



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Anderson Ignacio Oliveira

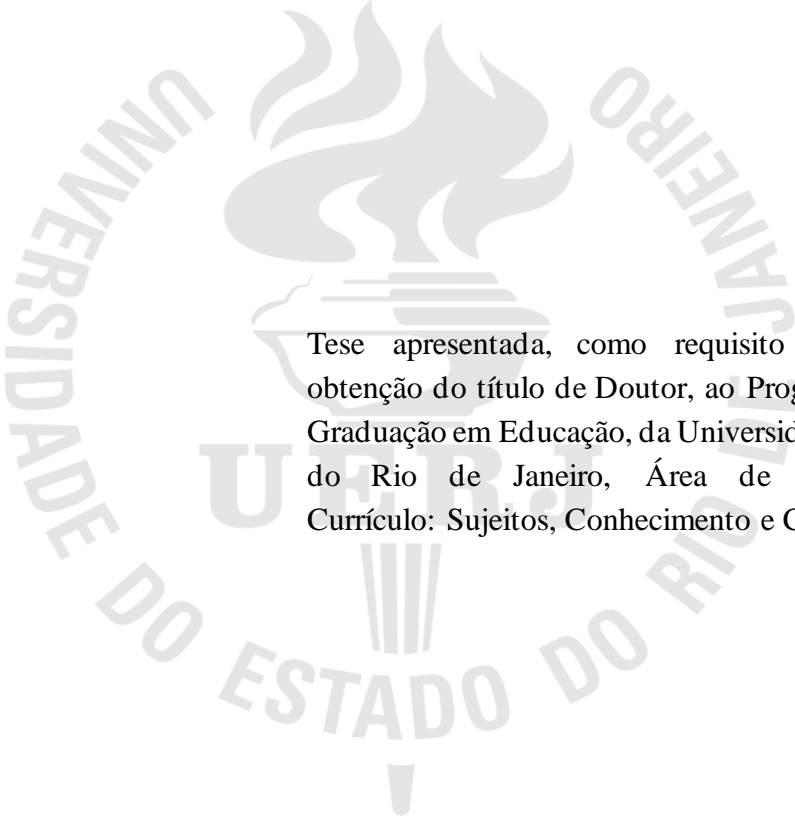
Estetização da teoria curricular

Rio de Janeiro

2023

Anderson Ignacio Oliveira

Estetização da teoria curricular



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Área de concentração: Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dra. Alice Ribeiro Casimiro Lopes

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

O48

Oliveira, Anderson Ignacio.

Estetização da teoria curricular / Anderson Ignacio Oliveira. – 2023.
217 f.

Orientadora: Alice Ribeiro Casimiro Lopes.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação.

1. Educação – Teses. 2. Currículo – Teses. 3. Estética – Teses. I. Lopes,
Alice Ribeiro Casimiro. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade
de Educação. III. Título.

br

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Anderson Ignacio Oliveira

Estetização da teoria curricular

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura.

Aprovada em 5 de outubro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Alice Ribeiro Casimiro Lopes (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Filipe Ceppas de Carvalho e Faria

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a. Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni

Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Hugo Heleno Camilo Costa

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

Dedico esta investigação a todos os sonhadores, pois são eles que movem os mundos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos que contribuíram para a produção desta tese.

Aos meus pais, pelo carinho e pela dedicação em todos os momentos da minha vida.

Aos meus primeiros professores, pois sem eles esta tese não seria possível.

Ao meu professor da graduação em Filosofia na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Guilherme Castelo Branco, pois foi com ele que tive o primeiro contato com a filosofia de Jean-François Lyotard. Foi desse primeiro encontro que me coloquei a estudar o filósofo das singularidades.

Ao professor Hilton Japiassú, in memoriam, meu orientador de monografia de final da graduação de Filosofia, por ter me apresentado a filosofia de Bachelard.

Aos amigos do grupo de pesquisa, com quem aprendi muito sobre política curricular nos encontros e nas discussões sobre Derrida e Laclau.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPED), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com quem expandi a minha compreensão de outros mundos, em especial às Professoras Rita Cássia Prazeres Frangella, Rosanne Evangelista Dias e Verônica Borges.

Aos professores que aceitaram participar de minha banca de Doutorado e aos que me orientaram na qualificação. Agradeço aos Professores Filipe Ceppas de Carvalho e Faria, Guilherme Augusto Rezende Lemos, Hugo Heleno Camilo Costa e à Professora Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni.

Aos pensadores que caminham comigo na minha trajetória existencial, em especial Bachelard, Freud, Lyotard, Jung, Santo Agostinho, Vattimo, Wittgenstein.

Em especial à minha companheira de caminhada, Valéria Figueiredo Argolo, pelas leituras e conversas sobre diferentes assuntos, em especial sobre espiritualidade e psicanálise.

À Professora Alice Casimiro Lopes, pela potente fala capaz de nos tirar do imobilismo em direção ao que se esconde por trás das crenças de um mundo pronto. A fala dela é capaz de deformar o que foi formado sem a nossa participação, dando início a outras formações.

O homem é uma criação do desejo, não uma criação da necessidade.

Gaston Bachelard

RESUMO

OLIVEIRA, Anderson Ignacio. *Estetização da teoria curricular*. 2023. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Muitas vezes, na história do pensamento curricular, o currículo é trabalhado como uma coisa sobre a qual é possível dizer uma verdade. Artigos e livros foram escritos falando sobre a verdade do currículo. Apresentar aquilo que supostamente ele é. Aquele que conhece o currículo deve levar luz e conduzir o outro para fora das trevas da ignorância. Para a fuga, é preciso seguir prescrições realizadas pelos messias, engendrando o controle da vida do outro por meio de práticas dos portadores da verdade. Inspirado pela filosofia de Lyotard, defende-se, nesta tese, que alguns curriculistas, de diferentes formas, tentam escapar da repetição do mundo previsível e fazem da estetização a pavimentadora para outros caminhos. Sensibilidade no lugar da racionalização e reafirmação do currículo como jogos de linguagem. Nietzsche, Foucault e Deleuze são alguns dos que caminham com aqueles dispostos a estetizarem o currículo. Outros nem partem da crítica à racionalização. Sabem que o inapresentável não pode ser conceituado ou representado. Dele só se pode aproximar. São assim propostos o currículo em disputa, a poética curricular, o currículo arte e o currículo que baila como experimentações da vanguarda curricular. Desse modo, chegaram tão próximos do inapresentável para descobrirem que estavam longe e que lhes sobrava apenas experienciar a aproximação. São movidos pelo sublime. São experimentadores. Na política curricular, são eles que invocam o sentimento que move as mudanças. Fala-se do entusiasmo, que é o sublime na política. Assim, defende-se, nesta tese, que a estetização curricular é um movimento que toma o currículo como acontecimento, que escapa a todas as tentativas de universalização, prescritivismo, unidade e messianismo, sendo, portanto, o momento das singularidades. Com a estetização caem os tribunais e os seus julgadores. A estetização cria significados e, ao criá-los, reafirma as singularidades.

Palavras-chave: Estetização. Repetição. Currículo.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Anderson Ignacio. *Aestheticization of curriculum theory*. 2023. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Often, in the history of curriculum thinking, curriculum is treated as something about which it is possible to speak of truth. Articles and books have been written about the truth of the curriculum. Presenting what it supposedly is. The one who knows the curriculum must bring light and lead the other out of the darkness of ignorance. In order to escape, it is necessary to follow prescriptions made by the messiahs, engendering the control of the life of the other through practices of the bearers of the truth. Inspired by Lyotard's philosophy, it is argued, in this Doctoral dissertation, that some curriculum designers, in different ways, try to escape the repetition of the predictable world and make the aestheticization the paver for other ways. Sensitivity in place of rationalization and reaffirmation of the curriculum as a language game. Nietzsche, Foucault and Deleuze are some of those who align with those willing to aestheticize the curriculum. Others do not even start from the critique of rationalization. They know that the unrepresentable cannot be conceptualized or represented. One can only approach it. Thus, the curriculum in dispute, the curricular poetics, the art curriculum and the curriculum that dances as experiments of the curricular avant-garde are proposed. In this way, they got so close to the unrepresentable to discover that they were far away and that all that was left for them was to experience the approximation. They are driven by the sublime. They are experimenters. In curricular policy, they are the ones who invoke the feeling that moves the changes. It is spoken of enthusiasm, which is the sublime in politics. Thus, it is advocated in this dissertation that curricular aestheticization is a movement that takes the curriculum as an event, which escapes all attempts at universalization, prescriptivism, unity and messianism, being, therefore, the moment of singularities. With aestheticization, the courts and their judges fall. Aestheticization creates meanings and, by creating them, it reaffirms singularities.

Keywords: Aestheticization. Repetition. Curriculum.

RESUMEN

OLIVEIRA, Anderson Ignacio. *Estetización de la teoría curricular*. 2023. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Muchas veces, en la historia del pensamiento curricular, el currículum es trabajado como una cosa sobre la cual es posible decir una verdad. Artículos y libros fueron escritos hablando sobre la verdad del currículo. Presentar aquello que supuestamente es. Aquél que conoce el currículum debe llevar luz y conducir al otro fuera de la oscuridad de la ignorancia. Para escapar es necesario seguir las prescripciones realizadas por los mesías, engendrando el control de la vida del otro por medio de prácticas de los portadores de la verdad. Inspirado por la filosofía de Lyotard, se sostiene, en esta tesis, que algunos curriculistas, de diferentes formas, intentan escapar de la repetición del mundo predecible y hacen de la estetización el adoquín de otros caminos. Sensibilidad en lugar de la racionalización y reafirmación del currículo como juego de lenguaje. Nietzsche, Foucault, Deleuze son algunos de los que caminan con aquellos dispuestos a estetizar el currículum. Otros ni siquiera parten de la crítica a la racionalización. Saben que lo impresentable no puede ser conceptualizado o representado. Sólo se puede acercarse a él. Son así propuestos el currículo en disputa, la poética curricular, el currículo arte y el currículo que baila como experimentos de la vanguardia curricular. De esta manera, se acercaron tanto a lo impresentable que descubrieron que estaban tan lejos y que sólo les quedaba experimentar la aproximación. Son movidos por lo sublime. Son experimentadores. En la política curricular son ellos quienes invocan el sentimiento que mueve los cambios. Se habla del entusiasmo, que es lo sublime en política. Así, se defiende, en esta tesis, que la estetización curricular es un movimiento que toma el currículum como un acontecimiento, que escapa a todos los intentos de universalización, prescriptivismo, unidad y mesianismo, siendo, por tanto, el momento de las singularidades. Con la estetización, caen los tribunales y sus jueces. La estetización crea significados y, al crearlos, reafirma las singularidades.

Palabras clave: Estetización. Repetición. Currículum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
IRESE	<i>Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa</i>
NSE	Nova Sociologia da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
ProPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNAM	Universidade Nacional Autónoma do México
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	A ESTETIZAÇÃO NA FILOSOFIA DE LYOTARD	25
1.1	A estetização e a questão do inapresentável	31
1.1.1	<u>Lyotard e o “Socialismo ou barbárie”</u>	31
1.1.2	<u>Resistir ao capital sem o marxismo: afloramento do inapresentável</u>	32
1.1.3	<u>Sem Marx, mas com o intratável</u>	35
1.2	Estetização e os jogos de linguagem	39
1.2.1	<u>Os jogos de linguagem de Wittgenstein</u>	39
1.2.2	<u>Jogos de linguagem e a pós-modernidade</u>	40
1.2.3	<u>Pós-modernidade e emancipação</u>	44
1.2.4	<u>Estética, jogos de linguagem e nihilismo</u>	45
1.2.5	<u>Diferendo e o inapresentável</u>	50
1.3	Estetização e o sublime	53
1.3.1	<u>Breve introdução à história do sublime</u>	54
1.3.2	<u>Lyotard e o sublime</u>	62
1.3.3	<u>Lyotard, diferendo e o sublime</u>	65
1.4	Estetização e atenção flutuante	67
1.4.1	<u>O método psicanalítico de Freud</u>	67
1.4.2	<u>Lyotard e o método freudiano</u>	71
1.4.3	<u>Atenção flutuante e estetização</u>	73
1.5	Estetização e pós-modernidade	76
1.5.1	<u>Pós-modernidade para Lyotard</u>	76
1.5.2	<u>Pós-modernidade: rastros da estetização</u>	78
2	TEORIAS SOBRE A ESTÉTICA CURRICULAR	79
2.1	Educação estética como saída	82
2.1.1	<u>Estetização e mudanças</u>	84
2.1.2	<u>Antes do conhecimento, a sensibilidade</u>	86
2.1.3	<u>Formação pedagógica e sensibilidade</u>	88
2.1.4	<u>Estetização e ética</u>	90
2.1.5	<u>Em nome da estetização</u>	92
2.1.6	<u>Estética, jogos de linguagem e sensibilidade</u>	94

2.2	Estetização e capitalismo	97
2.2.1	<u>Capitalismo estético e educação</u>	98
2.2.2	<u>Estetização curricular contra o capitalismo</u>	100
2.2.3	<u>Fim das fronteiras</u>	102
2.3	Racionalização e currículo prescritivista	102
2.3.1	<u>Prescrições educacionais para um mundo racional</u>	105
2.3.2	<u>Estética e currículo racionalizado</u>	108
2.3.3	<u>Nietzsche e os três currículos</u>	111
2.4	Da estetização curricular à pós-modernidade	113
2.4.1	<u>Currículo e pós-modernidade</u>	115
2.4.2	<u>Críticas à pós-modernidade</u>	117
3	PRODUZINDO ESTÉTICAS CURRICULARES	122
3.1	Nietzsche e os espíritos livres	124
3.2	Michel Foucault e a vida como uma obra de arte	128
3.3	Deleuze e Guattari e o currículo nômade	129
3.4	Teoria crítica e a estetização curricular	134
4	ESTETIZAÇÃO CURRICULAR DAS VANGUARDAS	139
4.1	Currículo em disputa	142
4.2	A poética curricular	148
4.3	O currículo arte	155
4.4	O currículo que baila	157
4.5	Currículo, estetização e experimentação	159
5	ESTETIZANDO A POLÍTICA CURRICULAR COM LYOTARD	161
5.1	Lyotard e o fim do sonho	161
5.2	Sem sonhos, em deriva libidinal	163
5.3	Fim dos fundamentos	168
5.4	E a política curricular?	171
5.5	Outra via para o político	177
5.6	Despertando aquilo que movimenta: entusiasmo	181
5.7	Estética, política e currículo	186
	CONCLUSÕES	191
	REFERÊNCIAS	199
	APÊNDICE A – Referências dos textos investigados	212

INTRODUÇÃO

Jean-François Lyotard é um filósofo francês que ficou conhecido no mundo todo, principalmente após a sua obra *A condição pós-moderna*. Entretanto, os seus escritos não se resumem ao seu relatório sobre a pós-modernidade. A questão que atravessa toda a produção teórica de Lyotard e que caracteriza a sua peregrinação é o inapresentável, que não pode ser alcançado ou abarcado por qualquer conceituação ou representação. Essa compreensão marca a produção filosófica de Lyotard e a potencializa, multiplicando os jogos de linguagem, permitindo outras formas de currículos. A relação entre jogos de linguagem e currículo será exposta ao longo desta tese, mas, por hora, reforçamos que o poder da filosofia de Lyotard está justamente na compreensão da impossibilidade de abarcar o todo.

Neste início de texto, insistimos na questão da impossibilidade de representação do inapresentável. Primeiro por ser uma defesa de Lyotard, e segundo porque o contrário dessa tese conduz à mística ou ao totalitarismo. Sobre a mística, Lyotard guarda certa simpatia, e em alguns momentos de sua trajetória mergulhou nesse universo. A face tenebrosa das pretensões de alcance do inapresentável são os regimes autoritários, justamente os que eliminam as singularidades. Estar de posse do inapresentável, da possibilidade de alcançá-lo, seja por qual meio for, como a conceituação ou representação, pode levar à crença da posse da verdade e à instituição do santo tribunal da inquisição. Aos que conhecem o caminho é dado o poder de conduzir a vida do outro. Universalismo, messianismo, prescritivismo, unidade, imposição também nascem dessa crença, incluindo a programação e a normalização.

Lyotard, ao concluir pela impossibilidade de alcance do inapresentável, se opõe a tudo que ameace as singularidades, contrariando o tribunal que soluciona todos os conflitos, pois existem aqueles que não são solucionáveis. E por quê? Para que haja julgamento, é preciso que todos os envolvidos no conflito concordem com algum ponto. É necessária uma língua universal que permeie todos os grupos conflituosos. Se esses quesitos não são satisfeitos, não é possível estabelecer um tribunal, e muito menos conduzir um julgamento.

“Diferendo” é o termo usado para caracterizar quando não existe um ponto comum entre duas partes em conflito. Isso porque, como afirma Wittgenstein (Gualandi, 2007), não é possível sobrepujar um jogo de linguagem sobre outro. Primeiro, porque não há uma regra prévia entre os jogos, e segundo, porque admitir tal situação é o mesmo que reconhecer um juiz conhecedor de todas as regras e, por isso, capaz de julgar todas as contendidas.

As tentativas de universalização são imposições de um jogo de linguagem sobre outros jogos. Partindo dessa compreensão, Lyotard criticou o marxismo¹, que pretende a síntese dos contrários, e o liberalismo, com seu discurso apaziguador. Ambos tendem à universalidade, eliminando, dessa forma, as singularidades. A proposta de Lyotard é estar presente aos acontecimentos, pois assim eliminamos as antecipações e as previsões. É a fórmula para se escapar das teorias totalizantes.

O autoritarismo é um jogo de linguagem perverso e ao mesmo tempo sedutor. É um jogo de linguagem de promessas de paraíso, que depende apenas de obediência ou, em outros termos, da ritualização da vida para afastamento daquilo que ameaça a existência (não é só a vida no aquí; envolve o além também). Talvez esse seja o motivo do seu sucesso. Nesse ponto é importante resgatar a ideia freudiana de repetição como processo que evita aquilo que é ameaçador. Em função disso, nada de novo nos lugares alcançados pelo rei Sol. Repetição para a realização daquilo que culturalmente se pede e também pelo medo do desconhecido. “O único propósito dos seres humanos é o de descobrir o fundamento que lhes permita falar de acordo com a verdade e agir de acordo com o bem ou o justo”, diz Lyotard (1997, p. 37).

Opondo-se à vida de servidão, Lyotard realiza a estetização, que consiste no abandono das tentativas de apresentar o todo. O importante é se fixar na intensificação dos momentos e livrar o acontecimento de qualquer tentativa de controle. Lyotard é apenas um teórico da estética e tem nas vanguardas artísticas o seu objeto de reflexão, pois são elas que apresentam aquilo que sentem sem se pautar nas regras da produção artística. Ao contrário da ritualização, Lyotard procura a experimentação. Segundo o autor, “[...] há nos convites multiformes para suspender a experimentação artística uma mesma chamada à ordem, um desejo de unidade, de identidade, de segurança, de popularidade” (Lyotard, 1993b, p. 16).

