz os cursos no *Collège de France* os elementos que geraram a sistematização da razão moderna porque ela classifica, normaliza, tipifica, compõe ações e espaços, e esquadrinha. O foco principal desse *poder-disciplinar* tem uma forma específica de um *programa disciplinar* infiltrado por microcelulares ações do poder sobre toda sociedade. Por isso, exporia logo depois sobre o que veio a chamar de quatro grandes origens históricas: *ações de exilar* (excluir, expulsar); *organizar* (a compensação para o ato de deslize ou delito); *marcar os corpos* físicos (inscrição do poder); e *enclausurar*, porque para ele a configuração da sociedade disciplinar estaria agora feita, e não seria conforme a tese de uma sociedade do tipo espetáculo (DEBORD, 1997), com se pensara.

⁸ Destaco que em 1975 Foucault publicara *Vigiar e Punir*, antes, em 1961, publicara sua tese *História da Loucura na Idade Clássica*.

Mas em *História da Loucura* (FOUCAULT, 2007), ele já tinha notado que a Razão Clássica e Moderna sistematizara a nova sociedade como se fosse aplicado um *software* entre uma razão disciplinar e sua *des-razão*. Dessa maneira, uma ordem social seguiria aos passos de uma razão visibilizada pela própria razão, configurando-se sobre classificações, como: os bandidos, os loucos, os homossexuais, as prostitutas, os vagabundos... e todos (esses casos) apareceram no contexto e na medida em que uma nova sociedade se estrutura pela razão moderna (do *poder-disciplinar*).

A dicotomia dessa razão como des-razão então pôde ofertar um sentido singular sobre um campo de exclusão nascente e moderno: é a história das exclusões modernas!

Sem querer expor demasiadamente as fases e as transições desse pensamento foucaultiano, tampouco acentuar como o filósofo opera as modalidades do poder, basta dizer que o modelo disciplinar clássico e moderno alimenta toda uma análise contemporânea, inclusive, com muitos autores brasileiros que, uma vez que se apropriaram dessas reflexões, a fim de problematizar sobre as novas produções no cenário textual escolar/educativo, encontraram no *poder microfísico* muitos parâmetros para uma análise da educação, da escola, da sociedade moderna e contemporânea.

No caso da escola, de fato a cita, embora mesmo quando citada e muitas vezes comparada outras instituições, em *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1987, p. 147; 155; 168; 174; 187; et al.), justamente essa escola apenas é mais uma instituição moderna analisada por ele, quase que similar à prisão, à igreja, ao hospital, enfim, reporta-se à escola como reporta-se às demais instituições modernas. Portanto, suas reflexões sobre a escola/educação, como cita o estudioso foucaultiano Veiga-Neto (2004, 2010), jamais devem ser vistas como uma substância social.

Mas as produções brasileiras fundamentadas nos estudos foucaultianos também privilegiam o interesse dos estudiosos pelo corpo submisso, útil e dócil, sobretudo, da criança e da infância. Nesse caso, a categoria infantil é ressignificada na situação de ser enfileirada, organizada

e composta em um espaço quadriculado, seja da mesa, da sala de aula e da arquitetura escolar, essa que segue a moderna arquitetura *panótica* como uma espécime de visão total das hierarquias escolares, tecnológicas e pedagógicas. Assim, os infantes são vigiados, educados e compostos no esquema.

Por isso se diz que é esse o espaço composto para um, pois *um* em cada lugar e em cada lugar *um*, como diria Foucault (2007).

Desse modo, vigiar para produzir corpos idealizados seria imprescindível para o plano desse *projeto-panótico*, o que, segundo Miller (apud BENTHAM et al., 2008, p. 89), esse “panótico não é uma prisão. É um princípio geral de construção, o dispositivo equivalente da vigilância, a máquina óptica universal das concentrações humanas”.

