

NA TRILHA DE MICHEL
FOUCAULT: A IMPRUDÊNCIA
DE ENSINAR ARTE NA ESCOLA*

Ana Rita da Silva**
José Ternes**

<http://dx.doi.org/10.18224/educ.v22i2.7380>



Resumo: *o presente texto discute a pertinência de um projeto de arte-educação aportado no pensamento de Michel Foucault, levando em consideração as peculiaridades da relação com o objeto de conhecimento, explicitadas por essa vertente, em dissintonia com o projeto de educação existente no sistema educacional brasileiro. Para construir estas reflexões, percorremos brevemente os três solos epistemológicos analisados por Foucault como distintas disposições de pensamento e suas rupturas, o ponto de vista do autor sobre a arte e sua análise de algumas obras, e, por fim, o que consideramos válido para um projeto de arte-educação na escola a partir dos referenciais foucaultianos.*

Palavras-chave: *Arte. Educação. Pensamento foucaultiano.*

Não pretendo fazer divagações que estão além do campo onde atuo, mas refletir à procura de achados que me permitam entender melhor a própria experiência de buscar. Venho da escola, da arte-educação, um lugar cheio de encontros marcados, mas também imprevistos, desconhecidos, achados que ficam de lado, esperando o momento certo de entrarem em cena como objetos novos de conhecer, de manusear, de sofrer com eles e com eles viajar no tempo, na memória, no presente, no devir.

* Recebido em: 25.05.2019. Aprovado em: 13.10.2019.

** Doutora em Educação (2018) e Mestre em Educação (2013), pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. *E-mail:* hana.arte2@gmail.com.

*** Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1993). Professor titular da Universidade Católica de Goiás. Educação (Mestrado e Doutorado) e professor colaborador no Mestrado de Letras da UCG. *E-mail:* joseternes@hotmail.com.

Inquieta-me um objeto de conhecimento, a obra de arte. Que ousadia me parece enfrentar esse objeto, eterno fugidio, imponderável, difícil de encerrar em conceituações e formulações didáticas e pedagógicas. Mas ele está na escola, surgiu nela, inicialmente sendo copiado, esquadrinhado, quadriculado, transferido e compassado, mas permanecendo como objeto estranho, inerte, para depois ser negado, como uma proibição do que poderia ser invasivo à criatividade, pernicioso à livre expressão, bloqueador da espontaneidade. Anos depois ele ressurgiu, como um sol que aponta arrefecendo a cortina de nuvens no horizonte da escola, e é festejado como uma descoberta genial; invade as salas de aula, se faz finalmente objeto de conhecer, interpretar, experimentar, num indagar inesgotável. Mas nunca estamos certos de que esse é o caminho. E devemos desconfiar de trilhas muito batidas, porque elas acabam ficando áridas, então é preciso criar trilhas novas, ousar caminhos impensados, contudo, não impensáveis.

Pretendo ter aprendido com Michel Foucault sobre inventar outras trilhas. Que o caminho linear nem sempre é onde se tem achados, que os achados quase sempre se dão no inexplorado, nos percursos ainda não abertos pelos caminhantes. Pretendo ter aprendido também que o caminho nem sempre deve ser trilhado na horizontal, os arquivos se sedimentam na profundidade, e já é possível ver que não é o percurso mais cômodo. Mas, então, o que se pode considerar como descoberta disso tudo que venho colhendo dos estudos de Foucault, que valor podem ter esses achados para este lugar onde me encontro, a escola?

É “imprudente” ensinar arte na escola?