Nesta tese, pensamos a estetização a partir da filosofia de Lyotard e compreendemos que ela não acontece apenas por meio de uma inspiração. Por isso, exploramos esses diferentes meios. No caso de Lyotard, ela foi elaborada reunindo a atenção flutuante, o sublime e os jogos de linguagem. Ainda com Lyotard, podemos afirmar que não é possível apresentar, representar

¹ Ao longo desta tese, o marxismo será alvo de críticas, apesar de sabermos como os escritos de Marx inspiraram e movimentaram corpos, mentes e corações em todo o mundo. Temos não um, mas muitos marxismos, que assumem significados de acordo com as práticas linguísticas. Lyotard, durante o tempo que esteve no grupo “Socialismo ou barbárie”, dedicou seu tempo em pensar na crítica e no pensamento revolucionário. Dizemos, então, que, nesse primeiro momento, esteve ligado ao marxismo ortodoxo, aquele que tem na luta de classes a sua principal bandeira. Quando da cisão do grupo, Lyotard já criticava privadamente essa vertente. Identificava-se com o marxismo reformista de Cornelius Castoriadis, mas ficou ao lado dos ortodoxos. Ao longo de sua trajetória, a crítica estendeu-se ao marxismo reformista, uma vez que identificou que ele também opera como uma linguagem universal que promete a bem-aventurança, sob uma condição: que falemos a sua língua. Em outros termos, uma ameaça às singularidades. A crítica de Lyotard é, portanto, contra as pretensões escatológicas dos marxismos que tentam eliminar as singularidades.

ou tomar o inapresentável, e a angústia derivada dessa incapacidade leva à produção de alguma coisa. Esse é o ponto comum nas estetizações.

Do grande número de obras produzidas por Lyotard, destacamos aquelas com as quais é possível construir o conceito de estetização. Por ordem cronológica, a primeira obra que o tornou conhecido no mundo todo e fez da pós-modernidade uma questão filosófica é a já aqui mencionada *A condição pós-moderna*, publicada em 1979, e encomendada pelo governo canadense. Nela, a pós-modernidade é apresentada como o fim das grandes narrativas, que foi confundido por muitos como fragmentação. Vale lembrarmos que, em nenhuma parte de sua obra, Lyotard fez essa afirmação. Em 1986, foi publicado o livro *O pós-moderno explicado às crianças*, obra formada por cartas escritas por Lyotard. Inicialmente, ele não queria publicá-las, alegando, de acordo com o seu editor, que a ingenuidade enganadora como foram escritas não contribuiriam para as controvérsias sobre a pós-modernidade.

Em 1988, foi publicado, sob o nome *O inumano*, um conjunto de palestras destinadas a um público, na sua maior parte não ligado à filosofia. Nesse livro, Lyotard (1997) fez considerações sobre os seguintes temas: a temporalidade e as artes de vanguarda, as relações com o sublime, a atenção flutuante e os jogos de linguagem. *Peregrinações* é uma obra de 1990. Nela, são tratadas as questões sobre a ética, a estética e a política. Uma forma de autobiografia. Em 1991, foi publicado *Lições sobre analítica do sublime*, obra de grande vulto, na qual são retomadas as discussões kantianas sobre o sublime. Essa obra é imprescindível para o entendimento da estetização lyotardiana. Em 1993, foi publicada a obra *Moralidades pós-modernas*, em que as questões da estética e da estetização foram desenvolvidas. As seis obras citadas contribuem para pensar a estetização em Lyotard.

Na questão estética, Lyotard se aproxima de Kant e do sublime. Como o sublime elimina as regras, e para os jogos elas são necessárias, parece existir, a princípio, uma desconexão entre os jogos de linguagem e o sublime, uma vez que usar uma linguagem consiste em seguir regras. A solução dessa questão está no próprio sublime, que é um sentimento que ocorre quando estamos diante do inapresentável, que, por não ser apresentável, faz dos jogos de linguagem apenas jogos, isto é, só acontece enquanto é praticado. O sublime faz com que os jogos de linguagem não se fechem sobre si, evitando a crença de que existe uma realidade à qual as palavras estão associadas.

A aproximação ao inapresentável como algo que não se realizará, que podemos apenas insinuar, é importante para as investigações curriculares, revelando que, quando o currículo é propositivo, ele necessariamente não é estético. Essa afirmação não é para criar hierarquias entre os currículos, classificá-los como bons ou maus, mas apenas reconhecer as diferenças e,

entre elas, fazer uma escolha. Existe uma multiplicidade de jogos curriculares: os epistemológicos, quando os lances são dados em torno do conhecimento; os políticos, que mantêm a disputa pelo poder; e o estético, gerido pelo inapresentável.

Esta tese ficou dividida em cinco capítulos, girando em torno da compreensão de Lyotard sobre a estetização. Por conta disso, o primeiro capítulo é dedicado ao entendimento da estetização na filosofia de Lyotard. O segundo capítulo é a defesa de que a estetização ocorre por diferentes meios. O terceiro capítulo apresenta os autores mais citados para a estetização curricular, desenvolvendo a tese do capítulo dois, de que não existe um único caminho para a estetização curricular. O quarto capítulo é dedicado às vanguardas curriculares, aquelas que estão à frente do seu tempo, inspirando outros curriculistas. O quinto capítulo é dedicado a pensar as relações entre política curricular e estetização.

O primeiro capítulo sobre a estetização na filosofia de Lyotard destaca, principalmente, os autores com quem ele dialoga. Fazem parte desse grupo Kant e o conceito de sublime, Freud e a atenção flutuante e a elaboração, e, por fim, Wittgenstein e os jogos de linguagem. Vale destacarmos que se trata de apresentar o sublime, a atenção flutuante e os jogos de linguagem tal como foram trabalhados por Lyotard, sem deixar de investigar o inapresentável. A obra de Lyotard é vasta, assim como os autores com os quais ele dialoga. Contudo, para a estetização, consideramos os três citados os mais importantes. Suas obras estão articuladas em Lyotard.

Ao se distanciar do marxismo, foi nesses autores (inicialmente ele procurou até na mística) que ele reacendeu o espírito revolucionário que ele julgava perdido no marxismo, ao se tornar mais um discurso totalitário, incapaz de enxergar as singularidades. Exemplo dessa perda é a antiga União Soviética que se burocratizou. O todo não pode ser representado ou conceituado, e o marxismo não foi capaz de resistir ao canto das sereias das sínteses apressadas.

Lyotard manteve firme o reconhecimento de que o inapresentável não pode ser alcançado pela produção intelectual humana, um dos motivos que o levou a se divorciar do marxismo, com suas pretensões universalistas. Todavia, a paixão pela arte se manteve. Ele foi ao encontro dos artistas e, nessa caminhada, encontrou na estética a chance de revigorar a política, encontrando nela aquilo que não se submete a nenhuma forma de representação. Portanto, não houve uma fuga da política para a estética, mas a tentativa de achar na política o sentimento estético sublime, classificado de entusiasmo.

A estetização inviabiliza (em grande medida por causa dos jogos de linguagens) a instituição de uma língua universal que torne possível a síntese entre jogos de linguagem ou o estabelecimento de critérios universais para julgamentos de contendas. Essa defesa de Lyotard se dá porque as sínteses apressadas, o universalismo, a unidade ferem as singularidades, ao se

imporem como verdades. E mais: a estetização de Lyotard deixa em aberto a possibilidade para que outras formas de estetização aconteçam. Nos próximos capítulos, veremos como o currículo foi estetizado ao aproximar-se de outros filósofos.

O segundo capítulo é uma investigação de como a estética foi aplicada por diferentes autores na educação e no currículo, buscando mostrar que ela pode acontecer por outras vias, por diferentes jogadas. Não há a via única, ou a jogada mestra. São muitas vias que se constroem com o caminhar e múltiplas jogadas que nascem das relações agonísticas.

Nesta tese, pesquisamos como a via estética para o currículo foi pavimentada, e, no segundo capítulo, especificamente, apresentamos o duplo movimento realizado em prol da estetização curricular: depois de realizado o diagnóstico de que a racionalização é um poderoso agente de organização dos grupos humanos (digo, controle da vida do outro) é feito o prognóstico e proposta uma terapêutica (a estetização).

Ao investigarmos a estetização curricular com as lentes de Lyotard, podemos formular a gramática que rege as produções estéticas curriculares. Currículo estetizado é apresentado como uma alternativa ao currículo racionalizado, cuja regra principal é a repetição para não confrontar aquilo que ameaça a ordem. Garantir estabilidade, segurança por meio do currículo racionalizado é igual à hierarquia, identidades, fim dos sonhos, uniformidade, unidade.

Se a estética é uma disciplina filosófica dedicada ao conhecimento sensível, como diz Baumgarten (Lyotard, 1997), a estetização é a tentativa de dar visibilidade àquilo que não está presente, insinuando que o ausente está de alguma forma no presente. A estetização transcende as diferentes finalidades apontadas para o currículo, uma vez que, sendo uma ação que acontece na falta, se torna uma abertura para essa mesma falta ser insinuada, isto é, aquilo que se mantém no campo do estranhamento (Lyotard, 1997).

Na estetização curricular, o inapresentável é proposto, a partir do rever, reler e repensar as propostas curriculares. Joga-se dentro e fora das quatro linhas, no sentido de que, ao mesmo tempo em que reconhece as teorias curriculares, insinua o não dito por elas, uma vez que, para se aproximar do não dito, é preciso deixar de lado o dito. Para se aproximar do impensável, é preciso se afastar do pensável. Tomando a estetização como inventora de outras vias, confronta a concepção de currículo racionalizado, propondo a sensibilidade como outra via possível, e, em alguns casos, desejável para não repetir, no sentido freudiano, a ideia de que existe um fundamento.

A racionalização do currículo repete para si e para os outros a existência de um fundamento sólido sobre o qual toda uma estrutura ordenada pode ser construída. Afastam aquilo que faz parte do imprevisível, incontrollável e temporal, aquilo que não é redutível a uma

lógica de sentido. Repetem a racionalização da realidade, pois o imprevisível é aterrorizante. Jogam o jogo da previsibilidade em uma ação de ocultação do devir da vida. Na psicanálise freudiana, a repetição acontece para se evitar o confronto com o inconsciente, em uma reprodução da cena traumática. A repetição evita a recordação e, dessa forma, a elaboração do reprimido, já que é preferível que exista algo, a nada existir.

A estetização elabora a falta², e a não elaboração termina por repeti-la, resultando na cultura (Lyotard, 1996). O medo do confronto com aquilo que não pode ser apresentado é a principal causa da não elaboração. Esse temor surge da resistência, entendida por Freud (Laplanche; Pontalis, 2001, p. 458) como “[...] tudo que nos atos e palavras do analisando, durante o tratamento psicanalítico, se opõe ao acesso deste ao seu inconsciente”. É o temor do niilismo que faz a repetição de um tempo ritmado com início e fim, produzindo sentidos contra aquilo que nos ameaça (Lyotard, 1996). Por isso celebram e repetem o messianismo, isto é, a necessidade de um líder, que, por si só, é capaz de conduzir os outros a um mundo de felicidade, chamado por Nietzsche de espírito de rebanho.

Assim, o segundo capítulo reúne os diferentes jogos da estetização curricular. Nele, apresentamos como textos e teses trabalharam a estetização curricular. Foi ao longo das investigações que percebemos que eles rejeitavam a racionalização curricular³ e caminhavam na estetização do currículo. Em linhas gerais, rejeitam a educação messiânica.

A educação messiânica está embasada no messianismo. Este é caracterizado pela ideia de que existe um sentido na história e que as coisas caminham para um futuro melhor, mas ele só se efetiva com a presença de um guia capaz de fazer a travessia. O programa messiânico é caracterizado pela condenação da situação atual e a apresentação do futuro perfeito. Entre um momento e o outro existem preceitos que precisam ser seguidos. Nesse contexto, surge a figura do portador da verdade e da boa vontade. Exemplo de programa messiânico é a escola de massas

² A falta com a qual Lyotard opera não é sinônimo de escassez, com a possibilidade de que um espaço desocupado possa ser preenchido. Esse movimento de preencher um espaço vago é realizado pela estética cultural, e estão alinhadas às tentativas de controle do tempo. Não é essa a questão colocada por Lyotard, que operando com o sublime reconhece os limites do pensamento em apresentar o absoluto. Além desse aspecto, Lyotard desloca a questão da falta para a ocorrência, uma vez que sublime é que exista x (pode ser um quadro, por exemplo) e não o nada. Ao afirmar que “a estetização elabora a falta ...” se quer dizer que o foco de Lyotard é a ocorrência, ou “ocorrerá?”, pois é depois do sublime que as mais variadas combinações e produções são feitas. E por quê? Porque sublime é que exista algo e não o nada, e depois do sublime, o querer é eliminado, no que Lyotard chama de estado da estética (Lyotard, 1997).

³ É importante destacarmos que a crítica à racionalização curricular é realizada por parte dos autores trabalhados no segundo capítulo. São eles que identificaram que racionalizar o currículo é entrar no jogo de previsibilidade, que tenta controlar os outros. Contudo, é importante destacarmos que a crítica é direcionada à racionalização, isto é, fazer da racionalidade a língua capaz de traduzir todas as outras línguas. É fazer da racionalidade a língua universal. É um jogo de linguagem como outro qualquer, mas que estende suas regras, como se elas fossem universais, para outros jogos, instituindo tribunais julgadores.

na França que forma os súditos da República, e o professor exerce a função de um missionário (Dubet, 2008). A funcionalidade do currículo formador da humanidade é mantida, tal como Comênio (Libâneo, 2010), fundador da pedagogia moderna, pensou. A prescrição é levada adiante por alguém que cumpre uma missão rumo ao paraíso terrestre. Avaliar a situação atual como ruim e apontar um final melhor é o que chamamos de programa messiânico.

A estetização curricular é marcada por uma trajetória de crítica à racionalização, e, após esse feito, utilizando-se de um ou alguns pensadores, propõe-se a estetização. A racionalização curricular se pretende como currículo único, normalizando certas práticas e universalizando metas. Quando a estética é introduzida é porque já foi realizado o diagnóstico de que a racionalização pasteurizou o campo curricular. Quer-se dar vida a esse meio árido e estéril, ao mesmo tempo em que é feita a denúncia de que a racionalização serve aos interesses do Estado e de grupos internacionais. A estetização curricular leva ao entendimento de que o currículo não é uma essência que existe em si, mas antes são jogos de linguagem, que, modificando suas regras, muda a natureza do jogo.

O terceiro capítulo, por sua vez, aborda como a pesquisa foi realizada, os *sites* pesquisados, a base teórica e filosófica. Já de antemão é possível dizermos que foram muitos filósofos que participaram da estetização curricular, reforçando que a estetização acontece por meios diferentes, rejeitando, dessa forma, a noção de currículo provido de uma essência sobre o qual a significação é feita. Dedicar-se à apresentação dos lances e jogadas realizadas na estetização curricular. Esse capítulo foi escrito no diálogo com textos de diferentes partes do Brasil e da América Latina. A seleção desses textos obedeceu a palavras-chave em *sites* de pesquisas e revistas – disso falaremos mais adiante. A proximidade linguística nos fez priorizar também as produções da América Latina. São autores que veem na estética a oportunidade de abordar a educação e o currículo sem as amarras e os compromissos da racionalização.

Os filósofos apresentados no terceiro capítulo foram escolhidos por serem citados nos textos curriculares. Para entendermos a estetização no currículo, foi necessário irmos aos que publicam sobre estetização e aos autores da filosofia com quem dialogam. Isso foi necessário para compreendermos as inspirações múltiplas da estetização curricular no Brasil e nos textos dos autores estrangeiros que circulam por aqui.

Vale destacarmos que a intenção não é produzirmos um manual de filosofia contemporânea e suas relações com o currículo. Dedicamo-nos a abordar os meios que os autores dos textos pesquisados utilizaram para a produção da estetização curricular. Filósofos como Nietzsche, Foucault, Deleuze, Guattari e os marxistas (Althusser, Bourdieu), para ficar apenas nos mais citados, são os interlocutores com os quais os autores dos textos analisados

neste trabalho produzem gramáticas para o jogo estético curricular. Portanto, no terceiro capítulo, não temos a intenção de retratar os filósofos e suas filosofias – bons manuais de filosofia fornecem essas informações. Além dos autores citados, outros em menor escala estão nos textos que propõem uma estética curricular, como Baruch Spinoza, Ernesto Laclau, Gaston Bachelard, Gianni Vattimo, Gilbert Durand, Hans-Georg Gadamer, Immanuel Kant, Jacques Derrida, Jacques Rancière, Judith Butler, Michel Maffesoli, Mikhail Bakhtin, Zygmunt Bauman.

Dos filósofos citados, Nietzsche é o mais evocado para a estetização, seguido por Foucault, Deleuze e Guattari e os marxistas híbridos⁴. Reafirmamos que a estetização não se realiza apenas por uma única inspiração. No interesse de sugerir um jogo curricular estético, o diálogo não se reduziu aos autores do campo da pós-modernidade ou do pós-estruturalismo. Em prol de um currículo que não se sujeite aos ditames da racionalidade, do prescritivismo e até da visão messiânica, alguns autores do campo do currículo hibridizam a pós-modernidade e o pós-estruturalismo com autores de outras correntes.

Vattimo (2002) avalia que a ideia do eterno retorno é um dos mais importantes no pensamento de Nietzsche e significa o fim da ideia de superação e conseqüentemente do novo, marca da modernidade. Na avaliação de Vattimo (2002), a ideia do eterno retorno se opõe à escatologia cristã, isto é, a mensagem sobre o fim do mundo. Quanto à ideia de Deus, ela foi de grande importância para a racionalização e a disciplinarização necessárias para que os seres humanos saíssem da selva e produzissem uma visão científica e técnica do mundo (Vattimo, 2004). Todavia, quando Nietzsche (Vattimo, 2004) anuncia a morte de Deus, ele está afirmando que não existem fundamentos definitivos. A estetização curricular critica justamente os pontos destacados por Vattimo, isto é, os ideais, a escatologia e a ideia de fundamento presente nas produções curriculares.

Em outros casos (Lemos, 2015), Nietzsche foi colocado em diálogo com autores como Lipovetsky e Juvín. A ideia de que a verdade não existe é a chave do entendimento desses textos. A filosofia de Friedrich Nietzsche é contrária à centralidade na razão. Citamos Nietzsche por ele ser o principal autor utilizado pelos defensores da educação estética, que estendem a crítica nietzschiana ao currículo. Superada a racionalização do currículo, pode ser praticada a sensibilidade, as emoções, os sentimentos, e, por que não, uma forma de espiritualidade, rejeitadas pela racionalidade moderna. Nesse sentido, a educação estética é uma preparação para a produção de sentidos sem premissas pré-estabelecidas.

⁴ Em uma crítica ao professor Tomaz Tadeu da Silva, Ribeiro, Veloso e Zanardi (2016) afirmam que, no campo do currículo, há muito tempo existe uma dobradinha entre Marx e pensadores pós-modernos e pós-estruturalistas.

Vale destacarmos que, quando falamos em produções curriculares, estamos apontando as que insistem em tomar os currículos como uma coisa da qual se pode falar algo. Exemplo é o currículo tradicional, veja o caso de John Franklin Bobbitt, que toma o currículo como o instrumento capaz de preparar os indivíduos para o mundo urbano, mas também o encontramos no currículo crítico, que, ao afirmar que “[...] o currículo reproduz a sociedade, sua estrutura e dinâmica [...]” (Macedo, E., 2017, p. 57), dá ao currículo a condição de um instrumento que mantém o *status quo*.