Mas todo esse percurso baseado em Michel Foucault pode ser reabilitado para outras lógicas, além dessa panótica e punitiva, e/ou, corretiva e produtiva. Porém, a intenção concita-se pelo desafio: a imagem da escola deve ser descolada desse espaço original, uma vez jamais pensada por Foucault como substância social. Assim, é preciso ter bastante cuidado ao fazer afirmações puramente fatalistas e deterministas, pior, sobre uma categoria de análise, a escola, que não pode ser substancializada. Isso precisa ser dito porque tem sido um equívoco social a respeito da educação-escola em que apressa-se por conceber “leituras e interpretações” aparentemente perversas nesse processo de análise institucional, ou melhor, embasar em Foucault e outros autores franceses com a simples finalidade de “ler” a escola como perversa.

E ainda que possa de algum modo ser assim articulado, isso não vem ao caso nesse contexto que quer tanto quanto saber sobre a relevância de uma textualidade ser estratégica, ou, como a textualidade subestrutura-se dos discursos e como os mesmos discursos podem perder sua potência para a formalidade das narrativas. Quer-se dizer que a textualidade tem implícita lógicas estéticas e políticas, mas que pode vir muitas vezes, diga-se brevemente, mal apoiada: primeiro, contra uma interpretação densa da filosofia francesa, segundo, a favor de uma estratégia equivocada da autoria.

Foucault e outros aprofundamentos contemporâneos

O cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência (FOUCAULT, 2004, p. 11).

Com base na noção do *biopoder* (FOUCAULT, 1999), costuma-se levantar outros questionamentos importantes principalmente quando os estudiosos cruzam os dados da *escola e do estado* baseados no fenômeno da população (moderna), assim como foi estudado por Foucault. Então, abrem-se às análises das ações governamentais de controle da vida, principalmente para a economia e para as estatísticas.

Na educação, especificamente, isso pode tratar dos estudos com alguns instrumentos educacionais de produção da “realidade escolar”: Censo Escolar, SAEB, Prova Brasil e o IDEB, enfim, algumas perspectivas tentam modular o aspecto *corpóreo-do-programa-disciplinar* a que muitos pesquisadores preferiram, e lançar outras lógicas da ação direta do *biopoder*.

Porém, avançando um pouco mais (para um nível mais denso) aquele programa disciplinar e o controle da vida, posteriormente surge o campo de rediscussão sobre a condição do *sujeito*⁹ - já na fase denominada de última fase dos estudos de Foucault: o cuidado de si; o cuidado do sujeito.

E é nessa altura que a otimização do processo institucional concede força às práticas discursivas que, nesse caso, podem potencializar-se como uma escritura estética e política.

Então esse marco pode também dobrar a narrativa educativa para uma política textual.

⁹ Nos primeiros trabalhos de Foucault o sujeito não estaria perceptível. Ou melhor, o sujeito foucaultiano estaria sendo exposto sobre muitas polêmicas, uma das, tentaria sustentar o seu caráter antiantropológico (CASTRO, 2009, p. 407). Certamente há um indivíduo que aparece sempre configurado, logo, o próprio Foucault não acreditaria nesse sujeito posto como tal, como pensaria: cartesiano e epistemológico. Com o avançar do seus estudos, aliás, enquanto privilegiava-se sua categoria “poder”, ele palestraria que o “sujeito” é o seu problema. Mas a ideia de subjetividade será o desempenho desse seu sujeito, aliás, como Foucault (2014, p. 118) esclarece, ao longo de vinte anos de estudos não foi o poder mas foi “uma história dos diferentes modos de subjetivação” a sua grande questão. Portanto, esse é o sentido do seu sujeito.

Nesses estudos avançados do poder e o sujeito foucaultianos lançam-se questões novas, como *resistências* dos sujeitos. Inclusive, mostram que as resistências e lutas, por exemplo, no caso das crianças (e suas famílias), emitem-se por certas lógicas, como a dos livros de ocorrência, dos registros que nesse caso sinalizariam indiretamente as interfaces “políticas” entre a escola e o sujeito infantil, ou seja, as resistências ocorrem desse modo por diferentes *estratégias* e *verdades*, daqueles que são lances ou “jogos de verdades” nas relações entre os sujeitos e no conjunto, na interioridade da instituição.