Deparei-me com o texto intitulado *Foucault, a escola, a imprudência do ensinar* (TERNES, 2006) no qual o autor faz referência ao *status* do saber e o seu papel na escola, na universidade, na educação, tendo como base os estudos de Bachelard, Canguilhem, Koyré e o próprio Foucault, assinalando uma vertente em cuja “tradição” objeto de conhecimento é o próprio pensamento, a preocupação com os destinos da racionalidade. Conforme explicita, a racionalidade é o elemento constitutivo da cultura ocidental, cabendo a essa vertente verificar os seus abusos e limites assim como o seu poder e as condições nas quais se instituiu. Assinala, a partir dessa perspectiva, a mudança nas relações com o saber que se estabelecem na modernidade e as exigências que se põem ao pensamento contemporâneo, que, não obstante seja tributário de procedimentos científicos

elementares do século XVII, tem outra “atitude” em relação ao objeto de conhecimento, que Foucault (*apud* TERNES, 2006) chama de “atitude de modernidade”. Trata-se, contudo, não de uma atitude de procedimento, mas de “profundas transformações no próprio pensamento” (TERNES, 2006, p. 96). Quanto a este aspecto, o autor ressalta que a escola seria por excelência um dos espaços geradores de equívocos. Tentemos compreender em que dimensão tais equívocos se situam, esquivando-nos de mencionar as já tão reconhecidas críticas à escola, especialmente no que tange ao seu caminhar na contramão da atualidade, para nos determos aqui no ponto de vista de Foucault.

Conforme assinalado acima, a ‘modernização’ das instituições humanas pressupõe uma nova atitude de pensamento que se possa chamar de moderna, visto que o século XIX inicia uma total reestruturação da cultura ocidental estabelecendo uma relação de profunda atividade do sujeito com o mundo, conferindo ao pensamento, conforme as palavras de Ternes (2006, p. 98), o estatuto de “trabalho”, de “invenção” da verdade e não mais verdades contempladas em sua suposta essência.

A partir desse pressuposto, ou seja, de que a modernidade exige uma atitude de trabalho intenso do pensamento, cabe a pergunta sobre a viabilidade da escola nos moldes em que a encontramos, e vamos nos deparar, no texto citado, com a afirmativa de que não seria possível um projeto de escola ou de ensino aportado no pensamento foucaultiano. Passado o primeiro choque, procuremos deixar de lado a reação de recusa imediata e compreender as razões de tal afirmativa, entendendo, afinal, as críticas que se seguem, ou seja, o pragmatismo que grassa na escola contemporânea, a sua formulação para resultados imediatistas e pautados em estatísticas falseadas, enquadradas em um tempo que não tem sintonia com o tempo do aprender e do labor árduo do pensamento, da reflexão, da meditação ativa, da persistência teimosa e apaixonada diante de um objeto.

Que relação a escola permite estabelecer com o objeto de conhecimento? Até que ponto ela consegue ir além do desfile de informações fragmentadas, para deter-se na curiosidade, ao ritmo do ensino e da aprendizagem cujas trilhas são tão profundas, tão mais profundas do que permitem os cronômetros e a sineta que anuncia que a hora terminou, e os calendários que interrompem, cortam o grito na garganta, a pergunta a articular-se, a resposta que chega pronta, na pressa de realizar-se, a meio caminho?

Bachelard (*apud* TERNES, 2006, p. 99) menciona o *Palais de la Découverte*, fazendo uma analogia entre a função desse museu e a nossa

relação com o conhecimento. O museu oferece ao visitante a oportunidade de se colocar em atitude científica, ativa e exploradora, não sendo um ambiente propício à mera contemplação e curiosidade improdutiva, mas um ambiente de trabalho, de ação e proposição de desenvolvimento do espírito, um lugar que propõe transformações naquele que se dispõe a conhecer. Isto me faz pensar nos estudantes visitando os museus, orientados por monitores. Quase sempre os grupos são enormes, e a palavra ensaiada do monitor vai discorrendo a cada obra, sem tempo para parar ao ritmo do diálogo do estudante com cada objeto. Mas isso é outra longa história. O que importa aqui é compreender a analogia do *Palais de la Découverte* com a nossa escola, com o nosso pensamento. Ternes (2006, p. 99) é enfático sobre o que está em jogo: “vai-se à escola para trabalhar”. Ou pelo menos devia ser esta a função da escola. E vai mais longe: aqui (no Brasil) se vai a escola por tantos motivos, inclusive para matar a fome. Isto me faz lembrar Libâneo (2012), em sua denúncia de uma escola de acolhimento social para os pobres, onde se nega a estes a relação com a ciência, com o conhecimento, transformando-se escola em um espaço estranho aos seus próprios princípios. É por isto que indago uma vez mais, talvez esperando uma resposta diferente daquela que foi dada à pergunta se seria possível um projeto de educação com Foucault: Insisto em perguntar se seria possível um projeto de arte/educação com Foucault.