Nas duas situações é atribuída ao currículo uma funcionalidade que desconsidera que é nas relações agonísticas que o significado de currículo nasce. Em outros termos, não podemos antever as situações que nos dizem o que é currículo, pois a significação surge, ressurge e desaparece nas relações no jogo de linguagem. O contrário disso é acreditar em um mundo repleto de coisas sobre o qual se pode dizer algo, que cria um currículo escatológico, messiânico e com fundamento.

A construção da ideia de currículo como uma coisa se confunde com a sua própria história. A primeira menção ao currículo ocorreu em 1633, na Universidade de Glasgow. Foi o nome atribuído ao curso completo dos estudantes (Lopes; Macedo, 2011). Não obstante, Elizabeth Macedo (2017), ao comentar Gallo, diz que a ideia de organização dos conteúdos e das disciplinas visando um determinado fim está presente nos livros *A República* e *As leis*, de Platão. A ideia de plano de estudos já estava presente na antiguidade grega e romana e atravessou os períodos posteriores (Macedo, E., 2017). Todavia, foi só na passagem do século XIX para o século XX que o currículo, como conjunto de saberes legitimado como verdadeiros e organizados para serem transmitidos se consolidou (Lopes; Macedo, 2011). Consolidou-se a concepção de que o currículo é o conjunto de conteúdos que conduzem a um determinado fim. Entretanto, essa compreensão tem os seus adversários.

Contrários à concepção do currículo como coisa, podemos afirmar que o currículo é historicamente situado e são as práticas educacionais que produzem a sua significação. Por isso, é preferível entendermos que o significante currículo é plural. O que estamos dizendo é que a mudança das práticas e do contexto é acompanhada pelo surgimento de outros currículos. Podemos dizer, com Wittgenstein (1979), que a questão é sobre “como tal palavra é usada”. Historicamente, a palavra “currículo” foi usada com diferentes significados, e estabelecer hierarquias entre eles violaria a autonomia de cada jogo de linguagem. Transpor uma regra e aplicá-la a todos os jogos corresponde admitir que uma palavra nomeia um objeto. Em outros termos, universalizar uma regra é a negação das relações agonísticas e da política que “[...] remete muito mais a conflito do que a consenso, muito mais a produção de sentidos e

movimentos diferentes do que a definição de universalismos categóricos e de regras de organização” (Lopes, 2015, p. 448). Só podemos apontar para acordos parciais, entendendo que o currículo é um campo de disputas, não existindo definição prévia (Lopes; Macedo, 2011).

Para a construção do quadro de referência, foram utilizados os artigos de alguns *sites*. O indexador de periódico *Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa* (IRESIE), pertencente à Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM), reúne pesquisas em educação realizadas na América Latina. O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, chamado de Periódicos CAPES, é uma referência e reúne pesquisas realizadas no Brasil e no mundo, disponibilizando uma grande quantidade de material para a pesquisa. As revistas consultadas foram “Currículo sem Fronteiras”, “e-Curriculum” e “Teias”. A escolha dessas revistas deu-se por causa da sua representatividade na produção curricular. A “Currículo sem Fronteiras”, por reunir artigos dos países de língua portuguesa e ter por proposta o pensamento crítico, permite pesquisar como a estetização é recebida e trabalhada por essa vertente teórica. A “e-Curriculum”, por causa da sua abrangência, é capaz de dar uma visão ampla de como a educação, e em especial o currículo, está sendo trabalhada no Brasil. A “Teias” foi selecionada por ser a revista ligada ao Programa de Doutorado do qual fazemos parte, da Uerj. Alguns artigos encontrados nessas revistas também estavam no Portal de Periódicos CAPES. As teses e as dissertações foram consultadas no banco de teses e dissertações da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Na pesquisa no Portal de Periódicos CAPES, foram utilizadas as palavras-chave “estetização da teoria curricular”, “estetização curricular”, “estética e currículo”, o que resultou em 628 textos. Depois de aplicado o critério de que o texto estivesse associado ao currículo, permaneceram 32.

Dos 12 textos selecionados na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), quatro textos são estudos de caso. Esses estudos foram feitos com alunos do Ensino Médio, de Graduação e com professores da Educação Básica. Nessas pesquisas, foi estudado como seria uma prática docente estética.

Autores relevantes do currículo e da educação e que contribuíram para a tese foram: Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo, Graciela Frigerio, Sandra Corazza e Tomaz Tadeu da Silva. A seleção desses autores ocorreu por serem constantemente citados e pela sua importância na análise da pesquisa. Desses autores, selecionamos 45 textos.

Para os textos em inglês do Portal de Periódicos CAPES, as palavras-chave foram: “*aestheticization of curriculum theory*”, “*curriculum aestheticization*”, “*aesthetics and*

curriculum”, “*aestheticization, aesthetics and art and curriculum*”. O levantamento bibliográfico pretendeu entender o que está sendo nomeado de estética, estetização e currículo e as relações entre eles. Foram levantados 80 textos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), do Periódicos CAPES, do IRESIE e da SciELO. Das revistas, foram selecionados 30 textos, utilizando-se do mesmo critério de ser texto que relacione estética com educação e currículo. Todos os textos selecionados somam 155 textos e 20 teses. São eles que serviram de base para a escrita dos segundo, terceiro e quarto capítulos.

De todos os textos selecionados, os autores com os quais eles dialogam são: Adorno, Bachelard, Benjamim, Derrida, Durand, Juvin, Kant, Lipovetsky, Lyotard, Lukács, Maffesoli, Marcuse, Rancière, Vattimo, e tantos outros. No entanto, entre todos eles, os mais citados são Nietzsche, Foucault, Deleuze, Guattari, e o marxismo, este último aproximado das teorias pós-modernas e pós-críticas. A presença dos autores citados confirma que a estetização não está fechada em uma única fórmula e se faz por diferentes caminhos. Aliás, a existência de fórmulas e equações para a estetização é uma tentativa de limitação dos jogos de linguagem e negação do inapresentável, tal como pensado por Lyotard⁵.

O quarto capítulo é dedicado à apresentação da estetização curricular, mas diferente do segundo capítulo. Nele, não encontramos as críticas às abordagens racionalistas. Talvez seja pela força argumentativa que é capaz de, por si só, instituir um jogo de linguagem em que a gramática opere apenas para fazer do currículo uma obra de arte. É uma estetização curricular que faz uma constante aproximação daquilo que não se submete e muito menos se reduz ao ordenamento. Em vista disso, é possível chamá-la de estetização realizada pelas vanguardas, título que Lyotard atribui a todos aqueles que, na sua produção artística, são capazes de não se submeter aos critérios de criação instituídos em sua área de atuação. Estão além do bem e do mal. Isso não significa que elas estejam na posição mais alta de uma hierarquia ou que são intocáveis – até porque essas não são questões para as vanguardas. Elas estão abertas ao acontecimento. As vanguardas são aquelas e aqueles que tentam estar presentes ao acontecimento, pois abandonaram as tentativas de controle do tempo. Aliás, esse não é o

⁵ Lyotard, em entrevista concedida a Teresa Oñate, em 1986 (Lyotard, 2007), reconhece que o tema do inapresentável é recorrente nos pensadores de língua francesa. Só é possível a aproximação ao inapresentável, e os meios desenvolvidos para tal tarefa são muitos, assim como os parceiros de caminhada, os filósofos. Lyotard dizia que o impressionante, para ele, é que algo esteja acontecendo, o *Ocorre?*. O sublime é que algo ocorra, e não o nada (o fato de o quadro existir já é sublime). Os autores citados são capazes de provocar aproximações ao inapresentável, fazendo que algo ocorra, retirando do não dito as palavras caladas. Assim, o caminho se constrói no caminhar, como uma trilha aberta em meio à mata fechada. O lugar onde se quer chegar está no agora, no caminhar.

objetivo desses artistas, que visam expressar em suas artes o sentimento de ter chegado próximo ao inexprimível.

As vanguardas, ao aproximarem-se do inapresentável, afastam-se das regras para a produção de uma arte qualquer, até porque, como dito anteriormente, não é possível criar arreios para os acontecimentos. Viver no instante do acontecimento exige uma demanda de potência para suportar as forças de arrebatamento do ser. É nesse sentido que Lyotard da “Economia libidinal” fala das intensidades do instante, em estar no momento do acontecimento, desprovido da segurança que o fundamento oferece, permitindo as experimentações. Ao experimentar as vanguardas, infecta com germes criativos as produções curriculares, chamando atenção de que as tentativas de controle terminam fora do controle, seja lá de quem for. Em outros termos, elas só produzem sofrimento ao tentarem eliminar a singularidade em nome de uma identidade.

Das vanguardas curriculares, podemos apreciar os currículos em disputa, a poética curricular, o currículo arte e o currículo que baila. Todos eles são experimentações que abrem caminhos para outras experimentações. Operam nas encruzilhadas que é a maior abertura de caminhos (Borges-Rosario; Moraes; Haddock-Lobo, 2020), já que é no caminhar que os caminhos são abertos. Por serem experimentações, trabalham no limiar da criação e, por isso, não indicam um lugar aonde chegar. É o sentir a intensidade do instante do acontecimento. Os vanguardistas com suas produções inspiram outros e, assim, atuam como germes que não deixam o currículo se esterilizar.

Uma observação: os currículos das vanguardas não são iguais. O único ponto comum são as experimentações feitas na aproximação do inapresentável. Outro ponto a ser considerado é que, tal como não é possível abarcar o todo, os currículos apresentados também não esgotam a produção dos currículos vanguardistas. Antes de tudo, são um convite à ousadia de outras experimentações. Despertam o sublime e, assim, mobilizam outras estetizações. O quarto capítulo é um convite para as encruzilhadas das vanguardas do currículo.

Por fim, o quinto e último capítulo foi desenvolvido para responder a uma questão colocada na qualificação: Qual a relação da estetização curricular com a política? É a partir das reflexões de Lyotard sobre a política que investigamos a política curricular. Não é o propósito do capítulo atual dizer a natureza ou determinar a política curricular, mas investigar o que a movimenta. Para respondermos a essa pergunta, retomamos a trajetória de Lyotard, do seu engajamento político até a ruptura com o marxismo, pois é nesse momento que aconteceu o voltar-se para a estética.

A trajetória filosófica de Lyotard é marcada pela rejeição de discursos que pretendam a totalidade. A unidade e a universalidade são tentativas de um jogo de linguagem único que

elimina as singularidades. Escapar da pressão do todo, que também está na política, requer se aproximar do inapresentável, se manter em escuta do acontecimento. Os dois movimentos asseguram a singularidade ao não se submeterem às representações. Crer em uma língua universal é o mesmo que ficar seguro dentro dos limites do próprio conhecimento. Ditar as normas ao outro é se colocar na posição do salvador do mundo, o messias predestinado. É o tempo ritmado com início, meio e fim. É a segurança do tempo previsível e controlado. Para o jogo de linguagem único, é preciso que se cale o diferir. É preciso naturalizar, no sentido de que existe uma natureza que me permite falar e ditar o que deve ser feito. São movimentações que se opõem ao desconhecido, aos limites do conhecimento humano. São crenças na existência de uma representação que corresponda a um real que está ao alcance dos humanos. A filosofia de Lyotard se opõe a tudo aquilo que ameaça a singularidade.

O sublime, assunto do primeiro capítulo, é o sentimento que ameaça todas as tentativas de estabilização e segurança, oportunizando outra configuração ao que está naturalizado. Na política, o sublime é o entusiasmo, que Lyotard evoca a fim de restituir ao político aquilo que foi esterilizado. Pensando com a trajetória de Lyotard, podemos fazer as seguintes perguntas: O que foi estabilizado nas políticas curriculares? Como isso afeta as singularidades? Qual a gramática das políticas curriculares? Como evocar na política curricular o sublime?

1 A ESTETIZAÇÃO NA FILOSOFIA DE LYOTARD

A trajetória de Lyotard já é uma estetização, e essa constatação nos remete aos pontos conflituosos na peregrinação do filósofo francês. Aliás, o desdobramento da filosofia de Lyotard gira em torno dos conflitos, ou das tentativas de resolução. Em muitos casos, não é possível solucioná-los ou tomar uma das partes como errada. O que queremos dizer é que um conflito não resolvido não torna uma das partes errada ou negativa, só nos fornece a premissa de que cada grupo tem suas regras de funcionamento, sendo impossível uma regra Universal que os ultrapasse. É nesse sentido que dizemos que o pensamento de Lyotard são “nuvens”⁶, pois não é possível formatá-las. Migram de um ponto para o outro, sem destino, sem fim ou motivação. É assim o “pensamento Lyotard”, que se realiza no ato de formar-se e desformar-se.

Jean-François Lyotard foi um filósofo francês, nascido em 1924, em Versalhes. Formado em filosofia, lecionou na Argélia e foi, durante mais de dez anos, militante marxista, crítico da fenomenologia e do estruturalismo. Visitou Kant, Freud, Heidegger, Nietzsche, Wittgenstein, ao desfiliar-se de sua pátria querida, o marxismo. Fez parte da geração fabulosa de filósofos franceses, como Gilles Deleuze, François Châtelet, Jacques Derrida, Michel Foucault e outros.

Na juventude, pretendia ser monge, pintor ou historiador, é o que ele disse em sua autobiografia⁷ *Peregrinações* (Lyotard, 2000). Desistiu das três: tornou-se pai ainda jovem, não pôde ser monge. Sem talento para a pintura ou memória privilegiada, não pôde ser pintor ou historiador. Tornou-se professor de Filosofia, dando aulas em um liceu para meninos na Argélia, quando esse país africano era colônia francesa. É nele que entrou em contato com Pierre Soury, que o apresentou ao grupo que publicou a revista marxista “Socialismo ou

⁶ O pensamento já é uma nuvem, afirmação feita por Lyotard (2000) em seu livro autobiográfico *Peregrinações*. Como as nuvens migram de um lado para o outro, tendo sua forma definida ao se movimentar, assim também é o pensamento, e, por conseguinte, a vida não pode ser programada. É uma ilusão acreditar na destinação da vida, e na crença sobre a qual ela se assenta que é a existência de um autor que escreve o papel a ser desempenhado por cada um. “Os pensamentos, portanto, não nos pertencem” (Lyotard, 2000, p. 19), e, dessarte, a vida não pode ser programada, por ninguém. Essa é a afirmação de alguém que identifica que as tentativas de programação são uma constante, inclusive citando o marxismo como exemplo.

⁷ *Peregrinações* é um livro composto por aulas que foram ministradas na Universidade de Irvine, na Califórnia, em 1986. Escrita em inglês, essa obra também reúne um memorial publicado em 1982, em homenagem ao historiador marxista Pierre Souyri, companheiro de Lyotard no “Socialismo ou barbárie”. É uma autobiografia em que Lyotard retoma a sua trajetória, que passa pelos sonhos de infância, militância marxista, o encontro com Freud, Wittgenstein, Kant e outros, até concluir que os pensamentos não podem ser fechados em programas pré-definidos. Eles escapam ao controle, por isso são nuvens. A trajetória descrita nessa obra gira em torno dessa conclusão. A procura de Lyotard é pelo acontecimento, pelo agora que ainda não foi significado.

barbárie”⁸. O envolvimento foi avassalador e deixou marcas profundas em Lyotard⁹. Nesse período, seus escritos estavam voltados para a causa política, inclusive escreveu 13 artigos em prol da libertação argelina, sob o pseudônimo de François Laborde.

No grupo “Socialismo ou barbárie”, Lyotard foi militante de 1954 até 1964. Nas palavras dele, esse grupo defendia que “[...] ou seria o socialismo, ou a condenação à barbárie” (Lyotard, 2000, p. 33). Em 1964, ele entrou para o “Poder operário”. Dois anos depois, os questionamentos em relação ao marxismo, seja o ortodoxo ou o reformista, o fizeram abandonar o último grupo. Não obstante, ele passou por um longo período de crise espiritual (Gualandi, 2007), isso porque, enquanto era professor de Filosofia do Ensino Médio na Argélia colonial, encontrou em Marx as ferramentas para lutar contra as injustiças impostas contra aqueles que tinham suas vozes caladas. Marx evocou em Lyotard o espírito revolucionário, ao mesmo tempo em que inspirou sua militância em favor dos argelinos. É nesse sentido que podemos dizer que o posicionamento político de Lyotard é pela singularidade, e o marxismo foi inicialmente o motor. Contudo, indagações o atemorizavam.

[...] agora era a própria lógica dialética com seu operador, embora irrefutável, o anti-princípio de contradição, que estava se tornando um simples idioma. A máquina de superar a alteridade negando-a e conservando-a e de produzir o universal com o particular havia se quebrado para um de nós, no caso, para mim. Na linguagem da dialética a partir de Hegel, esse bloqueio pressagiava minha recaída vindoura no pensamento do entendimento e na lógica identitária. Eu sabia, mas justamente esse risco, e a ameaça concomitante da regressão política discutida pelos marxistas, haviam deixado de me amedrontar. E se, afinal, dizia-se o filósofo, absolutamente não houvesse o Si na experiência para sintetizar de maneira contraditória seus momentos e para assim chegar ao conhecimento a realização dele mesmo? Se a história e o pensamento não tivessem necessidade dessa síntese, se os paradoxos devessem permanecer paradoxos, e o equívoco dessas universalidades, que também são particularidades, não fosse levantado? Se o marxismo, por sua vez, fosse ele próprio uma dessas universalidades particulares que não se trataria nem mesmo de superar,

⁸ O grupo “Socialismo ou Barbárie” foi um grupo marxista criado por Cornelius Castoriadis e Claude Lefort, em 1948, na França, quando eles romperam com o Partido Comunista Internacional, que é trotskista e crítico ao stalinismo soviético. Na leitura de Lyotard (1994), coube a esse grupo a crítica ao stalinismo, assim como ao trotskismo, incapaz de identificar a burocracia soviética. Coube também ao grupo elaborar uma crítica ao capitalismo no momento que ele se recuperava das crises dos anos de 1930 até a Segunda Guerra Mundial. Quando foi aceito no grupo, Lyotard ficou responsável pela análise da situação da Argélia colonial.

⁹⁹ Inclusive, na sua autobiografia, Lyotard (2000) fala sobre o momento em que percebeu que a linguagem usada por Souyri, centrada na interpretação da exploração histórica, já não era mais a linguagem usada por ele. Lyotard reconhecia que Souyri, diferentemente dos outros marxistas que conheciam somente a exploração por meio da leitura de livros, tinha o conhecimento recebido na vivência com o meio operário. “Tive sorte, quando o grande século do marxismo já entrava em declínio, de aprender, quando conheci Souyri, que a dialética histórica e materialista podia não ser apenas o título de uma cadeira universitária ou de uma responsabilidade em um escritório político, mas o nome de uma resolução” (Lyotard, 2000, p. 100). Por isso Souyri era capaz de rebater e rejeitar as propostas reformistas que deixavam de lado e enfraqueciam a ideia de que a exploração é o motor do capitalismo. Lyotard reconhecia e admirava a postura de Souyri, mas, com o tempo, o encanto por ele perdeu força, percebendo que a linguagem de ambos era incompatível, não que ele estivesse certo e Souyri errado, até porque isso seria pressupor a existência de um critério julgador, justamente o que Lyotard rejeitava. Na vivência com Souyri, com os argelinos, e no contato com Wittgenstein, Lyotard desenvolveu a ideia de que as regras de uso das linguagens são próprias de cada jogo, e que não é possível uma linguagem Universal, justamente aquilo que o marxismo pretendia ser. Ruptura com o marxismo concluída.

presunção ainda dialética demais, mas pelo menos de refutar na sua pretensão à universalidade absoluta, ao mesmo tempo em que a deixava prevalecer em sua ordem? Mas então em que ordem, e o que é uma ordem? Eram essas interrogações que me atemorizavam por si mesmas em virtude das tarefas temíveis que prometiam, e também porque pareciam condenar aquele que se lhes prestasse ao abandono de qualquer prática militante por um tempo indeterminado (Lyotard, 2000, p. 81-82).