Esse encontro reflexivo sobre o sujeito que *resiste* justapõe-se ao que se afirma ser uma estética e política baseada na escritura escolar. Então, tem-se no relevo tematizações sobre a *subjetividade* e a *experiência* a ocupar um lugar especial, naquele que era antes apenas uma visão global (e social da escola) da ótica de *Vigiar e Punir*. Tal problematização estabelece novas análises e parece que agora, enfim, muda-se o “objeto sociológico” de análise: da escrita histórica da escola moderna para a estética do *sujeito contemporâneo*.

Mas isso não tem sido estreitado aos que ainda insistem no quadro do panoptismo. Para tal avanço é preciso também um adensamento mais contextual da filosofia francesa. Talvez seja preciso apresentar também uma crítica as essas interpretações desinteressadas desses filósofos sobre a educação e escola, à proporção que, dessa busca quase que incessante dos pesquisadores brasileiros, evite-se insistir (quando for o caso) em flexionar onde tais filósofos não quiseram “dizer”, porque, exatamente, não acharam tão relevante reduzir seus estudos à educação e escola.

Só que no intento dessas racionalizações mais verificáveis (ou não falseáveis) conforme uma prática do agir político e social (HABERMAS, 2012, p. 32), o discurso sobre a educação e escola pode associar-se às benesses estéticas e políticas ainda que não institucionais. Essa seria uma convergência interessante, separando o trigo do joio nessa análise. Essa seria uma demanda que aquela crítica proposta pode ajudar a extrair das lógicas de uma estética e política textual.

E deveria apresentar os seguintes efeitos mais imediatos: (i) essas produções seriam criticadas como produções pedagógicas, escolares e

educativas quando estão mal convertidas ao reducionismo fatalista da educação, por sua vez, (ii) tal crítica direcionada a essas críticas acentuariam outro ângulo de discussão, ou seja, (iii) potencializariam outras lógicas e sentidos, como plano do estético e político.

A estética da educação

Como escrever sobre a escrita que é um pensamento da diferença, de uma *différance* que não é uma palavra, nem um conceito, nem um princípio? Como escrever acerca da experiência da alteridade, do ser outro enquanto outro? (SKLIAR, 2008, p.11)

A estética do *sujeito* da experiência nas discussões desses filósofos franceses está tensionada às práticas do poder, ou melhor, à medida que imprimimos reflexões estratégicas desse “diagrama”, no impacto intrínseco a essa palavra, segundo Deleuze (2005, p. 46), porque concentra *as relações de forças* para a constituição do poder, pois tal sujeito precisa aparecer em relação à *consciência* dos sujeitos estudados nessa trama institucional escolar. Desse modo, esse sujeito percebe o conflito entre duas racionalidades interpostas e focadas diferentemente uma da outra: a discursiva e a social.

Se a consciência de cada sujeito agora surge meio que distante da condição social da escola, como se não houvesse uma relação entre subjetividade e normatividade, então, deve ser mesmo essa questão da subjetividade (consciência discursiva) uma vez diretamente ligada à estética de si do sujeito que pode embargar aquela determinação da subjetividade e sociedade (consciência social) a que muitos pesquisadores interpretaram do panoptismo.

Ao seguir essa sutil diferença – das lógicas e racionalidades interpostas – entre a linha epistemológica (que vem explorando conceitos) tendo como ponto de chegada, por exemplo, a discussão sobre a *prática coercitiva*, algumas confusões (ou reducionismos) serão inevitáveis entre essas tatuagens textuais sobre a *subjetividade* e *práxis social*, ou melhor, entre práticas discursivas e análises sociais. Logo, visualiza-se a escola como um simples aparelho estatal e para agenciamento dos indivíduos, que bem que se pode articular com tal filosofia, ou seja, com a prática coercitiva.

É importante observar que, com essa subjetividade baseada na reflexão genealógica do saber-poder, a *prática de autoformação do sujeito ético que cuida de si*, enfim, desses diversos tipos de asceses do sujeito e da sua liberdade, coloca-se em suspensão a questão social (práxis). Práxis escolar e estética do sujeito devem ressignificar, então, uma nova análise, potencializada pelo discurso.