Tramas dos saberes no Renascimento, Idade Clássica e Modernidade

A obra de Michel Foucault interroga as formas do poder e o estatuto do saber moderno a partir de temas que poderiam ser considerados marginais; temas que talvez não tenham merecido maior atenção dentro do *status* do saber científico, mas que, para Foucault, trata-se de possibilidades de desvelar a história não linear da humanidade, no interior de seu próprio drama, na tragicidade de sua experiência no mundo. Em sua grandiosa tarefa arqueológica Foucault analisa os saberes de três épocas que tornaram possível a emergência do saber contemporâneo: O Renascimento (século XVI), a Idade Clássica (séculos XVII e XVIII) e a Modernidade (séculos XIX e XX). Ao apresentar estas três épocas como solos epistemológicos distintos, o filósofo procura desconstruir a noção de continuidade histórica presente nas análises que concebem a história humana a partir da noção de progresso e que estabelecem marcos a partir de determinados autores que promoveriam o seu desenrolar. Ao analisar a história *por dentro do pensamento*, e não a partir dos fatos

externos, o autor apresenta rupturas entre as redes de saberes que configuram determinado período, mostrando que as diversas épocas se fazem mediante uma transformação profunda e radical no próprio pensamento. Nessa história, nem sempre os marcos são coincidentes com os marcos já reconhecidos, visto que Foucault vai busca-los onde ninguém ainda se aventurou: no enunciado, no interior do discurso, para captar as nuances que caracterizam uma *episteme* assim como as mudanças fundamentais que assinalam a extinção de um pensamento e o surgimento do novo. Ao caracterizar a *episteme* do Renascimento, Foucault (1999, p. 23) assinala:

O mundo enrolava-se sobre si mesmo: a terra repetindo o céu, os rostos mirando-se nas estrelas e a erva envolvendo nas suas hastes os segredos que serviam ao homem. A pintura imitava o espaço. E a representação – fosse ela festa ou saber – se dava pela repetição: teatro da vida ou espelho do mundo, tal era o título de toda linguagem, sua maneira de anunciar-se e de formular seu direito de falar.

O mundo no século XVI, recortado por Foucault como Renascimento, é o mundo das semelhanças. Organizado segundo uma ordem prévia, desde as estrelas até o ser mais ínfimo da Terra, o universo possui limites que podem ser conhecidos, assim como todas as coisas que existem no mundo. Esse conhecimento é possível porque sobre todas as coisas e seres existem signos que os marcam, que os assinalam, signos que existem desde o mais recuado tempo e a cuja origem o homem não tem acesso, cabe a ele desvendar, decifrar os sinais que a própria natureza (ou Deus) colocou sobre as coisas no ato da criação e retomar o que os antigos já desvendaram. Nesse jogo original, em que os significados se enrolam sobre si mesmos numa cadência sem termo, pensar na relação do micro com o macro era a “garantia do conhecimento e o termo de sua expansão” (FOUCAULT, 1999, p. 42), porque “cada coisa encontrará, numa escala maior, seu espelho e sua segurança macroscópica; [...] a ordem visível das mais altas esferas virá mirar-se na profundidade mais sombria da terra”. Não se trata, assim, de um jogo de opinião ou invenção humana, onde o pensamento constrói representações do mundo; trata-se de uma ordem perfeita cuja atitude humana, como parte ínfima dessa ordem, é a de decifrar o que está dado para ser decifrado. “Conhecer, será, pois, interpretar; ir da marca visível ao que se diz através dela, e, sem ela, permanecerá palavra muda, adormecida das coisas” (FOUCAULT, p. 44).