Como militante político da singularidade, e tendo o marxismo como ferramenta, alguns eventos fizeram Lyotard perceber a inadequação do marxista ao objeto singularidade. Ele percebeu, por exemplo, durante a sua estadia na Argélia, que o posicionamento do Partido Comunista Francês pouco se diferenciava do governo. Ambos objetivavam manter a Argélia sob tutela. Outras percepções sobre o marxismo pipocaram, aqui e acolá. A Revolução de 1917 instituiu outra forma de exploração, e que o movimento revolucionário russo se tornou a burocracia stalinista, que os sindicatos são engrenagens do sistema, que o proletariado deixou de ser o ator das lutas revolucionárias, e que o capitalismo criou mecanismos de resolução de suas crises sistêmicas. São conclusões às quais muitos marxistas da época e do próprio grupo do Lyotard também chegaram.

A cisão do “Socialismo ou barbárie” resultou em dois grupos, um marcado pela proposta revisionista de Cornelius Castoriadis, fundador do grupo e crítico da burocracia soviética, e o outro mais fiel ao marxismo ortodoxo, representado por Soury, que via em Castoriadis uma negação do próprio marxismo. Castoriadis, filósofo nascido em Constantinopla, mas filho de pais gregos, estudou Filosofia e Economia na Universidade de Atenas, e avaliava, de acordo com Lyotard (2000), que as contradições apontadas pelo *O capital*, de Marx, haviam sido superadas e, por isso, era o momento de encontrar em outras os impulsos revolucionários. Soury encarou essas teses como erradas e que precisavam ser combatidas. Para ele, as contradições apontadas por Marx permaneciam e não haviam sido superadas como queria fazer crer Castoriadis, que chegou a dizer, no início de 1961, que as condições de vida da classe trabalhadora haviam melhorado (Moreira, 2015).

Em linhas gerais, Castoriadis, de acordo com Moreira (2015), já sinalizava, desde 1950, dois pontos discordantes em relação à teoria marxista: que a mão de obra trabalhadora não era uma mercadoria como outra qualquer, uma vez que a ela não era atribuída um valor fixo; e, diferentemente de Marx, que atribuía neutralidade à tecnologia, Castoriadis dizia que ela dependia da sociedade que a usava, e, nesse caso, enquanto o capitalismo visava o lucro, em uma sociedade socialista, ela atenderia as demandas dos trabalhadores. Para Castoriadis, o problema não é a tecnologia, mas a maneira como ela é usada (Moreira, 2015). Suas críticas, portanto, não recaíam apenas sobre a burocratização da antiga União Soviética, que fez dos operários empregados do Estado, eliminando a criatividade e a autonomia, tal como o

capitalismo da época por ele analisado. A crítica atingia a própria base epistemológica de Marx. Castoriadis fez algumas constatações:

Que o movimento revolucionário nada tivesse a esperar das lutas centradas nas reivindicações de caráter econômico e controladas pelas burocracias “operárias”; que a questão do trabalho tivesse deixado de ser central, já que havia “pleno emprego” em todos os países desenvolvidos; que os sindicatos houvessem se tornado “engrenagens do sistema”; que a vida “política oficial” só suscitasse a apatia nas pessoas; que o proletariado tivesse deixado, fora da produção, de aparecer “como uma classe com objetivos próprios”; já que “as classes dominantes houvessem conseguido controlar o nível da atividade econômica e impedir as principais crises”; estas eram asserções de fácil verificação, ao que parece, naqueles tempos de crescimento regular do capitalismo nos países mais desenvolvidos. E parecia razoável concluir que nessas condições, se é que havia projeto revolucionário, seria necessário encontrar seu impulso em outra contradição que não a descrita por Marx em *O Capital* (Lyotard, 2000, p. 88-89).

Souyri percebeu aonde levariam as teses de Castoriadis, e de fato ele estava certo. Castoriadis continuou revolucionário, mas sem o marxismo. Lyotard (2000) diz que, mesmo concordando com Castoriadis, ficou do lado do amigo Souyri. O jornal *Pouvoir Ouvrier*, do qual Lyotard e Souyri participavam, se tornou um grupo autônomo. Dele Lyotard fez parte durante dois anos, quando definitivamente se afastou do marxismo.

Em 1968, o espírito militante que estava adormecido acordou, mesmo que por um período curto, mas bastante enriquecedor. Falamos do “Movimento 22 de março”¹⁰ e dos movimentos estudantis do “Maio de 1968”. As marcas deixadas no espírito de Lyotard resultaram, em 1986, no livro *O entusiasmo*, reflexões sobre esses acontecimentos à luz da teoria kantiana.

O breve retorno ao período marxista de Lyotard é para entender e refutar a chamada “virada estética”¹¹ lyotardiana. É preciso voltarmos aos motivos que o levaram a romper com o marxismo, que não foi apenas a crítica à burocratização do Estado soviético. As causas são outras e nos permitem entender a inclinação à estética. É assim que Lyotard (2000, p. 81) se pronuncia sobre a ruptura com Souyri: “Nossa desavença não tinha remédio a partir do momento em que um de nós contestava a validade do marxismo em exprimir as mudanças do mundo contemporâneo, ou suspeitava dela”. Ele começava a perceber que o marxismo queria

¹⁰ O movimento de “Maio de 1968” na França foi de grande complexidade. Ele aconteceu em um momento em que outros movimentos contestadores estavam ocorrendo no mundo, como as manifestações contra a guerra no Vietnã, nos Estados Unidos, as lutas do movimento negro estadunidense, a resistência armada na América Latina contra as ditaduras, a Revolução Cultural chinesa, movimentos estudantis na Alemanha e até a movimentação dos estudantes brasileiros contra a Ditadura Militar. São movimentos que lutaram, em linhas gerais, pela liberdade e pela democracia. É nesse caldeirão fervente que o movimento de “Maio de 1968” se desenvolveu na França, exigindo inicialmente mudanças no sistema universitário. Ele iniciou no dia 22 de março, quando os locais de administração da Universidade de Nanterre foram ocupados pelos estudantes. Esse incidente se espalhou pela França e incorporou trabalhadores de diferentes áreas. Foi um movimento inspirado em figuras marxistas como Fidel Castro e Che Guevara e não no marxismo acadêmico.

¹¹ Aparentemente parece que Lyotard abandonou o marxismo em prol de uma estética. Entretanto, não foi isso que ocorreu. Não há o abandono da política, mas o encontro na estética daquilo que se perdeu no marxismo.

ser a língua universal que traduziria todas as contradições. E concluiu que, para além de suas pretensões universalistas, era somente mais uma linguagem particular. Essa conclusão é apresentada em sua forma mais acabada em *A condição pós-moderna*, quando o marxismo é apresentado como uma das grandes narrativas.

Digamos: a complexidade, a desavença, o ponto de vista de classe. Talvez fosse isso a coisa que minha própria desavença com Souyrie, de modo paradoxal, o afastamento do marxismo para mim, destacara como mais elementarmente político do que qualquer divergência e na qual as divergências tomavam corpo. Se *O capital* fora a crítica, ou uma crítica, da economia política, era por ter feito ouvir a desavença lá onde ela estava, escondida sob a harmonia, ou pelo menos sob o universal. Marx mostrara que havia pelo menos dois idiomas ou gêneros escondidos na língua universal do capital, a AMA [Dinheiro / Mercadoria / Dinheiro], falada pelo capitalista; e a MAM [Mercadoria / Dinheiro / Mercadoria], pelo assalariado. O falante da primeira ouvia muito bem o da segunda, e os dois idiomas podiam ser traduzidos um para o outro, mas havia entre eles uma diferença que fazia com que, transcrevendo uma situação, uma experiência, um referente qualquer expresso por um idioma do outro, esse referente se tornasse irreconhecível para o primeiro, e o resultado da transcrição, incomensurável com a expressão inicial... Um dos idiomas oferecia-se para dizer o que era a “própria” situação, para explicar em que sentido se tratava de fato do “mesmo” referente de um e de outro lado; portanto, para apresentar-se não como uma parte do processo, mas como juiz, como a ciência detentora da objetividade, situado assim o outro na posição de estupor ou estupidez que eu conhecera, confirmando-o na particularidade subjetiva de um ponto de vista que permanecia incapaz de ser compreendido, a não ser que empregasse o idioma dominante, ou seja, que se traísse (Lyotard, 2000, p. 95).

Citação longa, mas que traz a razão principal da ruptura com o marxismo: como toda e qualquer linguagem que se pretenda universal, coloca o outro na posição de incapaz, a não ser que resolva falar na língua Universal. O marxismo é uma dessas linguagens, mas ao mesmo tempo foi a que fez ouvir as desavenças escondidas pelo capitalismo. Diríamos que foi a força mobilizadora que descortinou outras linguagens do capitalismo, mas que depois se fez língua universal, reduzindo o outro ao papel de estúpido. O marxismo se colocou como capaz de resolver as desavenças, mesmo quando nelas não existe solução lógica. Defendemos ter sido por essa razão que Lyotard rompeu com o marxismo, mas não com a política. Seu engajamento buscou na política aquilo que movimenta a luta pela singularidade.

[...] no marxismo há uma intuição, uma compreensão, não apenas do social, mas uma compreensão do que chamei de diferente; aí reside minha distância intransponível de todo o liberalismo em geral: na garantia de que não é verdade que há sempre um tribunal competente capaz de julgar conflitos. Há muitos conflitos que podem ser julgados por um tribunal, e para quem, existe uma regra pela qual você pode dizer: “isso é justo, isso não é justo, isso é verdade, isso não é verdade”, mas às vezes, e nisso é naquilo que você tem que ter faro, há conflitos para os quais não há tribunais (Lyotard, 1986, p. 3).

Ao liberalismo Lyotard atribui o fato de se colocar como tribunal que resolve todos os conflitos, e ao marxismo a compreensão do diferente. No entanto, no marxismo, também existe o espírito julgador criticado no liberalismo. Como militante marxista, o apreço pela arte não o deixou de acompanhar, formando o que estamos chamando de “pensamento Lyotard”, que consiste na desrealização do próprio sujeito Lyotard, que, ao ficar órfão de Marx, permaneceu fiel à mãe estética. Nesse parricídio paternal, são abdicados o controle, o projeto e a programação. Sobra o bailar e o brincar com os acontecimentos em situação de passividade, que Lyotard chama de desfazimento das representações existentes. É a possibilidade de ouvir os sussurros que são abafados pelos gritos dos messias e avatares.

Toda a trajetória intelectual/afetuosa de Lyotard é marcada pelo tema do inapresentável, deixando duas impressões: a política o acompanhou mesmo depois da desfiliação marxista, percebendo que, para fazer da política uma prática viva, isto é, não impositiva, é necessário enxergar além daquilo que o jogo político apresenta. Como se faz isso? A fórmula é colocar-se em situação de passividade, entendendo, com isso, estar presente aos acontecimentos. É preciso fechar os olhos para enxergar aquilo que está presente na forma ausente. Ao voltar-se para a sua outra paixão, a estética, encerrando sua fase militante, Lyotard confirmou que a política se perdeu ao tornar-se fechada e impositiva. Para ele, o marxismo era um exemplo dessa imposição e desse fechamento, ao pretender ser uma grande linguagem, perdendo a sua força mobilizadora. Por isso, Lyotard retornou à estética e a entendia como capaz de fazer da política uma prática aberta, movimentando e mobilizando os indivíduos. Realizando a estetização, os movimentos se mantêm em movimentos, o devir em devir. Entretanto, como sentir o presente ausente? “Para atingir esse estado, é necessári[a] ‘passividade’, uma passividade sem *páthos*, exatamente o contrário da atividade controladora do espírito, mesmo o inconsciente. A autonomia que se apropria, a espontaneidade que imagina são impedimentos para o ver esperado” (Lyotard, 2000, p. 36).

A passividade se processa da seguinte maneira: para ver é necessário que se feche os olhos. Para ouvir, que se tampem os ouvidos. Para sentir, anestésiar os sentidos. Quer o divino, abandone o querer. Quando se tornar divino, volte a querer. Evocar para deixar de evocar, para, depois, voltar à evocação.

O inapresentável é o requisito para a estetização. Quando Lyotard perseguiu, em sua trajetória, o inapresentável, mesmo sabendo que não era possível alcançá-lo, ele o fez de formas diferentes, utilizando ferramentas diversas. Nesse sentido, compreendemos que a trajetória filosófica de Lyotard foi uma evocação, no sentido psicanalítico de lembrar para depois elaborar, do inapresentável. É um chamamento daquilo que já está presente de forma ausente.

Por exemplo, em sua fase paganista, Lyotard reforçou a intensificação do agora e a descentralização produzida pelos deuses pagãos. Ao evocar o ausente, ele identificou no marxismo resquícios de uma tradição que remonta à *Cidade de Deus*, de Santo Agostinho. Esse tema é desenvolvido nas páginas seguintes.

Ao evocar o inapresentável em sua trajetória, Lyotard fez uso das mais variadas ferramentas, que juntas realizam uma forma de estetização, já que existem outras. As ferramentas são a atenção flutuante, o sublime e os jogos de linguagens, em diálogo com Freud, Kant e Wittgenstein. A estetização de Lyotard pode ser estendida até o currículo, que, por meio dessa via, se torna uma abertura de mundos. Partindo da concepção estética de Lyotard, a questão não é mais sobre a definição de currículo, mas como ele emerge como jogo estético, dependente de dois pontos: primeiro, a assimilação das regras acontece com a prática; e segundo, não sendo fixas, as regras podem ser levadas aos limites, criando outras regras. A eliminação desses dois pontos resulta na eliminação do jogar¹².

1.1 A estetização e a questão do inapresentável

Como já afirmamos na introdução, o inapresentável é a questão que atravessa os diferentes períodos do pensamento de Lyotard. Podemos definir o inapresentável como aquilo que pode ser perseguido, mas que jamais será apreendido, conceituado ou moldado, uma vez que ele está presente na ausência. É tudo aquilo que escapa à programação. Ao perseguir o inapresentável, Lyotard, ao longo de sua peregrinação, fez uso das seguintes ferramentas: jogos de linguagens, sublime e atenção flutuante. Tornou-se um peregrino, alternando a atração pela estética, ética ou pela política. É a percepção que não é possível à apreensão/apresentação do inapresentável que é o motor da estetização.

1.1.1 Lyotard e o “Socialismo ou barbárie”

O inapresentável é uma questão trabalhada por parte da filosofia francesa contemporânea. É isso que pensa Lyotard (1994). Essa é uma questão que esteve presente, principalmente no período da sua ruptura com o “Socialismo ou barbárie”. Quando fez parte desse grupo, ele acompanhou a recuperação capitalista pós-Segunda Guerra Mundial e a situação política na Argélia, país que lecionou durante dois anos. Passou por algumas crises. A

¹² O jogo do terror funciona eliminando esses dois pontos, uma vez que toma as suas regras como universais e faz esse movimento acreditando na correspondência entre palavras e objetos. Esse duplo movimento faz do jogo do terror um criador de identidades e, ao mesmo tempo, um ameaçador das singularidades.

primeira delas se deu quando percebeu que a base do pensamento e da prática marxista estava perdida, uma vez que constituem um conjunto de crenças que remontam à *Cidade de Deus*¹³, de Santo Agostinho: a história humana tem uma finalidade e existem indivíduos capazes de conduzir a esse fim. Somando-se às crenças agostinianas, temos a inclusão do dualismo maniqueísta e a célebre luta do bem contra o mal.

Em outros termos, Lyotard percebeu que a cartilha marxista era uma paráfrase secularizada da promessa cristã de salvação. O principal problema é que, ao repetir a proposta cristã, o marxismo também importa seus pontos problemáticos, e o principal deles é a redução das partes ao todo. Só existe um caminho, para um fim previamente definido. Lembremos o versículo que diz: “Eu sou o caminho, e a verdade, e a vida; ninguém vem ao Pai, senão por mim” (João 14:6)¹⁴. Linguagem única, com tribunal único para julgar a multiplicidade por meio de uma regra universal. Desviados, divergentes, diferentes e tantos outros estão excluídos da promessa de salvação, a não ser que adotem a língua universal. Todavia, o problema não está somente nisso e se mostra de maior repercussão: diz que aquele que não vive para seguir não serve para viver. Submissão a um projeto de salvação. É a instauração do terror. Esse foi o primeiro choque que Lyotard teve com o marxismo, mas se manteve no “Socialismo ou barbárie”.

1.1.2 Resistir ao capital sem o marxismo: afloramento do inapresentável

Quando chegaram os eventos de “Maio de 1968”, o divórcio de Marx parecia ter se concretizado. Depressão espiritual, como o próprio Lyotard relata em entrevista concedida a Edgar Garavito, em 1994. A teoria marxista não era capaz de interpretar “Maio de 1968”, fazendo com que Lyotard selasse de vez a sua ruptura com essa corrente filosófica. Nessa situação, foi ao encontro do budismo chinês do século XIV, dos sofistas gregos e, também, de Lévinas e Kant. Nessa caminhada, encontrou Wittgenstein (Lyotard, 1994).

Lyotard (2000) percebeu, principalmente depois dos eventos de 1968, que o marxismo havia sido incorporado pela burocracia estatal de seu tempo. Seu aspecto revolucionário estava perdido. A reação dele (Lyotard, 2007) a essa situação foi escrever a sua obra de “desesperança”, *Economia Libidinal*. Em entrevista concedida a Teresa Oñate, em 1986, publicada em 1987, Lyotard (2007, p. 1, tradução nossa) se refere ao marxismo como “[...] um

¹³ *Cidade de Deus* é um livro escrito pelo filósofo Santo Agostinho, no período em que Roma foi invadida e saqueada pelos Visigodos, e o cristianismo foi responsabilizado como incapaz de organizar as cidades. São duas as cidades: uma terrena, submetida às leis da corrupção e destruição; e a outro celestial. A história humana é a história da salvação.