Igualmente ocorre acerca do pensamento de outro filósofo, Derrida, quando aborda a desconstrução (DERRIDA, 2006). Essa desconstrução derridiana converte-se pelo método de *análise textual* e pela crítica ao *modelo estruturalista* fortificando uma *hermenêutica contemporânea*, que jamais pode significar algo como a destruição do espaço escolar para um sujeito, mas precisa colocar potentemente tal recorte escolar sobre uma análise social correlacionada ao sujeito estético-e-político.

A maneira de apropriação epistemológica com o pensamento de Derrida imbrica-se sobre o modo em que algumas flexões teóricas serão realizadas, estabelecendo-se, por sua vez, os limites que devem existir sobre tal articulação. Portanto, mais uma vez, nenhuma apropriação de certos saberes filosóficos, se vem ou não com uma simples tentativa de recolocação nesse circuito educativo, poderia deixar de prever melhor qual deve ser o seu impacto nessa produção, que é também uma produção estética escolar, porque nenhum texto deixará de ser estético e político, se for visto assim: além de sua forma materialmente textual, ele é um sobreposto do ato discursivo.

Mas a filosofia ou literatura derridiana evidencia-se do imenso desafio de *um saber* amplo e específico para uma minimização se for mal alocado para o campo da educação. Consequentemente, o seu labor teórico de *desconstrução*, por exemplo, por meio de conjugações conceituais derridianas, ainda assim pode encerrar-se sobre outros reducionismos muitas vezes até imprevisíveis. Enfim, é a metodologia com a experiência e não com a verdade narrativa que pode frear certos impulsos, como Skliar (2008) alerta abaixo, os impulsos epistemológicos, educativos e escolarizados.

Uma leitura superficial, talvez, temerosa, da idéia (sic) mesma de desconstrução pode nos fazer pensar que se trata unicamente de um processo de dissociação, de destruição, de desarticulação e não, como Derrida o tem escrito inúmeras vezes, uma condição de construção, uma condição para uma invenção, de algo, alguma coisa que é afirmativa. Além disso, a desconstrução é um gesto que está próximo à ignorância, um gesto que se afasta do conhecimento (SKLIAR, 2008, p. 21).

Voltando ao filósofo Foucault, e ao aspecto ético do “cuidado de si”, inclusive para significar-se como ética que “implica relações complexas com os outros”, no sentido de alteridade (FOUCAULT, 2006, p. 270), assim, uma escritura deverá investigar e comparar, por exemplo, se as crianças exercem suas liberdades no mesmo espaço em que também articulam seus jogos, vivências e experiências com os demais sujeitos, ou de que modo surge tal liberdade.

E essa equação alcançaria uma demanda estética e política a ser explorada por meio de uma analítica que extrai dos sujeitos em razão de sua experiência, em ato, o acontecimento educativo.

Portanto, tal lógica de estudo pode mover-se por outra engrenagem, para fora da instituição, o que pode gerar sobre si mesmo a aparência reducionista da realidade escolar e da negatividade institucional envergada para uma analítica estético-política, conferindo ao livro-experiência outro tom. É o caso da criança perguntar: onde está a liberdade? Porque, talvez, é a sua resistência que tem feito tal pergunta! Ou do autor sobre qual é a forma desse enquadramento? Ora, isso não deixa de ser uma estética discursiva, amplificando-se da maneira daquele pessimismo escolar, justamente sobre a crítica analítica foucaultiana a evadir-se para a ideia desse livro-experiência, ou seja, a narrativa passa a ser contornada da interioridade de sua textualidade para então reencontrar outros sentidos, que aqui seguiria um plano restrito sobre o intérprete do que ele deseja “ver”, e que ali percorreria para uma flexão política.

Ao que parece ser um risco iminente, a crítica joga-se à textualidade, aliás, para evitá-la como fatalista desde sua confecção original. Mas se for feito pelo trato mais criterioso com o texto ainda mais quando se sabe que ele configura-se, inclusive, como *política* dessa textualidade.

Em Deleuze (2005, p. 46), quando se define a escola como agenciamento concreto, escola que se faz para um sujeito finalizado e que se faz para também uma função finalizada que é desse espaço escolar, mais uma vez a categoria analítica da *discursividade* sobrepõe-se à categoria da narratividade tradicional, pois, pelo que é a discursividade, segundo a imagem deleuziana, a escola estará dada como *história-problema*, portanto, para um plano de força estético e político original.