Conhecer, pois, não significava explorar a natureza empírica das coisas, mas desvelar a camada de signos milenarmente depositada sobre elas dentro de uma cadeia de semelhanças e analogias, tramada através do espelho da própria natureza. Nessa cadeia de desvelamentos o homem se encontra, mas o seu nascimento como homem sujeito e objeto ainda está muito distante; ele é apenas um elo nessa rede cujos nós parecem nunca arrematar. Se não há pensamento autônomo, pensamento que transgride, igualmente não há enunciados. A linguagem se incorpora ao mundo, e sua função é comentar o que já foi dito, procurando restituir um discurso que seria o verdadeiro, o original, a promessa sempre perseguida de um texto definitivo que reflita de uma vez por todas a verdade do mundo.

Na segunda época analisada por Foucault, a Idade Clássica (séc. XVII e XVIII), imensa reorganização da cultura vai se operar na mediação entre o homem e a realidade. A linguagem desfaz a sua teia de eterno comentário tecido sobre comentário, sempre colada aos seres que designa e dos quais não se pode afastar. As camadas de signos, sobrepostas na ação de interpretar o mundo, acabaram por provocar uma linguagem que na Idade Clássica se *desprende* das coisas e começa a pairar sobre elas, criando um universo de significados: signos sobre signos. É aí que começa, segundo Foucault, a era da Representação. A linguagem vale agora como discurso. Foucault anuncia:

As semelhanças e os signos romperam sua antiga aliança; as similitudes decepcionam, conduzem à visão e ao delírio; as coisas [...] não são mais o que são; as palavras erram ao acaso, sem conteúdo, sem semelhança para preenchê-las; não marcam mais as coisas; dormem entre as folhas dos livros, em meio à poeira (FOUCAULT, 1999, p. 65).

Os saberes do século XVI tornam-se, para o pensamento que nasce nessa nova idade, inadequados em sua base, “lembrança deformada de um conhecimento misturado e sem regra”, (FOUCAULT, p. 70) eivado de magias e tradições envelhecidas; apoiar-se nas semelhanças das coisas é agora um perigo que se tem de evitar. Nesse contexto encontramos Descartes, que busca a organização do pensamento como manifestação pura e universal, purificando-o de todas as quimeras, sonhos e delírios que não condizem com a racionalidade. O que existe é o projeto de uma ciência geral da ordem, o mundo organizado em quadros que delimitam os saberes que vão sendo organizados sobre a natureza, os seres vivos, a

linguagem, as riquezas. A medida e a ordem dão o tom da nova episteme ocidental, que se acha modificada para sempre em suas bases. Contudo, Foucault descreve o pensamento clássico para além da concepção cartesiana ou mecanicista, abarcando de forma mais geral a *episteme* do século XVII:

*[...] a linguagem não é mais uma das figuras do mundo nem a assinalação imposta às coisas desde o fundo dos tempos. A verdade encontra sua manifestação e seu signo na percepção evidente e distinta. Compete às palavras traduzi-la, se o podem; não terão mais direito de ser a sua marca. A linguagem se retira do meio dos seres para entrar na sua era de **transparência e de neutralidade** (FOUCAULT, 1999, p. 70) (Grifos nosso).*

É, portanto, no interior do conhecimento que o signo vai significar, desdobrando-se da probabilidade para a certeza, num jogo arbitrário que constitui a ordem das representações. O mundo não é mais uma profusão de seres cuja materialidade vem confusamente explicada por uma verdade original, absoluta, permeada de magia, que cabe à linguagem interpretar na escavação dos sinais mais certos. A linguagem, agora, busca purificar-se e neutralizar-se da influência da tradição e das crenças, para se afirmar no seu poder absoluto e superior de nomear as coisas, o mais adequadamente que possa; classifica-las, ordená-las em categorias. A linguagem se desenvolve no interior dela mesma, ou seja, no interior da própria representação, mas deixa, através da crítica e do comentário, a possibilidade sempre aberta de novas representações. E nessa linguagem correta, pura e neutra, o homem, tal qual o conhecemos, ainda não existe.