¹⁴ Disponível em: https://www.bibliaon.com/versiculo/joao_14_6/. Acesso em: 1 jul. 2022.

grande discurso legitimador, que, para mim, era, ao mesmo tempo, um modo de vida, ou seja, uma razão pela qual e para qual eu vivi”. A ruptura com o marxismo foi um período melancólico para Lyotard, tanto que, quando escreveu sobre a obra *Economia libidinal*, ele disse: “[...] esse tipo de choro impossível que esconde uma melancolia vestida de alegria, de histrionismo, reflete também certa leitura de Nietzsche. É certamente um livro de decepção e profunda insatisfação” (Lyotard, 2007, p. 1-2, tradução nossa). Destacamos da citação a palavra “melancolia”¹⁵, lembrando que, nesse período, Lyotard já era leitor de Freud, o que nos sugere que houve, nesse momento vivido por ele, a perda de si, juntamente com o objeto alvo do investimento libidinal: Marx, que já não serve mais, pelo menos para Lyotard, como ferramenta capaz de revelar as diferenças que o capitalismo insiste em ocultar.

Economia Libidinal “[...] não é um livro mal, é um bom livro perverso” (Lyotard, 2007, p. 1, tradução nossa). É a recusa em perder algo que Lyotard encontrou em Marx, classificado por ele como o instrumento que visibiliza as diferenças que o capitalismo tende a ocultar, mas, ao mesmo tempo, um discurso universalista que oculta as diferenças. Lyotard, em seu estado melancólico, perdeu o Marx representante último do iluminismo, o impositivo, o continuador da *Cidade de Deus*, de Santo Agostinho. Entretanto, o revolucionário permaneceu. É a presença ausente que mantém as diferenças. Na obra perversa, Lyotard intensifica os afetos, ao se colocar em posição de absoluta passividade às emoções que surgiam, como a cólera, a raiva, o amor, a repulsa. Nessa condição, ele está, antes de toda e qualquer representação, elaborando o luto e desenvolvendo o tema do inapresentável que perpassa toda a sua filosofia.

Em entrevista concedida a Teresa Oñate (Lyotard, 2007), uma questão foi feita a Lyotard: Qual o fio condutor de uma rica produção filosófica que passa pela diferença, economia libidinal e política, pelas relações entre a modernidade e a pós-modernidade, o entusiasmo e tantos outros assuntos? Ele respondeu que suas obras são como quadros e voltou ao momento que esteve no grupo “Socialismo ou barbárie” e falou sobre o “Discurso e figura”,

¹⁵ A melancolia é uma doença muito antiga, sendo citada inclusive por Hipócrates no século IV a.C., e recebeu diferentes nomes ao longo dos séculos. É atribuída a Aristóteles, ainda na antiguidade grega, a associação da melancolia a bÍlis negra (Mendes; Viana; Bara, 2014). Ainda de acordo com Mendes, Viana e Bara (2014), uma longa trajetória marca a história da melancolia até chegar às elaborações freudianas. No início de seu texto, *Luto e melancolia*, de 1917, Freud (2006, p. 103) diz que “[...] o luto é, em geral, a reação à perda de uma pessoa amada, ou à perda de abstrações colocadas em seu lugar, tais como pátria, liberdade, um ideal etc.”. Vale destacarmos que a perda é o ponto comum entre melancolia e luto, sendo o último, em algum momento, superado. Já “[...] a melancolia caracteriza-se psicologicamente por um estado de ânimo profundamente doloroso, por uma suspensão do interesse pelo mundo externo, pela perda da capacidade de amar, pela inibição geral das capacidades de realizar tarefas e pela depreciação do sentimento-de-Si” (Freud, 2006, p. 103). No luto, o investimento libidinal, depois de algum tempo, é direcionado para outros objetos. Na melancolia, recai sobre o Eu, produzindo uma identificação com o objeto perdido, que agora se torna em perdas do próprio eu. A perda na melancolia pode ser de um objeto amado, mas também pode ser um objeto ideal, fato que levou Freud a compreender que ela se dá no inconsciente.

“Economia libidinal”, “O entusiasmo” e “Diferendo”, e destacou um ponto: “Eles giram em torno da questão da escritura como uma tentativa de testemunhar aquilo que não pode ser escrito” (Lyotard, 2007, p. 2, tradução nossa). A escritura é a tentativa de acompanhar o acontecimento daquilo que é indescritível. Alemães e americanos, ainda de acordo com Lyotard, detestam essa movimentação e a atribui aos franceses.

Quando entrevistado, Lyotard afirmou que o inapresentável é uma questão que o acompanha desde sua estadia no “Socialismo ou barbárie”. Outros autores, refazendo a trajetória de Lyotard, confirmam isso. Susana Nascimento Duarte (2010), por exemplo, em texto interessante, divide a filosofia de Lyotard em quatro períodos: primeiro momento marcado pela crítica à fenomenologia, o segundo pela economia libidinal, seguido pelas discussões sobre a pós-modernidade. Por fim, no último momento, a referência é a obra *O diferendo*, a quem Lyotard se refere como “o meu livro de filosofia”. Nessa aparente ruptura bibliográfica, Duarte (2010) vê um fio condutor.

Para Duarte (2010), a filosofia de Lyotard se desenvolveu em torno do pensar e resistir ao capital sem o marxismo. Contudo, como fazê-lo? Mantendo a resistência crítica, articulando política e estética. Dizemos que ele evoca¹⁶ na política a resistência ao capital que ocorre na estética¹⁷, ou em certa forma de fazer estética. Vale lembrarmos que, para Lyotard, o marxismo que se apresentava como resistência ao capital se mostrou como uma versão secularizada da mensagem cristã de salvação, e como o capitalismo, uma escatologia.

Nesse ponto, vale uma observação sobre *Cidade de Deus*, obra de grande importância para a história do cristianismo e da filosofia. Foi escrita no momento em que a Roma antiga era invadida e o cristianismo responsabilizado. De acordo com o professor Emmanuel Carneiro Leão (Santo Agostinho, 2007), foi nesse momento que o cristianismo foi confrontado com a questão da história. *Cidade de Deus* foi escrita para responder a essa questão. Ainda de acordo com Leão, “[...] a história humana é a história da salvação dos homens. O fenômeno histórico do Cristianismo dispõe certamente de instituições e ritos. É ordem e repressão, tem império e poder, mas tudo isto a serviço da economia da salvação” (Santo Agostinho, 2007, p. 17).

¹⁶ A ideia de evocação aparece no texto da professora Irene de Mendonça Peixoto (2014), ao falar que, em Kant, não é possível representar no espaço e no tempo a imensidão infinita e o absoluto por serem ideias puras. Daí ser possível evocá-los, a partir de uma apresentação que não apresenta nada, que é a apresentação negativa. Na obra pagã de Lyotard (1990), *Economia libidinal*, ele fala na intensificação dos momentos pelas religiões pagãs, já que o divino está em tudo e no agora, entendendo que o divino é a força mobilizadora, que precisa ser evocada para pôr em movimento aquilo que o jogo finalístico messiânico imobiliza.

¹⁷ A filosofia de Lyotard não descarta os usos da estética pelo capitalismo. Em sua obra *Moralidades pós-modernas* (Lyotard, 1996), ele fala sobre duas estéticas, e uma delas é voltada para o capital. Nesse caso, a estética à que ele se refere é a sublime, marcada pelo inapresentável, ao passo que a cultural aponta para finalidades do capital.

No capítulo XI da *Cidade de Deus*, Santo Agostinho diz que o importante sobre a morte não é o tempo que se vive, pois todos os seres humanos morrerão, mas, sim, o destino da alma. A promessa pela qual todo cristão vive é a de que todas “[...] as partes do corpo incorruptível, agora destinada a certos usos necessários à vida, não terão outra função que não seja o louvor divino, porque já não haverá necessidade então, mas perfeita, certa, inalterável e eterna felicidade” (Santo Agostinho, 2008, p. 585). Essa é a promessa para aqueles que se mantiverem firmes na fé no Deus que se fez carne: felicidade eterna, mesmo diante de toda a transitoriedade que caracteriza a cidade terrena.

Toda essa construção teórica constata que, na cidade terrena, a corrupção impera, mas na verdadeira morada dos cristãos, a “Cidade de Deus”, o sábado de louvor é perpétuo. A felicidade não se esvai, mas existe um preço a ser pago, que é o morrer para o mundo, e o viver para Cristo, já que só existe um caminho para a verdade. A promessa de salvação, com o enquadramento às normas universalistas, não é somente cristã. Ela está no marxismo e no capitalismo, só que secularizada. Foi com esse Marx agostiniano que Lyotard rompeu.

1.1.3 Sem Marx, mas com o intratável

Nas suas peregrinações¹⁸, Lyotard (Duarte, 2010) mudou a abordagem do político, do estético e do ontológico. Essas são as temáticas em torno do qual gravita o seu pensamento. Na fala do próprio Lyotard (2000), ora ele é atraído por uma, ora por outra. Para ele, o importante é investigar o algo que está em curso. Ele diz se sentir tentado a se ocupar com todos esses polos ao mesmo tempo, mas que isso não é possível. Por isso, Lyotard (2000, p. 19) diz:

A única maneira de sair desse atoleiro, pelo menos em parte, é exhibir o inelutável: pensa-se aqui e agora, em situação, e em uma única situação de pensamento por vez. De modo que o que ameaça o trabalho de pensar (ou de escrever) não é ele permanecer episódico, é ele fingir-se completo.

Após a separação do grupo “Socialismo ou barbárie”, Lyotard articulou política com a estética, iniciando as investigações sobre aquilo que no político pode ser uma resistência ao capital. Esse presente ausente resiste ao capitalismo por não ser uma derivação do projeto Ocidental que atribui sentido à história. Se existe um sentido para a história, como disse Santo Agostinho, então é possível uma vida programada para a eternidade feliz. O projeto de salvação cristã se secularizou no marxismo e, também, no capitalismo. Essas forças são encantadoras e sedutoras. O desfazimento desses enfeitadores ocorre com a libertação total da libido. Ao

¹⁸ Peregrino é aquele que vai a algum lugar santo. Como pagão, Lyotard foi à estética, à política e à ética, permanecendo entre um polo e outro. É o filósofo das encruzilhadas, entendendo que “[...] a encruzilhada representa a maior possibilidade de abertura de caminhos” (Borges-Rosario; Moraes; Haddock-Lobo, 2020, p. 13).

evocar a libido em *Economia libidinal*, Lyotard estava pregando pela deriva libidinal e reconhecendo que, para fugir de uma vida programada, só deixando a libido fluir livremente. Essa foi a conclusão após o divórcio com Marx. Ele estava elaborando essa perda. Duarte (2010) defende que é no intratável que ele encontrará a resistência ao capital:

O intratável como o que se recusa a ser elemento, momento, da instituição política, sistema lógico ou dialético, bem como do totalitarismo econômico – meditações que caracteriza a nossa época, segundo Lyotard. Isto é, o que se exclui, se retira, mas mantendo-se em relação, relação impossível, mas mesmo assim relação (Duarte, 2010, II – Teses essenciais).

Duarte (2010) afirma que Lyotard desenvolveu o campo da micropolítica, ao voltar-se justamente àquilo que foge à totalidade: o múltiplo, o incomensurável, explorando campos desconhecidos, se mantendo fiel ao acontecimento. Dessa forma, ao mesmo tempo em que desfaz, ele impede os determinismos, que pressupõe um legislador, um sentido para a história. Duarte (2010) fala em “fidelidade ao acontecimento”, que se dá na escuta dos diferendos¹⁹, e diríamos, via a atenção flutuante²⁰. Assim sendo, na avaliação de Duarte, o inexprimível constitui a última etapa no pensamento de Lyotard.

Na mesma direção de Duarte (2010), mas dividindo a trajetória de Lyotard em dois momentos, o fora da linguagem e a linguagem sem fora, Gualandi (2007) o classifica como um filosofista²¹, o advogado das sensações e das singularidades. Na França, muitos o acusaram de ser um dos representantes da sofística contemporânea, uma vez que a sofística abandonou a verdade em nome das convenções, e Lyotard era o filósofo que chamava a atenção para os limites e os perigos das teorias totalizantes. Contudo, a função da sofística, diz Gualandi (2007), é abrir o pensamento ao tempo presente. É nesse sentido, continua Gualandi, que o pensamento de Lyotard “dá voz”²² às singularidades e se coloca ao lado dos excluídos. Há aproximação

¹⁹ O diferendo é uma noção desenvolvida no livro de mesmo nome *O diferendo*. Consiste, grosso modo, na inexistência de um ponto comum entre duas partes em disputa. Por causa disso, não é possível um acordo ou o consenso.

²⁰ Não basta apenas o reconhecimento de pontos inegociáveis em uma disputa. É preciso estar atento a tudo que acontece, não desprezando nenhuma coisa, pois assim se é fiel ao acontecimento.

²¹ Gualandi (2007) diz que alguns filósofos insinuam que Lyotard é um sofista. Habermas (Gualandi, 2007), por exemplo, mesmo não citando nominalmente Lyotard, o coloca entre os neoconservadores, que são os sofistas de nossa época. Outros, como Richard Rorty, apontam que a crítica radical de Lyotard acaba não aceitando nada e, por isso, é apenas uma retórica. Hans-Georg Gadamer associa Lyotard e a sua filosofia do diferendo ao sofismo. Gualandi (2007) retoma essas discussões e diz que a função do sofista é apresentar as singularidades de cada tempo, e avalia que Lyotard faz isso muito bem, portanto seria um sofista. Entretanto, ao mesmo tempo, os temas trabalhados por Lyotard giram em torno da questão da verdade, tema caro à história da filosofia. Assim, conclui que nem sofista, nem filósofo, mas filosofista.

²² O “dá voz” não coloca Lyotard como representante dos “excluídos”. Ao contrário, são os “excluídos” que falam pela voz de Lyotard, quando, por exemplo, ele chama a atenção que o terror é parte da linguagem universal, que se impõe e sobrepõe sobre os outros jogos de linguagem. Há, dessa forma, um recebimento por Lyotard dos sussurros dos que têm suas vozes abafadas pelas vozes estridentes do universal. Excluídos são todos aqueles que se negam a aprender a linguagem universal e insistem nos dialetos.

com Freud, em particular da ideia de atenção flutuante, dos jogos de linguagem, segundo período de Wittgenstein, e do sublime kantiano potencializaram a defesa das singularidades.

O compromisso de Lyotard é com o inapresentável. Segundo Leeten (2015, p. 138), “[...] a filosofia do conflito quer manter presente o não representado, o não formulado, o não normatizado”. Ao tomar para si a defesa do inapresentável, Lyotard faz da singularidade uma condição intrínseca do jogo social, eliminando os julgamentos que se assentam sobre os universais. Como o inapresentável não pode ser representado, também não é possível uma metalinguagem que garantiria por si só julgar todos os jogos de linguagem. É a pressuposição de uma linguagem mestra que legitima o universal, que tenta, no seu movimento, colocar-se como universalidade.

Ao colocar que existem pontos discordantes entre dois ou mais jogos de linguagem que não podem ser resolvidos, simplesmente porque entre eles não existe uma regra comum, as singularidades podem ser vividas sem a ameaça do tribunal da Santa Inquisição. Ao falar sobre o social, não estamos o colocando como uma estrutura dada, um pressuposto às singularidades. Já em *A condição pós-moderna*, o social é dinâmico, com os átomos sociais sendo atravessados pelas informações, modificando-as e sendo modificado por elas. O social é, nessa perspectiva, um jogo de linguagem e, como tal, agonístico. Lyotard (1986, p. 17) diz que “falar é combater, no sentido de jogar”. E Nascimento (2017, p. 84) continua:

Mais uma vez, a posição do filósofo é pelo testemunho da diferença entre os gêneros de discurso, para que a regra de um deles não seja aplicada como regra de legitimação de ambos. Reivindica-se a abertura de atenção, a disposição da percepção em perceber aquilo que ainda não se é capaz de perceber, aquilo que os atuais idiomas da linguagem não são capazes de nos fazer ver.

De acordo com Nascimento (2017, p. 116), o inapresentável em Lyotard é uma herança kantiana retrabalhada:

Podemos dizer que a presença inapresentável é uma herança kantiana propriamente dita. As noções de matéria imaterial e acontecimento servirão, em Lyotard, para retirar o aspecto nostálgico de falta presente no sublime kantiano, pensando a experiência do sublime como uma abertura existencial diante da fratura, seja das faculdades, seja do sujeito do psiquismo.

Corroborando essas teses, temos Gargano (2015). O intratável, na leitura dele, é a região da experiência política que o marxismo não podia se apoderar, sendo a experiência desafiadora que animava o grupo “Socialismo ou barbárie”. “O intratável, aquilo do qual não se pode falar ou abordar” (Gargano, 2015, p. 17). E continua o autor: o intratável só pode ser trazido à tona quando usado o método psicanalítico da atenção flutuante nas lutas contemporâneas. É preciso manter os paradoxos.

Ao se tornar um simples idioma, a lógica dialética se tornava apenas mais uma das maneiras possíveis de falar e pensar, um dos modos possíveis e convenientes de

compreender aquilo que na realidade aparece enquanto paradoxal, diferença, contradição. Essa pane se tornaria para Lyotard uma afasia, a incapacidade de falar esse idioma e essa língua. O paradoxal era saber, em última análise, porque as coisas não podem ser compreendidas justamente naquilo que elas têm de paradoxais. “E se a história e o pensamento não tivessem necessidade dessa síntese, se os paradoxos devessem permanecer paradoxos?” (LYOTARD, 1988b, p. 99). E se não fosse somente a lógica dialética que entrava em pane e se tornava um simples idioma, mas e se fosse, talvez, o próprio marxismo que era preciso “refutar em sua pretensão a universalidade absoluta?” (LYOTARD, 1988b, p. 99)” (Gargano, 2015, p. 19).

Lyotard (2007, p. 2, tradução nossa) diz que a sua procura é “[...] tentar se colocar a altura do acontecimento do inapresentável”, isto é, testemunhar com palavras aquilo que não poder ser representado, conceituado, pintado, musicado etc. O inapresentável, na filosofia de Lyotard, é tão importante que levou alguns de seus amigos a sugerirem que ele era um místico (Lyotard, 2007). Apesar de reconhecer a importância da mística, dizendo que ela guarda parentesco com o sublime kantiano, já que ambos fazem parte da ordem do interno e do misterioso, ele rejeitou prontamente esse título, pois, para ele, não é possível ser místico e crítico ao mesmo tempo. A mística requer desapego total, no sentido que nela ocorre a “[...] união com Deus no espírito” (Vannini, 2005, p. 30). E o que isso significa? A vida no espírito requer a negação de toda substancialidade. O espírito é movimento e caminho (Vannini, 2005).

Na obra operada a partir do nada, sem porquê, as coisas são, de fato, plenamente reais, justamente enquanto são à sua transitoriedade, ao seu esvair-se no tempo correspondente de fato uma realidade mais profunda do que aquilo que se vê, e que está ligada precisamente à realidade do espírito, no qual desaparece todo dualismo, toda laceração, dor e mal, e no qual tem lugar somente aquela profunda alegria que irrompe do sim, da negação (Vannini, 2005, p. 9).