Ao mesmo tempo em que isso pareça assustar e emudecer a escola, muito embora possa ser verificável, cabe à estética discursiva perceber sobre a intencionalidade do autor não esvaziar nessa distinção entre o ato de forjar uma política da discursividade sobre uma subjetividade dos sujeitos discursivos, o que daí emerge: porque a ação política não se exaure no processo dessa análise.

Mas é preciso então perguntar-se de que modo a discursividade tem engendrado ideias ou pensamentos aproveitáveis a essa práxis escolar? Ou se, uma vez que a questão não é agora mais somente social, como na modernidade, a discursividade e a escola podem potencializar os seus sujeitos, inclusive, as crianças? Portanto, a relevância dessas implicações discursivas atrela-se aos sujeitos. E nesses casos trata-se de sondar a analítica dessa *produção do texto* em conformidade com uma *estética política* do espaço e do tempo educativo, escolar e pedagógico, para tais sujeitos.

Esta é uma estética transcendendo-se do juízo de valor sobre o próprio sentido do que é o estético¹⁰, portanto, além do belo ou do feio, do bom ou do ruim, é o estético da relação com o sentido escolar entre a posição dos sujeitos que agem discursivamente, que tem ação política, e entre os demais, a partilhar a configuração de um espaço público comum. Por isso é uma equação estética e semântica a cooperar com a política da ação, do discurso e da resistência.

Nesse sentido, são essas as críticas às produções pedagógicas que devem circular sobre as mesmas estratégias desse embate em que os “protagonistas” têm elegido certos autores sobre a discussão da escola

¹⁰ Kant (1999, p. 72) entendia que os alemães conseguiam manter a distinção da estética não reduzida à crítica do mero gosto, uma vez que os alemães sabiam submetê-la aos princípios racionais de sua análise.

e sociedade, ao que parece imprescindível, pelo menos, chamar para tal embate, do ponto de vista da contribuição democrática e social, que essa manifestação de contrastes entre o *texto* e a *subjetividade*, entre subjetividade e práxis social, como fora afirmado, cede lugar ao plano dessa *estético-política dos sujeitos das práticas discursivas*.

Acredita-se que, dessa maneira, a filosofia francesa pode reverberar algumas provocações mais relevantes, nem por isso puramente estéticas e políticas, porque dependerá da analítica discursiva, principalmente, a que coloca no relevo a experiência e o acontecimento além da educação.

Se bons resultados podem produzir a realidade, como diz Foucault em *Vigiar e Punir* (2007), o poder produz a “realidade” e o *texto* pode ser tecido para tal verificabilidade conforme a inscrição textual forjada dentro de uma “racionalidade” (ainda que Derrida não prefira esse termo): racionalidade do escolar, para forjar novos sentidos e envezamentos nessa sobreposição da subjetividade que engaja uma sociedade, portanto, que se recoloca ao ato da racionalidade social.

Por isso, nunca é demais contrastar os modos do texto, se são estéticos na produção textual para uma provável articulação da política como finalidade também sobre o social, inclusive, se for o caso a verificar se o que se produz pode mesmo ser transposto para alguma finalidade social, então, o problema que deve ocupar tal relevo apareceria meio que paralelizado sobre o significado da discursividade ao que se pode “simular” à escola nessa condição de uma produção estética e política.

Considerações finais

Ao se afirmar nas produções educativas conforme aparece em sua forma textual como *produção política e estética*, precisa-se principiar que esse ato de *de-significação* do sentido escolar como apenas educativo e pedagógico, ou de metarrativa factual, para que tal dobra possa potencializar o *acontecimento discursivo-subjetivo*, que se traduz da experiência do sujeito.

O estruturalismo ou funcionalismo escolar abre-se desta metanarrativa para sua condição estética e política a fim de destacar tal

acontecimento e experiência de um texto configurado na lógica de um tipo de livro-experiência, assim, ao que produz diretamente, o otimismo para com os sujeitos escolares, pela via de práticas discursivas, pode expressar uma política de ação e mudança social.