No século XIX entramos na Modernidade, segundo Foucault. O pensamento não sobrevoa mais no terreno das representações, tendo como base a concepção de ordem e de infinito; a origem do pensamento torna-se, conscientemente, o próprio homem, e a ele retorna, pois o homem, como sujeito e como objeto, finalmente, nasceu. E nasceu como ser finito. É sua própria finitude, materialidade e fragilidade humana, que lhe permite pensar a partir de si mesmo; é a sua materialidade que lhe dá um lugar privilegiado na *episteme* moderna, pois que não há mais um mundo ordenado e coerente, que possa ser medido, calculado, isolado em quadros e

classificado soberanamente, que possa ser dado ao homem como conhecimento; é de sua própria experiência que ele extrai a significação e o sentido das coisas. E essa experiência é complexa, multiforme, instável e aberta, contém a abertura do próprio pensamento. O conhecimento nessa nova era tem “condições históricas, sociais ou econômicas, [...] se forma no interior das relações tecidas entre os homens” (FOUCAULT, 1999, p. 440). Se o homem é histórico, ele trama-se em condições situadas e contingenciadas por ele mesmo, então essa história tem uma origem e também um fim. E o homem *sabe* de sua fragilidade humana, não porque haja uma força além dele que lhe escapa, mas porque ele próprio é sua invenção; sem apoio, sem razão, sem Deus e sem ordem que lhe guie a existência.

Sem a pretensão de aprofundar na complexidade da análise da época moderna, considero importante entender o essencial para Foucault é: “que o pensamento seja, por si mesmo e na espessura de seu trabalho, ao mesmo tempo saber e modificação do que ele sabe, reflexão e transformação do modo de ser daquilo sobre o que reflete” (*Ibid*, p. 452). Porque é nesta abertura do pensamento que pretendemos desenhar a nossa trilha.

O que Foucault traz como novidade para a compreensão da arte?

Além de suas principais obras, *As palavras e as coisas*, *História da loucura*, *Vigiar e Punir*, *O nascimento da clínica*, e outros, Foucault realizou vários escritos a partir de conferências, entrevistas, artigos, sendo alguns reunidos numa coleção intitulada *Ditos e Escritos*, publicada na França com traduções em vários países. Nesta coleção encontram-se textos que abordam a literatura e a arte, como o ensaio sobre a pintura de Magritte *Isto não é um cachimbo*, uma conferência sobre a obra de Manet, comentários sobre a obra de Panofsky e a abertura de *As palavras e as coisas* com a análise da obra *As meninas* de Velásquez, bem como a análise de obras de outros artistas em ocasiões variadas.

Foucault faz uma análise de obras musicais contemporâneas, do século XX, propondo uma leitura do combate às formas. É importante frisar essa perspectiva, visto que o autor faz correlação da música com outras manifestações artísticas, incluindo a pintura. Critica a valorização que comumente se dá aos valores, dentro de uma cultura, em detrimento das formas. Em seu ponto de vista, se dá mais importância “aos modos de ver, de dizer, de fazer e de pensar, do que ao que se vê, diz, faz ou pensa” (FOUCAULT, 2009, p. 388). Com efeito, o trabalho refletido em torno

do formal no século XX se tornou um risco, objeto de ferrenhos embates políticos, sendo mesmo declarado pelo autor como uma das grandes características da cultura do século XX. Não obstante, Foucault toma o trabalho com o formal da música contemporânea como “uma alternativa fecunda, autônoma e criadora”. A par da música, o filósofo menciona a obra de Cézanne, dos cubistas e outros artistas que “interrogam a forma” em face de cuja materialidade o autor se diz fascinado.

O que interessa a Foucault na pintura, além de sua materialidade, são as modalidades de relação entre o “visível e o indizível”, conceitos estes que foram objeto de estudo de Panofsky em sua iconologia. Para Foucault, as relações entre o visível na obra de arte (sua forma material) com a linguagem é fundamental na definição da mudança de um tempo histórico. Isto ele demonstrou numa análise do quadro *As Meninas*, desvelando nos aspectos iconográficos da obra a “representação da representação clássica” e o jogo que ela significa na presença/ausência do homem como sujeito e objeto. Está em foco, nessa análise, a relação do visível com a linguagem: a iconografia da obra nos dá elementos interpretativos de todo um contexto histórico e cultural, uma narrativa que pode perfeitamente revestir um aspecto factual; o casal de monarcas, a infanta, o ambiente, as damas de companhia e o próprio pintor tiveram uma existência real, que pode ser verificada nos arquivos historiográficos sem maiores dificuldades; contudo, a análise de Foucault é de outra ordem, é da ordem da arqueologia; desvelam-se, no teatro da composição, aspectos que caracterizam a dinâmica da disposição de um saber. No desenho das formas encontramos a estrutura do pensamento de uma época.