Apesar da negativa em ser um místico, há na filosofia de Lyotard um duplo movimento. Como um místico ele faz do inapresentável, o ausente que está presente e que não é moldado ou alcançável, o objeto dos seus investimentos (Lyotard é um leitor do zen japonês e chinês), e, mesmo sabendo da impossibilidade de alcançá-lo, ele se põe em movimento, pois, ao movimentar-se, impõe-se como espírito, isto é, da mesma natureza do absoluto (Deus, para os místicos), liberdade em ato. Contudo, como filósofo, ele não pode se entregar totalmente à vida do espírito, pois esta requer total abandono da vontade, uma vez que a natureza espiritual é reativada na medida em que a vontade é eliminada. Para o filósofo, isso seria abandonar a defesa das singularidades. Em outro momento, Vannini (2005, p. 7) diz que “[...] mística, de fato, é a vida do espírito, sobre o qual se pode tentar uma fenomenologia, mas com certeza não uma sistemática”. Essa fala desafia Lyotard a andar entre dois jogos de linguagem: de um lado, a mística; do outro, a crítica filosófica. Dizemos, assim, que ele é um filósofo fantasma, peregrino entre dois mundos, desses dois jogos: sendo místico, ao não se fixar aos polos de atração,

sentindo que pertence e não pertence a eles, e um filósofo, ao se indagar pelos conteúdos desses polos e pelo que está entre eles.

1.2 Estetização e os jogos de linguagem

Sendo o inapresentável tudo aquilo que pode ser perseguido, mas jamais apreendido, independentemente da ferramenta usada, as tentativas de apresentar o inapresentável são o que estamos chamando de estetização. Nessa perseguição ao inapresentável, Lyotard incorporou algumas ferramentas, sendo os jogos de linguagem uma delas. Por jogos de linguagem, entendemos as regras utilizadas para o uso de uma palavra – é o uso que define o significado de uma palavra. Na estetização, o jogo de linguagem contribui com três pontos principais: anula as grandes narrativas, possibilitando os múltiplos jogos de linguagens; como cada jogo tem suas regras, então o que vale é a performatividade; e não existindo uma regra universal, as singularidades são reativadas. Passamos, então, a desenvolver cada uma dessas ideias.

1.2.1 Os jogos de linguagem de Wittgenstein

Durante a crise espiritual pela qual passou após a perda de Marx, Lyotard foi ao encontro de filósofos e místicos. Entre os primeiros estava o segundo período de Wittgenstein²³. Ele é central na filosofia de Lyotard, de tal forma que o conceito mais conhecido de seu repertório, a pós-modernidade, é classificado como o fim das grandes narrativas (Lyotard, 1986). Em outros termos, são jogos de linguagem e, para muitos, por causa dessa aproximação, fragmentação. Talvez a maior contribuição dos jogos de linguagem para a filosofia de Lyotard foi possibilitar a rejeição da ideia de unidade.

Os jogos de linguagem não foram desenvolvidos sistematicamente na obra de Wittgenstein, sendo apresentados em momentos diferentes. O início da discussão é com Santo Agostinho e a noção de representatividade das palavras. Em *Investigações filosóficas*, Wittgenstein (1979) acusa Santo Agostinho de defender que as palavras nomeiam os objetos, isto é, produzem representações da realidade. Com essa afirmação, ainda de acordo com Wittgenstein, Santo Agostinho está dizendo que a essência da linguagem humana está em denominar objetos. A consequência disso é que cada palavra tem uma significação. “É o objeto que a palavra substitui” (Wittgenstein, 1979, p. 9). O chamado “segundo Wittgenstein” rejeita

²³ Vale ressaltarmos que a filosofia de Wittgenstein (Pears, 1973) é dividida em dois períodos: o primeiro foi marcado pelo *Tractatus*; e o segundo, por *Investigações filosóficas*, obra em que o jogo de linguagem foi desenvolvido.

essa posição e defende que o significado está no uso da palavra na linguagem, entendendo a linguagem como uma multiplicidade de atividades que relatam, descrevem, afirmam, negam etc. A linguagem é uma convenção humana. Em Wittgenstein (1979, p. 120), a questão não é sobre a existência de algo, mas “como tal palavra é usada?”, lembrando que usar é seguir regras.

Pense nas ferramentas em sua caixa apropriada: lá está um martelo, uma tenaz, uma serra, uma chave de fenda, um metro, um vidro de cola, pregos e parafusos. Assim como são diferentes as funções desses objetos, assim são diferentes as funções das palavras. (E há semelhanças aqui e ali) (Wittgenstein, 1979, p. 13).

O significado de uma palavra depende da forma como ela é usada. Não existe palavra privada, e o seu estranhamento surge quando a tomamos além do seu emprego. O uso de uma palavra depende de regras que apontam o caminho a seguir. São as regras que definem o tipo de jogo. Uma palavra não é uma representação ou a substituição do objeto, e talvez esse seja o motivo de Wittgenstein não conceituar os jogos de linguagem, preservando o seu estatuto de jogo; assim, não está no âmbito da existência. Os jogos não são reguladores da linguagem.

Nossos claros e simples jogos de linguagem não são estudos preparatórios para uma futura regulamentação da linguagem, como que primeiras aproximações, sem considerar o atrito e a resistência do ar. Os jogos de linguagem figuram muito mais como *objetos de comparação*, que, através de semelhanças e dissemelhanças, devem lançar luz sobre as relações de nossa linguagem (Wittgenstein, 1979, p. 57).

Jogos são as regras, e as regras não são fixas. Por isso, a linguagem não possui uma estrutura lógica. Descrever uma palavra consiste em situá-la em um jogo, e assim apresentar sua função. Vale lembrarmos que é a gramática que nos diz o que alguma coisa é (Wittgenstein, 1979), sendo o conjunto de regras de um jogo de linguagem. “A essência está expressa na gramática” (Wittgenstein, 1979, p. 120).

Na disputa entre, de um lado, aqueles que afirmam que as palavras representam uma coisa, isto é, o sentido de uma palavra está nos objetos representados, e, do outro, Wittgenstein, para quem o significado de uma palavra depende da maneira como ela está sendo usada, o alinhamento de Lyotard é com Wittgenstein.

1.2.2 Jogos de linguagem e a pós-modernidade

A “pós-modernidade” é o conceito que alçou Lyotard ao grupo dos grandes filósofos do século XX. É com *A condição pós-moderna*²⁴, obra na qual ele analisa as grandes mudanças no estatuto do saber nos países mais desenvolvidos, que a pós-modernidade entra de vez nas

²⁴ “*La condition postmoderne*” (A condição pós-moderna) publicada, na França, em 1979, é a obra mais conhecida de Lyotard, apesar de não ser a mais importante. Está mais próxima da sociologia do que da filosofia. O próprio Lyotard diz que o seu livro de filosofia é *O diferendo*.

discussões filosóficas. Se ela é trabalhada por diferentes pensadores como fragmentação, isso se deve a essa obra. Entretanto, vale ressaltarmos que, em nenhum momento, essa associação é feita, sendo uma interpretação da fala de Lyotard quando diz que a pós-modernidade é o fim das grandes narrativas.

É a filosofia do segundo Wittgenstein que contribuiu para Lyotard (1986) concluir que a pós-modernidade é o fim das grandes narrativas, uma multiplicidade de jogos de linguagem. Quando aceitou o desafio da Universidade de Quebec para analisar os saberes nas sociedades mais desenvolvidas, classificadas pelos sociólogos norte-americanos de pós-modernas, Lyotard (1986) traçou um retrato de como os vínculos sociais são constituídos e as relações que eles mantêm com os saberes. Ele diz que “[...] o vínculo social é de linguagem (*langagier*), mas ele não é constituído de uma única fibra. É uma tecitura [*sic*] onde se cruzam pelo menos dois tipos, na realidade um número indeterminado, de jogos de linguagem que obedecem a regras diferentes” (Lyotard, 1986, p. 73).

Em *A condição pós-moderna*²⁵, Lyotard (1986) diz que os vínculos sociais precisam ser legitimados, seja nas sociedades tradicionais ou nas informatizadas. Nas sociedades tradicionais, a legitimação é feita pelos saberes narrativos, como os mitos, que já transmitem o tipo de sociedade e pessoa que se deseja. Já, nas sociedades informatizadas, o saber é denotativo, isto é, verdadeiro ou falso, não legitimando os vínculos sociais. Por isso, é preciso outra forma de saber. Importante: o saber não é reduzível ao conhecimento ou a ciência. Por saber, entende Lyotard (1986) uma forma de competência na aplicação de critérios variados, como o de eficiência, de justiça, de beleza, de felicidade. O saber deve estar em acordo com uma cultura para poder ser aceita por todos.

Ainda em *A condição pós-moderna*, Lyotard (1986) elimina as hierarquizações entre os saberes, pois eles são jogos de diferentes naturezas: o denotativo, que designa algo como verdadeiro ou falso, o jogo prescritivo, que diz sobre a justiça ou injustiça e o jogo técnico, que diz a eficiência ou não de uma partida. No caso do Ocidente, os vínculos sociais dependem do jogo denotativo, que é incapaz de legitimar os vínculos sociais, uma vez que o bom, o justo, o belo, o injusto, o mau não são questões de sua alçada. E continua Lyotard: os átomos sociais são atravessados e modificados pelas informações, como também as modificam. Por transmitirem, na narrativa, o tipo de sociedade em que se vive, o saber narrativo não enfrenta as dificuldades do saber denotativo. A questão então é saber como legitimar um determinado tipo de vínculo social, entendendo que legitimação é “[...] um processo pelo qual um legislador

²⁵ O livro de Lyotard foi publicado com o nome *La condition postmoderne* (A condição pós-moderna). Utilizamos a segunda edição, traduzida para o português como *O pós-moderno* (Lyotard, 1986).

é autorizado a promulgar esta lei como norma” (Lyotard, 1986, p. 13). Dessa primeira dificuldade identificada por Lyotard, surge outra: Quem é autorizado a estabelecer as normas sociais?

A solução para resolver as dificuldades do saber denotativo é encontrada na filosofia. É o que pensa Lyotard. E como a filosofia equaciona essas questões? Produzindo grandes narrativas, como é o caso do funcionalismo de Talcott Parsons e o marxismo. A narrativa de Parsons toma a sociedade como um sistema autorregulável, como se fosse um ser cibernético: as necessidades dos grupos estão em harmonia com as funções que mantêm o sistema funcionando. Já o marxismo divide a sociedade em duas partes: proletariados e burguesia, caracterizando a história como lutas de classes.

Lyotard identifica nessas duas grandes narrativas uma funcionalidade voltada aos programadores sociais. Elas servem à padronização social. Só que, nas sociedades pós-industriais, elas entram em crise com a explosão de novas linguagens nas ciências, nas artes e na cultura. A capacidade de homogeneização se perde. Em uma dura crítica ao marxismo, Lyotard diz que as lutas de classes não levaram à emancipação do proletariado, antes acabaram com suas reivindicações. Nos países liberais, por exemplo, levou ao surgimento de órgãos reguladores das lutas. Nos países socialistas, levou ao fim da própria luta.

Com o fim das grandes narrativas, é possível outra leitura dos vínculos sociais. Eles são jogos de linguagem, mesmo que tenham sido ocultados por outros jogos, como o do terror. Nesse caso, são importantes as duas conclusões que Lyotard tirou (Gualandi, 2007) de Wittgenstein: as tentativas de unificação dos jogos de linguagens em uma metalinguagem são antidemocráticas e totalitárias, e a verdade não é uma função universal da linguagem, mas está submetida às regras dos jogos. São essas conclusões que levaram Lyotard a apresentar a pós-modernidade como o fim das grandes narrativas e anunciar o fim da universalidade.

Gualandi (2007) chama de “luto pós-moderno” o fim das grandes narrativas. Diz que, se admitimos que a modernidade é a substituição do Deus medieval pelo homem que se realiza e faz história pela razão, então a modernidade é uma escatologia, um plano de salvação. Vattimo (2004), por exemplo, diz que a modernidade é a secularização da ideia cristã de salvação, sendo o marxismo uma expressão dessa ideia. Na avaliação de Gualandi (2007), a afirmação de que a pós-modernidade é a descoberta pelos indivíduos da existência de uma multiplicidade de narrativas, gera duas consequências: uma positiva, porque foram as grandes narrativas que legitimaram as maiores atrocidades cometidas no século XX, sendo origem do terror. O lado negativo é o ceticismo generalizado, que pulveriza o tecido social, produzindo átomos, no processo que Lyotard chama de deslegitimação.

A pós-modernidade é o fim das grandes narrativas que caracterizam a modernidade. É o anúncio da sua morte. Esse é o raciocínio desenvolvido por Gualandi (2007). Segundo o autor, com a pulverização das grandes narrativas, são os jogos de linguagem que tornam possível o entendimento das transformações no campo do saber. O luto pelas narrativas modernas ocorre quando abandonamos a ideia de unidade, totalidade, de sujeito da história, em nome da “pluralidade linguageira” (Gualandi, 2007, p. 75), interpretada como condição necessária do pensamento contemporâneo, já que a modernidade e os ideais defendidos por ela já não fazem mais sentidos.

A crise dos relatos, para Lyotard, é o desdobramento da mudança no estatuto da ciência e da verdade, que foi substituído pela serventia de algo, se é vendável ou eficaz. A pragmática dos saberes toma o lugar do saber tradicional. A legitimação agora é da ordem mercantil, pois maximiza o desempenho e o lucro (Silva Júnior; Silva, 2009). Segundo os autores:

No jogo de linguagem da (des)legitimação e/ou da linguagem ilógica da paralogia, prevalece a lógica da performance, que pode ser definida como “a conjuntura ‘orgânica’ da técnica com o lucro” que, ressaltamos, “precede a sua junção com a ciência” (Lyotard, 2008: 82). Assim, destrói-se o vínculo social. A legitimação legal-racional é substituída ou exacerbada-se em uma deslegitimação tecnocrática. Prevalencem “estudos voltados para as aplicações”, a “inovação” de caráter “rentável” e a valorização (em duplo sentido) de “programas vendáveis” (Lyotard, 2008: 82). (Silva Júnior; Silva, 2009, p. 105).

Ainda analisando a pós-modernidade de Lyotard, Silva Júnior e Silva (2009, p. 105) apontam que “[...] a produção do conhecimento na pós-modernidade visa, em última instância, a otimização da performance da lucratividade do sistema produtivo”. Nesse caso, o saber adquire o valor de troca. O relato emancipatório perde força frente ao pragmatismo. O intelectual é substituído pelos *experts*. O importante é a eficiência.

Os relatos de legitimação política (emancipação) e filosófica (especulação) são atropelados pelos enunciados dos *experts* que, diga-se de passagem, só são refutáveis por eles mesmos. O debate “acadêmico” sobre o verdadeiro e o falso se distancia do debate do povo sobre o justo e o injusto. Não se trata sequer de se abordar o falso ou o verdadeiro de forma circunscrita aos *experts*, mas sim de restringir o pertinente ao que é eficiente (Silva Júnior; Silva, 2009, p. 107).

Silva Júnior e Silva (2009) interpretam que Lyotard faz uma crítica à ciência pós-moderna, que funciona seguindo os princípios do pragmatismo: ensino e pesquisa pelo e para o desempenho. Isso já estava em prática nos Estados Unidos, antes de ocorrer na Europa. Com os jogos de linguagem, Lyotard fez a leitura dessas mudanças. Entretanto, é preciso destacarmos que não houve uma aplicação direta dos jogos de linguagem de Wittgenstein na filosofia de Lyotard.

Vamos, pois, ver Lyotard, por um lado, tentar aderir a essa posição “sofística” radical, segundo a qual o “sentido” da realidade está totalmente determinado por uma linguagem que não tem fora, e, por outro lado, não deixar, como filósofo, de acreditar que a tarefa do pensamento é dizer o que “não é possível dizer”, dizer essas “verdades” que nenhum “gênero de discurso” institucionalizado pode frasear (Gualandi, 2007, p. 71).

1.2.3 Pós-modernidade e emancipação

As narrativas mestras que orientaram e determinaram a organização moderna chegaram ao fim. Assim sendo, podemos falar em muitos jogos de linguagem e não em uma linguagem mestra. Essa é a conclusão que extraímos de *A condição pós-moderna*. Em obra posterior, mais especificamente *O pós-moderno explicado às crianças*, Lyotard (1993b) avalia que simplificou muito a questão da pós-modernidade em sua primeira obra e a classificou como o fim das metanarrativas. “Por metanarrativas, ou grande narrativa, entendo precisamente narrações com uma função legitimante” (Lyotard, 1993b, p. 33). Na primeira obra, a grande narrativa é o marxismo. Na obra seguinte, as metanarrativas são aquelas que caracterizam a modernidade, em uma só palavra: emancipação.

Emancipação progressiva da razão e da liberdade (fonte do valor alienado no capitalismo), enriquecimento da humanidade inteira através dos progressos da tecnociência capitalista, e até, se considerando o próprio cristianismo na modernidade (opondo-se, neste caso, ao classicismo antigo), salvação das criaturas através da conversão das almas à narrativa crística do amor mártir (Lyotard, 1993b, p. 31).

Ainda de acordo com Lyotard (1993b), a emancipação rege as ideias e as ações nos séculos XIX e XX: emancipação inclui as grandes ideias que tentam ordenar os acontecimentos, isto é, consiste na tentativa de “[...] ordenar a enorme quantidade de acontecimentos” (Lyotard, 1993b, p. 38). Como isso é feito? Apagando as contingências. A liberdade é o nome comum dessas narrativas.

O pensamento e a acção dos séculos XIX e XX são governados pela Ideia de emancipação da humanidade. Esta Ideia elabora-se no final do século XVIII na filosofia das Luzes e na Revolução Francesa. O progresso das ciências, das técnicas, das artes e das liberdades políticas emancipará a humanidade inteira da ignorância, da pobreza, da incultura, do despotismo, e não fará apenas homens felizes, mas, nomeadamente graças à Escola, cidadãos esclarecidos, senhores do seu próprio destino (Lyotard, 1993b, p. 101).

Se em *A condição pós-moderna* a ciência é apresentada como pragmática, enfraquecendo a ideia de emancipação (Silva Júnior; Silva, 2009), é em *O pós-moderno explicado às crianças* que a emancipação surge como o grande relato que elimina as contingências. Lyotard (1993b) diz que o liberalismo político e econômico, o marxismo, o anarquismo e o socialismo são correntes políticas assentadas sobre essa ideia. Todas prometem a liberdade, se autolegitimando e legitimando instituições, práticas sociais, legislações, éticas, modos de pensar e definindo um futuro que vai se realizar. Contudo, esse projeto foi destruído.

Nomes dessa destruição: Auschwitz e a vitória da tecnociência. O domínio sobre o mundo oferecido pela ciência e a tecnologia não resultou em mais educação pública, mais distribuição de riqueza. Assim se pronuncia Lyotard (1993b, p. 42-43) sobre a invalidação dos discursos de emancipação:

Cada uma das grandes narrativas de emancipação, seja qual for o gênero a que ele concebeu a hegemonia, foi, por assim dizer, invalidada no seu princípio ao longo dos cinquenta últimos anos. – Tudo que é real é racional, tudo que é racional é real: “Auschwitz” refuta a doutrina especulativa. Pelo menos esse crime não, que é real, não é racional. – Tudo o que é proletário é comunista, tudo que é comunista é proletário: “Berlim 1953, Budapeste 1956, Checoslováquia 1968, Polónia 1980” (e não estou a ser exaustivo) refutam a doutrina materialista histórica: os trabalhadores erguem-se contra o Partido. – Tudo o que é democrático é pelo povo e por ele, e inversamente: “Maio de 1968” refuta a doutrina do liberalismo parlamentar. O social quotidiano faz claudicar a instituição representativa. Tudo o que é livre jogo da oferta e da procura é propício ao enriquecimento geral, e inversamente: as “crises de 1911, 1929” refutam a doutrina do liberalismo econômico, e a “crise de 1974-1979” refuta a organização pós-keynesiana dessa doutrina.