Não menos que isso é um fazer de *flexão* com a problemática das epistemologias políticas e dos artefatos do saber assim como estão implicados sobre essa relação de poder e significação do *mundo social escolar*, tentando descortinar-se ao campo da *estética da produção do texto educativo*.

Acredita-se que, por ser esse diálogo mais aberto, o foco de alcance está apropriadamente relacionado aos autores franceses contemporâneos, pois, sobre essa proposta estética da produção textual, extrai-se uma melhor pretensão política e estética com os sujeitos escolares.

Claro que alguns sentidos da “função escola” problematizados no discurso tipo formalista precisam passar pelo esvaziamento da escola como história-problema, se a escola for agora tensionada nessas *valorações* à filosofia francesa, quando aí infere-se algumas racionalidades que procuram facear a imagem de seus *mundos* (subjetivo, objetivo e social). Por fim, quando ainda pretende colocar em pauta a ação dos *sujeitos*, esses que agem e fazem dessa ação um recorte do espaço comum: com resistências, com reconhecimento social da participação microfísica de seus agentes.

A ação escrita e textual, uma vez “lida” como *produção política e estética* junto à tal questão (proposta inicialmente) da *potencialização* da escola, nesse caso, dos seus sujeitos *sociais*, sujeitos para o *entendimento e acordo* da melhor ação, instala-se dessa plataforma da ação e do discurso dado como previsibilidade de construção política do *mundo para todos* - que se inscrevem sob a responsabilidade, inclusive ética: a visar um *mundo* compartilhado das *experiências* e das *vivências* escolares, que são também remetidas à sujeitos plurais.

Por fim, Foucault, Deleuze e Derrida, somente justapostos na frente dessas *práticas discursivas*, as mesmas que são cooperadoras sobre o interesse social, as mesmas que são coadjuvantes à uma condição configuradora das ações que devem ser emergentes e, por isso, mais democráticas, são todos eles representantes de uma filosofia francesa merecedora desse além

de uma correta hermenêutica filosófica dos seus postulados discursivos evasivos, por isso potencializadores de novas lógicas, sentidos e dobras sobre a história-problema desse binômio ou platô educação-escola: essa escritura de uma estética e política textual ainda que complexa, engajada na ação dos sujeitos.

Referências

- ARAÚJO, Vania C. de. Infância e educação inclusiva. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 65-77, jan./jul. 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Prefácio à ed. Francesa: Tzvetan Todorov; intr. e trad. do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BENTHAM, Jeremy et al. *O panóptico*. Org. Tomaz Tadeu; Traduções de Guacira Lopes Louro, M. D. Magno, Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault* – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid Müller Xavier; rev. téc. Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Trad. De Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Trad. Claudia Sant’ Anna Martins; revisão da tradução: Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Trad. Miriam Chnaidermam e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *Pensadores Sociais e história da educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Org. e Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Trad. Raquel Ramalhete. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Trad. Andréa Daher; consultoria, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. Ed. estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros; Trad. Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *História da loucura na idade clássica*. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *Ditos e escritos, volume IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Org. seleção de textos e rev. téc. Manoel de Barros da Motta; trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

GALLO, Silvio. *Delençe e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GONDRA, José Gonçalves. Paul-Michel Foucault – uma caixa de ferramentas para a história da educação? In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo 1: racionalidade da ação e racionalização social*. Trad. Paulo Astor Soethe; rev. téc. Flávio B. Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Trad. Valerio Rhoden e Udo Balduur Mosburger. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

KOHAN, Walter O. *Infância. Entre educação e filosofia*. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS, Frédéric. *Foucault: a coragem da verdade*. Trad. Marcos Marcionilo; pref. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 65-87.

SKLIAR, Carlos. *Derrida e a educação*. 1. ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Dicas... *Revista Aulas*, Campinas: UNICAMP, n. 7, 2010.
Dossiê: Estéticas da Existência. Org. Margareth Rago. Disponível em:
<<http://www.unicamp.br/%7Eaulas/07.htm>>. Acesso em: 30 mar.
2010.

Recebido em: 18 de abril de 2016.

Aprovado em: 31 de junho de 2016.