Para Foucault linguagem e pintura são duas estruturas autônomas, cuja função não é de reforço recíproco: Cada uma delas faz o seu enunciado, que pode relacionar-se, imbricar-se, confundir-se, mas nunca reduzir-se ao mesmo conteúdo. Em suas palavras (FOUCAULT, 2009, p. 202):

A relação da linguagem com a pintura é uma relação infinita. Não que a fala seja imperfeita e, diante do visível, se encontre em um déficit que ela não se esforçaria em superar. Elas são irreduzíveis uma à outra: por mais que se diga o que se vê, o que se vê não está jamais no que se diz, e por mais que se faça ver por imagens, metáforas, comparações o que se vai dizer, o lugar em que elas resplandecem não é aquele em que os olhos percorrem, mas aquele que a sucessão da sintaxe define.

A obra acima citada pertence ao quadro da pintura representativa em que linguagem e forma pictórica ainda podiam facilmente se tocar numa interpretação mais ligeira, porque realidade e pintura se assemelhavam e podiam conduzir uma mesma narrativa. Semelhança ilusória, porém, pois que estamos no terreno da representação. Na passagem da Idade Clássica para a Modernidade, a pintura perde seu caráter representativo e mergulha em busca de sua autonomia como linguagem visual, passando a operar com signos próprios Foucault (*apud* MOTTA, 2009, p.32) analisa a obra de alguns desses artistas, começando por Manet, que teria inaugurado “uma substancial relação da pintura consigo mesma”. Segundo sua análise, Manet teria sido o primeiro artista, desde o Renascimento, a fazer valer no interior de seus quadros as “propriedades materiais” do espaço em que pintava. Antes disso a arte teria sempre procurado camuflar as propriedades do suporte, criando a ilusão do espaço real através da perspectiva e da iluminação. Assim como a perspectiva, a iluminação igualmente procurava negar o suporte material da pintura, criando a ilusão de uma luz que projetava a partir de um ponto fixo dentro da obra, que seria o ponto a partir do qual a obra devia ser contemplada. Essa disposição negava a possibilidade de deslocamento por parte do espectador e de sua autonomia para observar a obra de qualquer aspecto, uma vez que a perspectiva já estava dada na disposição de seus elementos pictóricos. Com Manet, uma nova disposição aparece na representação, provocando profundas alterações na forma como o espectador vai se relacionar com a obra: ““Manet reinventa” – dia Foucault - Ou talvez inventa o quadro-objeto, o quadro como materialidade, o quadro como coisa colorida que uma luz externa vem iluminar e diante do qual, ou ao redor do qual, vem girar o espectador” (*Ibid*, p. 42). Manet não inventou a pintura não representativa, mas lhe deu abertura, segundo Foucault, jogando com os elementos da representação para alojar a decomposição e a abstração que seriam exploradas pelos artistas posteriores. Para o autor, o que melhor representou a época da não representação foi Paul Klee:

*É aquele que retirou da superfície do mundo toda uma série de figuras que valia como signos, e que os orquestrou no interior do espaço pictórico, deixando-lhes a forma e a estrutura de signos, em suma, mantendo o seu caráter de signos e fazendo-os funcionarem mesmo tempo de maneira a não ter mais significação (FOUCAULT *apud* MOTTA, 2009, p.42).*