A emancipação é a realização laica da ideia cristã de salvação, que se projeta em um futuro aguardado, que, independentemente de qualquer circunstância, vai se realizar. Na escatologia cristã, os eventos futuros fazem parte de uma previsão que já está inscrita no curso da história humana. Não dá para escapar dela, pois atingirá a todos. Se a emancipação é um dos discursos da modernidade, então ela guarda com a escatologia cristã similitudes, como a projeção de um futuro melhor do que o tempo presente. Opõe-se ao contingente e, também, aos jogos de linguagem e ao inapresentável, uma vez que, ao se projetar sobre o futuro, segue as diretrizes de um programa. Contrário ao simplismo e às palavras de ordem da emancipação, Lyotard (1993b, p. 103-104) apresenta o crescimento da complexidade: “E assim se circunscreve uma tarefa decisiva: tornar a humanidade apta a adaptar-se a meios de sentir, de compreender e de fazer muito complexo, que excedem o que a humanidade procura”.

1.2.4 Estética, jogos de linguagem e niilismo

A estética como reflexão filosófica autônoma nasceu no século XVIII com a obra *Estética*, do filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten. Pelo menos é isso que afirma Leda Miranda Hühne (2006). Baumgarten (Hühne, 2006) classificava a estética como ciência do conhecimento sensível, isto é, uma investigação sobre o belo, mas inferior ao racional. Diz Hühne (2006, p. 19) que “[...] a palavra estética vem do grego *aisthesis* e significa faculdade de sentir, compreensão pelos sentidos, percepção totalizante”. As funções estéticas se diferenciam de acordo com o contexto, sendo associadas à criação e resposta à sensibilidade.

Voltando às “Investigações” de Wittgenstein, que desenvolveu a crítica à teoria do referencial do significante, isto é, a ideia de que as palavras nomeiam os objetos. Vejam a acusação dirigida à filosofia de Santo Agostinho:

Nessas palavras temos, assim me parece, uma determinada imagem da essência da linguagem humana. A saber, esta: as palavras da linguagem denominam objetos – frases são ligações de tais denominações. – Nesta imagem da linguagem encontramos as raízes da ideia: cada palavra tem uma significação. Esta significação é agregada à palavra. É o objeto que a palavra substitui (Wittgenstein, 1979, p. 9).

A filosofia do segundo Wittgenstein (1979) compara as palavras com uma caixa de ferramentas, com cada uma executando funções diferentes. Dessa forma, ao investigarmos as palavras “estética” e “currículo” em autores diferentes, não haverá estética, mas estéticas, pois não é possível apontar um referente correspondente a essa palavra. Entretanto, nesse ponto, surgem algumas questões: O que faz da estética estética? O que faz do currículo currículo? O que permite usar as palavras “currículo” e “estética”? Platão (2004) responderia que, mesmo nas diferenças, existe algo que é comum: são as essências. Assim sendo, existem centenas de portas, uma diferente da outra, mas isso não impede que elas sejam chamadas e vendidas como portas. Isso acontece, na lógica platônica, porque, mesmo sendo diferentes, as portas mantêm algo comum. Por exemplo, alguém relatando uma briga de rua diz: “Eu vi fulano X dando uma cadeirada no fulano Y”. A pessoa foi capaz de classificar a cadeira, mesmo em um contexto diferente ao seu uso (não está sendo usada como assento). Isso indica, ainda na visão platônica, que podemos identificar coisas independentes do contexto, por causa das essências. Cada palavra, no caso cadeira, possui uma referência. As cadeiras particulares são reproduções da original e que não alteram a essência.

Tomaremos o mesmo exemplo, mas com outra palavra: “Fulana X pegou seu marido com a esposa de Y e lhe deu uma arimbada na cabeça”. Será que alguém que esteja lendo esse relato entenderia essa frase? Inicialmente a questão gira em torno da palavra “arimbá”. A resposta está atrelada ao treinamento e ao hábito de ter ouvido uma palavra sendo dita. No caso de arimbá, somente aqueles iniciados, isto é, treinados e habituados na umbanda, saberiam que se trata de um pote de barro no qual é guardado o azeite de dendê. Nesse caso, porém, como no anterior, essas palavras estão sendo usadas em outro contexto. É como se fossem ferramentas usadas para outra função. Assim sendo, nos dois exemplos citados, é o hábito de usá-las em uma prática linguística qualquer que produz a significação. Apontam para cadeira e arimbá como armas. Por isso quem ouve a narrativa pode perguntar: Por que X bateu em Y? É o contexto, a complicada rede de ligações entre as palavras em uma prática que dão o significado.

A maneira como as frases foram construídas permitem a identificação da ação: X bateu em Y utilizando Z.

Vale lembrarmos que o contexto em Wittgenstein (1979) se refere às práticas linguísticas. O estranhamento de uma palavra surge quando a tomamos além do seu emprego habitual. “Compreender uma frase significa compreender uma linguagem. Compreender uma linguagem significa dominar uma técnica” (Wittgenstein, 1979, p. 87). O contexto é uma prática linguística e segue a observação de Wittgenstein (Glock, 1998) de que a atenção deve ser dirigida para o uso da palavra e não para as formas de expressões. Essas ideias trabalhadas por Lyotard produziram uma compreensão múltipla da estética. Desse modo, é possível dizer, depois de todo esse percurso pelos jogos de linguagem, que é a utilização da palavra “estética” que confere a sua significação. Devido às diferentes regras dos diferentes usos, temos muitas estéticas.

Lyotard (1996, p. 207) afirma estética como “[...] o modo de uma civilização abandonada por seus ideais. Ela cultiva o prazer de representá-los. Então, ela se denomina cultura”. A estética surge quando os ideais desaparecem, sendo resposta à falta de um objeto. Nesse sentido, Lyotard (1996) afirma que a estética é a resposta à falta constitutiva da cultura Ocidental. Nas palavras dele, “[...] a estética é nova, porque o niilismo é velho” (Lyotard, 1996, p. 208). Interpretando a fala de Lyotard, é possível dizermos que a estética é a atualização do niilismo ao contemplar melancolicamente os ideais arruinados. A atualidade requerida por ela ocorre por conta disso. A estética retira a alma do nada que o sensível a destinou, ao trabalhar esse mesmo nada. Em Lyotard, a estética não é, portanto, somente mais um dos ramos da filosofia, mas a atualização de uma falta.

Lyotard (1996) diferencia estética de poética afirmando que a primeira não se submete às regras existentes. A estética é um elogio à liberdade, ao passo que a poética e a retórica criam regras que regulam o gosto. A estética provoca deslocamentos, nos quais o importante é sentir a arte e não criar as regras para a sua regulação. Com o novo público dos salões, que desconhecem as regras do gosto, ela ocupa o lugar da poética. “A estética nasce dessa reviravolta que elimina a poética, e de imediato encontra a aporia na qual sua condição de disciplina filosófica a acua: discutir as condições de um juízo de gosto que não deva ser determinável por conceito” (Lyotard, 1996, p. 210). Nesse ponto, Lyotard expõe sua compreensão histórica da estética. Em outro texto, ele finaliza: “[...] a estética, a análise dos sentimentos do amador, ultrapassam a poética e a retórica, as quais são didáticas destinadas ao artista. A questão já não é: fazer arte, mas sim: o que é sentir a arte?” (Lyotard, 1997, p. 102).

Se como disciplina filosófica a estética nasceu no século XVIII, com Alexander Baumgarten, então ela é um jogo Ocidental. Entretanto, as regras que constituem um jogo de linguagem não nascem de um acordo prévio, como poderia sugerir a palavra “jogo”. Elas nascem das relações agonísticas²⁶. Assim, quando a “civilização Ocidental” se interroga sobre sua essência, ela constrói seus ideais, com o propósito de compreender as experiências possíveis (Lyotard, 1996). A dúvida é uma das regras do jogo “Ocidental”, provocando as interrogações. Delas nascem os ideais, que são interrogados e substituídos por outros ideais, que novamente serão substituídos. Fazer perguntas para elaborar conceitos é um legado grego, pelo menos é o que pensa Lyotard (1996).

Ainda de acordo com a avaliação de Lyotard (1996), o Ocidente contempla seus ideais arruinados com uma satisfação melancólica. Ao atribuir ao Ocidente um jogo melancólico, Lyotard está recorrendo a um conceito freudiano. Por melancolia, entende Freud (Bouteiller, 2017) uma situação na qual a perda é do sujeito, se diferenciando do luto, em que a perda é o objeto da libido. No luto, o sofrimento ocorre pela separação do objeto amado, com a libido sendo investida no próprio sujeito. Passado algum tempo, a libido será investida em outros objetos. Já na melancolia, o investimento libidinal é de tal ordem que há uma fusão entre o eu e o objeto e, nesse caso, a perda não é do objeto, mas do próprio eu. Pontos importantes na associação da melancolia com o Ocidente: houve uma fusão entre um projeto e os seus sujeitos, fazendo com que o projeto se tornasse um modo de ser no mundo. Outro ponto: a situação melancólica se dá por conta da perda. Se houve perda, é porque antes algo foi conquistado, e, se algo foi conquistado, é porque há o fora e o dentro. Só se perde aquilo que se possuía. Lyotard (1996), ao descrever o jogo pós-moderno, nos faz entender que nele não há perdas, pois não se perde aquilo que não se tem. E mais: se os eventos acontecem nas relações agonísticas, não há perdas, mas mudanças.

²⁶ Em *A condição pós-moderna*, Lyotard (1986) apresenta três características dos jogos de linguagem: necessita do contrato entre os jogadores; sem regras não há jogo; e, por fim, todo enunciado é um lance. A agonística aparece em Lyotard quando ele diz que falar é combater, jogar. Os jogos de linguagem são agonísticos porque, no momento em que um lance é dado, ele é seguido por contralances. O jogo de linguagem não é controlável, mas isso não significa que, quando se joga, o objetivo seja a vitória. Em alguns casos, a invenção de um lance novo é o motivo da alegria de se estar jogando.

A questão da estética como uma resposta à falta nos remete à questão do niilismo²⁷, tema trabalhado em texto interessante, *A dívida de afeto*²⁸, de Plínio W. Prado Junior²⁹. Ele interpreta que a filosofia de Lyotard é marcada pela rejeição do mal da modernidade, o niilismo (Prado Junior, 2011). “A dívida de afeto” à que se refere o texto é a condição ou a promessa de recusa da melancolia de nosso tempo, o niilismo. Para o autor, o niilismo está presente em toda a obra de Lyotard, mesmo que não explicitamente. Ela está, por exemplo, nos pontos que a linguagem não pode ser articulada, ou naquilo que não foi dito. Na leitura de Plínio, Lyotard estabeleceu a ligação entre melancolia, niilismo e o sublime (Prado Junior, 2011). E mais: o sublime para ele é a cura prescrita por Lyotard para o mal da modernidade.

Por niilismo, entende Prado Junior (2011, p. 37) ser “[...] o sentimento de que não há nada, ao invés de alguma coisa”. Ele diz: “Não foi nada menos que o sublime que foi compreendido por esse pensamento como um remédio para a melancolia” (Prado Junior, 2011, p. 39), uma vez que o sublime aponta que o espírito está destinado às ideias e à liberdade. Acrescentaríamos à fala de Prado Junior: com e a partir do sublime não existe perdas, como se faz sentir na melancolia. O sublime é a potência que desfaz as identificações e as fusões nascidas antes da melancolia, que, por sinal, é apenas o sintoma dessas identificações nascidas antes. Por isso que Lyotard (1996) afirma que estética retira a alma do nada, pois ela procede do niilismo.

“A ‘modernidade’ de hoje não espera que a *aisthesis* dê à alma a paz do belo consentimento, mas sim que a tire por um triz do nada” (Lyotard, 1996, p. 215). Dois caminhos são tomados pela estética: enquanto a cultura oculta o niilismo, o artístico o elabora. Novamente outro conceito de Freud. Nesse caso, no estado melancólico, não há a elaboração da perda, diferentemente do que ocorre no luto, que realiza outro investimento libidinal. No entanto, por que Lyotard fala de estética em dois sentidos? Novamente retornamos aos jogos de linguagem, que, sendo múltiplos, cada um tem as suas regras. Na estética cultural, as regras são para a produção daquilo que é consumível, tal como foi denunciado pela Escola de Frankfurt. Elege um objeto que será alvo do desejo para o preenchimento da falta, que, como não será completado, uma nova falta se abrirá. Em outros termos, a estética cultural opera com a falta

²⁷ No livro *O niilismo*, Franco Volpi apresenta como o niilismo foi trabalhado por diferentes autores. Nessa obra, Volpi nos oferece uma definição central, presente nos diferentes autores. Ele diz que “[...] o niilismo constitui, assim, uma situação de desnorteamento provocado pela falta de referências tradicionais, ou seja, dos valores e ideias que representavam uma resposta aos porquês e, como tais, iluminavam a caminhada humana” (Volpi, 1999, p. 8). Em síntese, niilismo é a falta de referência.

²⁸ Texto apresentado durante conferência organizada pelo *Collège international de philosophie*, em 23 de março de 1999, quase um ano após a morte de Lyotard.

²⁹ É professor do Departamento de Filosofia da Universidade Paris 8.

como se a realidade estivesse desprovida de algo. A estética artística é regida pelo sentimento sublime, opera com a falta como sinônimo de fratura do sujeito que elabora.

O sublime deve permanecer insatisfeito, caso contrário, deixa de acontecer, uma vez que é uma falta satisfeita momentaneamente. Vale lembrarmos que não existe objeto sublime, pelo menos para Lyotard (1996), pois o sublime é um sentimento. A inexistência de um objeto sublime é a exaltação do pensamento que ultrapassa os limites do que pode ser apresentado: “[...] o sublime é um sentimento que extrai seu prazer amargo da nulidade da *aisthesis*. Dor sentida pela inconsistência de qualquer objeto, ele é também a exaltação do pensamento que ultrapassa os limites do que pode ser apresentado” (Lyotard, 1996, p. 33). Por isso que Lyotard aponta que a estética sublime elabora a falta ao superar a repetição. Com isso, a falta que é camuflada pela estética cultural com a produção de mercadorias, na estética do sublime, é insinuada nas produções, sem jamais aparecer como fato concretizado. Ela permanece no campo da insinuação. Nesse ponto, retornamos, brevemente, ao inapresentável, para afirmar que a insinuação ocorre, não é possível a apreensão do inapresentável, e, nesse caso, o alvo não é a falta, mas o inalcançável.

Na estética cultural, os objetos se tornam indiferentes e o importante é se são interessantes, isto é, vendáveis (Lyotard, 1996). Algumas palavras estão associadas à estética cultural, todas elas denotando a predominância do imaginário sobre a realidade. Tais palavras são: “encenação, espetacularização, midiatização, simulação, hegemonia dos artefatos, mimese generalizada, hedonismo, narcisismo, autorreferencialíssimo, auto-afecção, autoconstrução e outros” (Lyotard, 1996, p. 208). Nesse sentido, a cultura consistiria em uma prática que camufla a finitude e todas as coisas a ela associadas, como os corpos.

1.2.5 Diferendo e o inapresentável

Os jogos de linguagem foram elaborados por Lyotard, no sentido freudiano, durante suas peregrinações e são intensificados em *O diferendo*. Lyotard, em alguns momentos de sua trajetória, como na ruptura com o marxismo, foi capaz de recordar, inicialmente, de duas bases sobre as quais o pensamento Ocidental foi desenvolvido: o universalismo e a causalidade. Quando é feita a recordação da base Ocidental, a repetição neurótica cessa. O alvo de Lyotard é o inapresentável, e isso fica evidente nos diferentes momentos de sua trajetória. É elaborando o recordado que ele enxerga nos jogos de linguagem a chance de parar as repetições ocidentais. O processo de elaboração é constante e o jogo de linguagem também passa por ele. Assim, se, em *A condição pós-moderna*, os jogos de linguagem são apresentados como uma prática

agonística entre jogadores, em *O diferendo* já não há jogadores. O diferendo ocorre quando entre dois jogos não existe uma regra comum. Nesse caso, não é possível estabelecer um tribunal para solucionar os conflitos. O diferendo difere do litígio.

Diferentemente de um litígio, um diferendo [*différend*] seria um caso de conflito entre duas partes (no mínimo) que não poderia ser resolvido equitativamente dado a falta de uma regra de julgamento aplicável às duas argumentações. Que uma seja legítima não implicaria que a outra não seja (Lyotard, 2012, p. 178, grifo nosso).

Quando o conflito não é resolvido, estamos diante do diferendo, que ocorre quando falta uma regra universal aplicável aos grupos conflitantes. “O título do livro sugere (pelo valor genérico do artigo) que uma regra universal de julgamento entre gêneros heterogêneos falta em geral” (Lyotard, 2012, p. 178). De acordo com Gualandi (2007, p. 106), podemos entender que gêneros de discursos “[...] exercem sua ação [...] em direção a um fim por ser realizado no futuro”. Quando a regra de um gênero de discurso é aplicada a outro, isso resulta em um prejuízo. Quando sofre injúria, temos o dano. Dois pontos são importantes e reforçados pela filosofia do diferendo: primeiro, não é possível evitar os conflitos (manter a indiferença); e segundo, falta um gênero de discurso universal, um juiz.

Em *O diferendo*, Lyotard (2012) avalia que o Kant da terceira crítica e dos textos histórico-políticos e o Wittgenstein das “Investigações filosóficas” constataram o declínio das doutrinas universalistas e interrogaram as tentativas de Leibniz e Husserl de resolver os diferendos.

O exame livre das frases chega à dissociação (crítica) de seus regimes (separação das faculdades, e seu conflito em Kant; desimbricação dos jogos de linguagem em Wittgenstein). Eles preparam o pensamento da dispersão (diáspora, escreve Kant) que segundo o autor forma nosso contexto (Lyotard, 2012, p. 179).

Nesse movimento em direção ao inefável, Lyotard continua elaborando, confrontando inclusive os jogos de linguagem e a permanência do antropomorfismo. O uso define o significado de uma palavra, conclui Wittgenstein. A frase ocorre, assevera Lyotard (2012). A frase é pressuposta, “[...] é constituída segundo um grupo de regras (seu regime)” (Lyotard, 2012, p. 178), substituindo o enunciado e o enunciador, levando os jogos de linguagem a se metamorfosearem: o significado é pelo uso, então existe um usuário. Se a frase é uma ocorrência, então o usuário deixa de existir.

Na realidade, enquanto “usuário virtual da linguagem”, o sujeito só é uma função da linguagem, função destinador que está sempre relacionada às outras três instâncias – destinatários, sentido e referência –, que o protagonista principal do drama linguageiro, a frase, em seu “acontecer” imprevisível, apresenta (Gualandi, 2007, p. 87).