Essa liberdade de operar com os signos oferece a possibilidade de invenção, muito mais do que de representação. Para Klee a arte não tem a função de *representar*, fazendo conexões com o visível, mas de *apresentar*: “os elementos plásticos produzem uma associação de ideias que eventualmente inspira atributos figurativos, tornando presente o particular modo de existência do objeto: sua apresentação” (LAGÔA, 2006, p. 129). A liberdade inaugurada por Klee e outros artistas da modernidade - no sentido de imaginar e criar uma arte livre de convenções - detona com os limites historicamente negociados entre arte e representação e encara o mundo aberta e ousadamente através de uma poética latente de construções. Contudo, para Klee há sempre uma tensão entre a materialidade do mundo, no qual existimos e situamos o nosso sentido de ser, e a sua transcendência, a que excede os limites da experiência cotidiana e desafia para um campo prenhe de sugestões e possibilidades. Neste sentido sua obra não se constitui como abstração pura, descolada do mundo *real*; joga com fragmentos de elementos que são familiares, mas que não podem ser vistos no contexto de uma significação histórica e cultural compartilhada, mas no jogo de uma resignificação que pertence ao sujeito que observa, em sua singularidade. Há um mundo a ser construído, cujos elementos estão à disposição daqueles que desejarem tomar partido da abertura da linguagem visual, e, pelas vias abertas, penetrar não no passado que possa ser copiado, lido e modificado para novas leituras, mas aliar técnica e imaginação para compor o inédito, como numa partitura musical.

Destas considerações acerca dos artistas que foram nomeados e cuja obra representa, para Foucault, marcos na disposição de um pensamento artístico, pretendo destacar do tratamento que o filósofo confere à arte, dois aspectos para a compreensão da obra: a sua materialidade, que a partir da modernidade rompe com o terreno da pura representação e delinea um espaço signico peculiar, permitindo construções abertas e o jogo da invenção; o espaço do espectador, que oferece, a partir da modernidade, uma perspectiva múltipla no jogo da composição e lhe confere um papel interativo e cocriativo na recepção da obra.

A Trilha de Foucault Pode Ser um Caminho para se Relacionar com a Arte na Escola?

Retomemos o motivo desta reflexão, se seria possível um projeto em arte/educação apoiado em Foucault, em seu pensamento, que ele dizia tratar-se de uma experimentação e não a construção de uma teoria geral,

para então encontrarmos o lugar da imaginação e da criação artística na formação das futuras gerações na educação escolar. Evidentemente a nova perspectiva de relação com a arte não aparece a partir de um constructo teórico: é a própria disposição do pensamento moderno que provoca as rupturas que encontramos na história do pensamento artístico e seus desdobramentos nos modos de criação e recepção estética. Mas importa insistir na pertinência de uma abordagem que forja nas trilhas de seu próprio tempo, uma “atitude de pensamento” sintonizada com a modernidade cujas premissas são o trabalho inventivo e criador.

Como bem enfatiza Ternes (2006), a par de tantas reivindicações que se fazem à escola, como campo de luta que envolve questões de ordem social, cultural, trabalhista, didática e pedagógica, dentre tantas outras, devia-se se colocar em pauta a reivindicação de tornar a escola um lugar de desenvolvimento do pensamento, do exercício da ciência, da atividade do espírito. E aqui acrescento, para não esquecer a que viemos: devia-se desenvolver uma atitude esteticamente criativa, ou criativamente estética. Trabalhar sensível e profundamente esse objeto do espírito que se chama Arte. Desenvolver uma “vocação” para a arte, ainda tomando emprestada a expressão dos nossos autores. O tempo de relação com a arte não é diferente do tempo da relação com a ciência. Ambos exigem um mergulho profundo, do qual não emergimos como éramos. Ambos exigem mais do que contemplação, exigem labor intenso no qual somente se pode envolver num ritmo que não é o que regula o sistema capitalista.

Consideremos os aspectos alienantes a que estamos expostos na atual estrutura organizacional da escola, cujo projeto materializa um discurso que não leva em conta a formação de indivíduos aptos para o labor criativo, o espaço para a curiosidade teórica, sendo o melhor do seu tempo roubado pelo sistema excludente e marginalizante que atende a interesses externos em detrimento de uma relação intrínseca com os saberes. Compreender a arte, explorar as possibilidades que seu campo sógnico oferece para a liberdade criativa é uma dimensão educativa que podemos aprender com Foucault, pois o mergulho na profundidade é sempre um mergulho mais rico, e a descoberta está por ser feita, a história linear da arte e da vida civil não contou tudo que precisamos saber. É nesse mergulho arqueológico que devemos nos aventurar com nossos alunos, pois a arqueologia não se refere a uma metodologia de pesquisa científica, apenas; significa um modo de se relacionar com o mundo e desconstruir verdades sedimentadas que nem sempre ajudam na constituição das novas personalidades que estão em processo de construção.

Ao fazer a análise de distintos tempos históricos, Foucault opta por caminhos que ainda não haviam sido trilhados. É nos significados presentes na linguagem, mas também nas imagens, que encontra pistas para compreender esses tempos, assim como suas rupturas e a emergência de novos modos de pensar e atuar no mundo. Nessas rupturas, como exposto acima, a transição do Renascimento para a Idade Clássica, e desta para a Modernidade, marca profundas transformações na ordem dos saberes, e no bojo dessas mudanças a arte se faz presente como testemunha dinâmica de valores espirituais e relações materiais que se entrecruzam na trama desses saberes. É no desenovelar dessa trama que os processos de compreensão da arte podem se operar, em todos os ambientes, sejam eles virtuais, museológicos, performáticos, escolares, desde que se queira estabelecer uma relação crítica e criativa com suas formas de expressão. Assim sendo, parece que não faz sentido negar ao ensino escolar essa relação ativa, mesmo que ela se faça na contramão dos interesses imediatistas que atropelam o nosso tempo e o com ele o nosso pensamento. Se é na imprudência que Foucault nos sugere conhecer, por que também não nos sugeriria ensinar?

Afinal, conforme assinala Eisner (2008, p. 16), “tais aspirações, meus amigos, são estrelas pelas quais vale a pena esticar-se”.

ON THE MICHEL FOUCAULT TRAIL: THE IMPRUDENCE OF TEACHING ART AT SCHOOL

Abstract: *the present text discuss the relevance of an art project education contributed the thought of Michel Foucault, taking into account the peculiarities of the relationship with the object of knowledge, explained by this component, out of tune with the existing education project in the Brazilian educational system. To build these reflections, briefly go through the three epistemological soil analyzed by Foucault as distinct provisions of thought and their breaks, the author's point of view on art and its analysis of some works, and, finally, what we consider valid for a Art project education in the school from the reference the thought of Michel Foucault.*

Keywords: *Art. Education. Foucault's thinking.*

Nota

- 1 Palácio da Descoberta: fundado por Jean Perrin, em Paris, foi sede da exposição universal de 1937. O Palácio tem a vocação de dar a conhecer as ciências e técnicas

ao maior número de pessoas possível. Oferece ateliês, animações e conferências sobre a astronomia, a química, a matemática, as ciências da vida, as geociências e outros.

Referências

EISNER, E. *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?* Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>. Acesso em: 22.06.2009.

FOLCAULT, M. *As palavras e as coisas*. Trad. Salma T. Buchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOLCAULT, M. Estética: literatura e pintura, música e cinema. 2. ed. In: MOTTA, M. M. B. da. (org.). *Ditos e escritos*. Trad. BARBOSA, I. A. D. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. V. 3.

FOLCAULT, M. *La pintura de Manet*. Trad. VILAGRASSA, R. Alpha Decay, s/d. Disponível em: https://monoskop.org/images/1/1d/Foucault_Michel_La_pintura_de_Manet.pdf Acesso em: 11.06.2015.

LAGÔA, M. B. da R. O avesso do visível – poética de Paul Klee. *ALEA*, v. 8, n. 1, p. 127-135, jan./jun. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2006000100009. Acesso em: 01.06.2015.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, p. 13-28. mar. 2012.

MOTTA, M. M. B. da. Prefácio. Estética: literatura e pintura, música e cinema. 2. ed. In: *Ditos e escritos*. Trad. BARBOSA, I. A. D. Rio de Janeiro: Forense Universitária, v. 3, p. 09-49, 2009.

TERNES, J. Foucault, a escola, a imprudência do ensinar. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. *Foucault, 80 anos*. Belo Horizonte: autêntica, 2006. p. 93-107.