Nesse sentido, a filosofia de Lyotard se situa na virada linguística³⁰ e, também, na desantropomorfização: o humanismo e as Ciências Humanas, que afirmam a existência do ser humano que se serve de uma linguagem, se mantiveram firmes na centralidade no homem. O Ocidente considera essa base³¹ verdadeira e sobre ela foi erigido. Contrário ao humanismo, Lyotard diz que são os regimes de frases que ordenam o encadeamento das frases. “Há vários regimes de frases, raciocinar, conhecer, descrever, contar, interrogar, mostrar, ordenar etc.” (Lyotard, 2012, p. 178). Frases de regimes diferentes podem ser encadeadas umas às outras, de acordo com o fim do gênero do discurso, estando os dois grupos em acordo com o sentido do referente, tendo um fim a atingir.

O diferendo não diz respeito ao conteúdo da reflexão. Ele toca sua pressuposição última. A reflexão exige que se dê atenção à ocorrência, que não se saiba já o que ocorre. Ela deixa aberta a questão: ocorre? [*Arrive-t-il?*] Ela tenta manter [*maintenir*] (palavra miserável) o agora [*maintenant*] (Lyotard, 2012, p. 181).

O alvo das reflexões de Lyotard são as ocorrências, ou mais precisamente, não ter conhecimento sobre o que está ocorrendo. No primeiro momento, os jogos de linguagem contribuíram para os objetivos de Lyotard, ao deslegitimar o universalismo e a unidade, e indo ao encontro do inapresentável. Ao eliminar o antropomorfismo, ao trocar o uso de uma palavra por “a frase ocorre”, Lyotard se aproximou o mais que pôde do inapresentável. Em *O diferendo*, ele diz:

Escrevendo este livro, o autor teve o sentimento de só ter por destinatário o ocorre? [*Arrive-t-il?*] É a ele que as frases que ocorrem chamam. E, bem entendido, ele jamais saberá se as frases chegaram [*sont arrivés*] ao destino. E ele não deve saber disso, por hipótese. Ele sabe somente que esta ignorância é a última resistência que o evento [*événement*] pode opor ao uso contábil do tempo (Lyotard, 2012, p. 181).

Ao celebrar a ocorrência, Lyotard pensa em uma estratégia para opor-se ao controle do tempo. Talvez essa seja a forma encontrada para uma “aproximação” ao inapresentável. É ao movimentar-se de um polo ao outro, e manter-se nesse movimento, que Lyotard vai encontrando as ferramentas necessárias para fazer a aproximação, sem, no entanto, atingi-lo. Lyotard mantém-se na deriva por meio do sublime³². Talvez ele queira chegar ao estado da estética, o instante do não querer, que o aproxima quase de uma mística. Quase, porque o místico se dirige ao inefável para descobrir que o absoluto é ele próprio (Vannini, 2005), no

³⁰ Há considerações, como a de Michael Peters (2000), que apontam a virada linguística, no sentido de uma centralidade da linguagem, ocorreu no estruturalismo, já com Saussure e Lévy-Strauss. Entretanto, a virada linguística a que se refere Lyotard (2012) é o avanço da filosofia analítica anglo-americana na filosofia continental europeia, as obras do último Heidegger e as novas versões tecnológicas da linguagem.

³¹ Ao falarmos de uma base Ocidental, apenas afirmamos que Ocidente e fundamento são ideias que se retroalimentam.

³² Voltaremos em breve à questão do sublime.

profundo desapego de tudo que chamamos de real³³. Um místico é um prático que se movimenta para concluir pelo não movimento, ao fundir-se na unidade com o não movimento. Lyotard (1986)³⁴ reconhece a importância da mística, mas, como filósofo, estuda outros mecanismos de aproximação, sabendo que, ao contrário do místico, que descobre a unidade por detrás da multiplicidade, é possível perseguir o inapresentável e permanecer nas singularidades. Ele não fala em estado místico, mas em estado da estética. “O paradoxo da arte ‘após o sublime’, é que esta se vira para uma coisa que não se vira para o espírito, que deseja uma coisa ou que está contra algo que não quer nada. Após o sublime, encontramos-nos após o querer” (Lyotard, 1997, p. 145).

Reiterando para concluirmos esta seção, o diferendo ocorre justamente quando entre dois jogos de linguagem não existe uma regra comum. Nesse caso, não é possível estabelecer um tribunal para solucionar as pendências. Nesses pontos irremediavelmente inconciliáveis, a estetização pode acontecer, assim como no interior dos jogos de linguagem, mudando a própria dinâmica das jogadas.

1.3 Estetização e o sublime

Sendo o inapresentável o objeto perseguido por Lyotard, os jogos de linguagem contribuíram anulando as grandes narrativas e destacando as singularidades. Todavia, somente os jogos de linguagem não são suficientes. Ao provocar o movimento, desfazendo regras prévias e abrindo ao desconhecido, ao não controlável, o sublime se soma aos jogos de linguagem para viabilizar a aproximação ao inapresentável. Se o inapresentável está presente como corpo ausente, cabe ao sublime um duplo movimento: desfazer as representações sobre o inapresentável, e ao mesmo tempo induzir o movimento em sua direção. A força indutiva do sublime está no fato de ele ser um sentimento que sugere a incapacidade do pensamento em produzir representações, gerando a ansiedade para que algo ocorra. É a ansiedade que provoca as mais variadas combinações e produções. Outras regras surgem desse movimento, iniciando outros jogos de linguagem. Assim, o sublime é o motor da estetização, uma vez que, ao mesmo tempo em que elimina as representações, nos coloca em uma situação anterior a elas.

³³ “Na obra operada por nada a partir do nada, sem porquê, as coisas são, de fato, plenamente reais, justamente enquanto são à sua transitoriedade, ao seu esvair-se no tempo corresponde de fato uma realidade mais profunda do que aquilo que se vê, e que está ligada precisamente à realidade do espírito, no qual desaparece todo dualismo, toda laceração, dor e mal, e no qual tem lugar somente aquela profunda alegria que irrompe do sim, da negação da negação” (Vannini, 2005, p. 9).

³⁴ Lyotard (2007) vê no zen chinês e japonês uma profundidade maior do que a filosofia de Heidegger, quando o assunto é sobre o inapresentável.

1.3.1 Breve introdução à história do sublime

O sublime não é uma questão apenas de Lyotard. Os registros mais antigos nos remetem a um retórico latino chamado de Pseudo Longino³⁵, como o primeiro a apresentar uma obra com essa temática. No entanto, assim como a questão do sublime não começa com Longino³⁶, também não termina com ele. A trajetória desse conceito indica que ele foi retomado no cenário europeu com a tradução do “Tratado” do Longino, em 1674, pelo poeta e escritor francês Nicolas Boileau. Posteriormente, duas obras importantes foram escritas: *Investigação filosófica sobre a origem de nossas ideias do sublime e da beleza*, do filósofo irlandês Edmundo Burke, e a *Crítica da faculdade do juízo*, de Immanuel Kant. Outros pensadores também refletiram sobre o sublime, como Friedrich Schiller, com a sua obra *Do sublime ao trágico*.

São muitos os autores que desenvolveram o sublime, indicando a importância desse conceito. Nascimento (2017), por exemplo, vê o sublime como a base para o modernismo e o romantismo, ao se opor à arte como representação, provocando a sua autonomia. Apesar de diferentes autores operarem com o sublime, existem pontos comuns entre eles, e Nascimento (2017) aponta alguns: “[...] a alusão à violência, ao despojamento, à possessão e a crítica da visão determinista do mundo” (Nascimento, 2017, p. 11). Edmundo Burke, por exemplo, realizou a separação entre o belo e o sublime no século XVIII. De acordo com a leitura de Nascimento (2017), na antiguidade grega e romana, essa separação não existia. “O belo de Platão porta algo de sublime – na elevação – enquanto o sublime de Longino porta algo belo – na harmonia da composição” (Nascimento, 2017, p. 21). Longino (1996) dá ao sublime uma importância muito grande, pois sem ele a vida se esteriliza. E reconhece que, no mundo em que ele vivia, havia uma adequação do indivíduo ao estabelecido, sufocando justamente o sublime. E o problema é que, ao inutilizar o sublime, a experimentação que se dá na liberdade morre. A morte do sublime surge da indiferença e do apego aos prazeres, ao louvor (Longino, 1996).

Nas análises de Nascimento (2017), em Longino não existe a questão ontológica. Em outras palavras, o importante é a concentração na experiência sublime, e não no ser da experiência sublime. “Assim, é compreensível que seu objetivo maior seja dizer como o

³⁵ Pseudo Longino foi um escritor de retórica latina, que não sabemos exatamente a sua identificação. Somente em relação à data do seu “Tratado” que os pesquisadores chegaram a um consenso: ele foi escrito na primeira metade do século I da era cristã.

³⁶ O “Tratado” sobre o sublime foi escrito pelo Pseudo Longino em resposta ao “Tratado” anteriormente escrito pelo retórico grego Cecílio (de Calácte). Em linhas gerais, a crítica é contra o zelo gramatical defendido por Cecílio. Pseudo Longino “[...] não critica a correção por amor ao erro, mas porque, ao se preocupar demasiadamente em não errar, o escritor desviará sua atenção daquilo que realmente deve ser sua preocupação, a expressão da grandeza e do sublime” (Brandão, 2014, p. 12).

sublime é alcançado e não o que ele é, pois este sublime não se enuncia exatamente” (Nascimento, 2017, p. 22). Em outros termos, o sublime é para ser experimentado, por isso Longino oferece exemplos, mas não regras para alcançá-lo.

É no livro *Uma investigação filosófica sobre a origem de nossas ideias do sublime e da beleza*, que Edmund Burke (2016) separa o sublime do belo. Pelo menos é isso que pensa Nascimento (2017). Burke (2016) diz que a experiência do sublime é a suspensão de algo aterrorizante (que não chega a causar dano à pessoa), seguindo pelo prazer. O sublime, em Burke, está associado ao terror, experiência vívida que não se compara à melhor das representações.

Edmund Burke, no prefácio da primeira edição da obra citada, alega que o sublime e o belo estão sendo usados erradamente. Dessarte, ele investiga sobre a origem dessas ideias. Veja o que ele afirma no prefácio da segunda edição. “Até mesmo Longino, em seu incomparável discurso sobre parte deste assunto, categorizou com um único nome – Sublime – coisas extremamente diferentes umas às outras. O abuso da palavra Belo tem sido ainda mais generalizado e possui consequências ainda piores” (Burke, 2016, p. 23).

Apesar da importância histórica da investigação de Burke sobre a separação entre o belo e o sublime, para a filosofia de Lyotard, é a questão da temporalidade que é destacada. Sobre a origem do sublime, Burke (2016, p. 52) sentencia:

O que quer de alguma forma seja capaz de excitar as ideias de dor e de perigo, ou seja, tudo o que for terrível de alguma forma, ou que compreenda objetos terríveis, ou opere de forma análoga ao horror é fonte do sublime; ou seja, é capaz de produzir a emoção mais forte que a mente é capaz de sentir.

Quando conclui que o sublime é a emoção mais forte, Burke quer dizer que o terror é mais poderoso que o prazer. E mais: diz que a fonte de todos os medos é a morte. Após a experiência do terror e da morte que não se concretizaram, vem o deleite. Entretanto, isso não significa que tenhamos de estar diante de um perigo real para o sublime acontecer. Não é estar diante do terrível, mas avistá-lo de longe. Diante do perigo real, não é possível o deleite, uma vez que ele só ocorre quando estamos fora de perigo.

Não estava em meus planos fazer a crítica do sublime e da beleza nas artes, mas tentar estabelecer princípios que pudessem afirmar, distinguir e criar uma espécie de normas para eles; para esses fins, achei melhor realizar uma investigação sobre as propriedades das coisas da natureza que geram o amor e o assombro em nós, bem como mostrar a maneira que operam para produzir paixões. As palavras foram aqui consideradas para mostrarmos por qual princípio elas são capazes de ser representantes das coisas naturais e por quais poderes são capazes de causar emoções, as quais são frequentemente tão fortes quanto as coisas que elas representam e, às vezes, muito mais (Burke, 2016, p. 159).

Parte das teses de Burke foi retomada criticamente por Kant em *Crítica da faculdade do juízo*, obra dividida em duas partes: *Crítica da faculdade de juízo estética* e *Crítica da faculdade de juízo teleológica*. A *Crítica da faculdade de juízo estético* se subdivide em duas analíticas, a do belo e a do sublime. Para a investigação de Lyotard, a analítica do sublime é a mais importante, tendo em vista que é nela que o filósofo francês encontra o instrumento para a aproximação ao inapresentável.

A relação de Kant com o sublime de Burke pode ser dividida em dois momentos (Nascimento, 2017): o primeiro faz parte do período pré-crítico. É marcado pela obra *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*, de 1764, e faz uma abordagem antropológica muito próxima de Burke; e a *Crítica da faculdade do juízo*, obra de 1790 e que pertence à fase do criticismo kantiano. É no último período que Kant desenvolveu críticas à abordagem do sublime burkeano.

Nascimento (2017) reconhece a importância da obra de Kant para as discussões sobre o sublime e defende que o período do criticismo é o mais importante para as reflexões de Lyotard. Sobre o período antropológico, diz Nascimento (2017) que o sublime kantiano está sob a influência de Burke. Em linhas gerais, o texto de Kant do período antropológico é marcado pela grande quantidade de exemplos e casos, em que se faz a análise da experiência do sublime.

O sublime é um sentimento que apraz, porém, acompanhado do assombro, enquanto o belo apraz produzindo uma sensação agradável, alegre e jovial. Trata-se, de forma muito clara, da mesma distinção anteriormente realizada por Burke, confirmada pela alusão às cordilheiras de cumes nevados e à poesia de John Milton (Nascimento, 2017, p. 41-42).

Temas como a grandeza, a simplicidade e a nobreza que são desenvolvidos por Burke aparecem no texto de Kant. É em *Analítica do sublime* que as críticas a Burke são desenvolvidas. Nela ele é classificado como um autor que tratou os juízos estéticos de forma fisiológica. Além disso, Kant (1993) atribui a Burke uma exposição empírica sobre o sublime, além de realizar observações psicológicas, designando ao sublime algo externo ao indivíduo, que está no objeto. Em outros termos, na avaliação de Kant (Nascimento, 2017), Burke faz uma exposição empírica do sublime, apresentando sentimentos associados à beleza e ao sublime como base da sua explicação empirista.

As críticas a Burke fazem parte do período criticista de Kant, marcado pelo estabelecimento das condições para o conhecimento e iniciado com a *Crítica da razão pura*. Para a nossa investigação, são importantes as considerações sobre Burke desenvolvidas na *Crítica da faculdade de julgar*. Rovighi (2002) comenta as principais obras do período

criticista: em *Crítica da razão pura*, Kant “[...] concluiu que a natureza que dominamos por meio da ciência é apenas fenomênica, é a realidade do modo como se apresenta ao espírito humano” (Rovighi, 2002, p. 595-593). Em relação à *Crítica da razão prática*, Kant concluiu que “[...] é ao mundo numênico, ao mundo das coisas em si, que pertencemos como sujeitos morais” (Rovighi, 2002, p. 593). Em *Crítica da faculdade de juízo*, ele pretende fazer a ponte entre a natureza fenomênica e o mundo numênico³⁷: “Superar o abismo significaria captar um vislumbre de inteligibilidade na natureza até onde não alcança a inteligibilidade dada por nossas categorias, captar uma inteligibilidade até naquilo que, nos objetos, deriva da matéria do conhecimento” (Rovighi, 2002, p. 593).

Da fase crítica, nasce à concepção de sublime como ruptura com toda e qualquer configuração do mundo. É o que pensa Rossetti (2014). Ainda de acordo com a autora, o sublime kantiano tem o poder de interromper os encadeamentos, provocando medo.

Na *Crítica da Faculdade do Juízo*, Kant apresenta no sublime a autocrítica da imaginação no momento em que ela se depara com a irrepresentabilidade das ideias de infinito, liberdade e totalidade. Marco Heleno Barreto [...] explica que na experiência do sublime o espírito é incitado a abandonar o entendimento apresentado no belo, para dar espaço à razão – que, por sua vez, violenta a imaginação. O sublime não está contido no sensível, mas concerne a ideias da razão (Rossetti, 2014, p. 31-32).

Vislumbrar a inteligibilidade da natureza além da capacidade inteligível humana parece ser um dos objetivos de Kant na terceira crítica, exigindo a diferenciação entre o belo e o sublime. Em uma demonstração de afastamento do empirismo de Burke, Kant (Rovighi, 2002) apresenta duas características do belo: o belo é o agradável universalmente e sem conceito; e a finalidade, sem objetivo, isto é, “[...] a beleza é a forma da finalidade de um objeto na medida em que é percebida sem a representação de um objeto” (Rovighi, 2002, p. 595). A universalidade sem conceito diz respeito ao fato de o prazer estético ser provocado por um sentimento, e não pelo conhecimento de um conceito, mas da harmonia entre imaginação e entendimento. A finalidade sem objetivo consiste em afirmar que uma coisa tem uma finalidade que não pode ser definida. “Como a beleza é o modo como o homem sente a finalidade do real,

³⁷ O numêno ou número é a chamada coisa em si, existindo independentemente da natureza fenomênica, e não necessitando dos sentidos. Ultrapassa os limites da razão. Do numêno não é possível fazer ciência. Já a natureza fenomênica é tudo aquilo que pode ser alcançada pelos nossos sentidos. A ciência é feita tendo os fenômenos como base. É na união entre experiência e razão que surge o conhecimento. Em outros termos, o conhecimento começa na experiência, mas termina na razão (Rovighi, 2002). Até Kant, os filósofos acreditavam na existência de uma essência, a coisa verdadeira, anterior à aparência, e a filosofia procurava um método capaz de conduzir até ela. Kant (Rovighi, 2002) diz que as essências podem até existir, mas não podem ser apreendidas pelos sentidos e, portanto, gerar conhecimento. Assim sendo, devemos nos deter à coisa como se apresenta aos homens, isto é, aos fenômenos. O mundo é tal como se apresenta aos humanos. Essa é a Revolução Copernicana realizada por Kant.

compreende-se que, para Kant, a beleza da natureza seja tão importante: o céu estrelado lhe revelava a inteligibilidade do real tanto quanto a lei moral” (Rovighi, 2002, p. 595). Assim, podemos dizer que finalidade sem objetivo e universalidade sem conceitos mantêm o sentido e a inteligibilidade. O sublime implode isso.

Talvez a inadequação entre o sublime e as formas sensíveis seja a responsável por Kant ter tratado o sublime como um apêndice do belo. É na seção 23 da obra *Crítica da faculdade do juízo* que Kant deixa isso claro. No início da seção, Kant (1993) estabelece as semelhanças e as diferenças entre o sublime e o belo. Ambos são juízos de reflexão, que, de acordo com Rovighi (2002, p. 593), “[...] é aquele em que o universal não é já dado, mas encontrado”, diferentemente dos juízos determinantes, em que o Universal já é dado. A diferença mais importante entre o sublime na natureza e o belo na natureza é que a beleza da natureza inclui

[...] uma conformidade a fins em sua forma, pela qual o objeto, por assim dizer, parece predeterminado pela nossa faculdade de juízo, e assim constitui em si um objeto de complacência; contrariamente, aquilo que, sem raciocínio, produz em nós e simplesmente na apreensão o sentimento do sublime, na verdade pode, quanto à forma, aparecer como contrário a fins para nossa faculdade de juízo, inconveniente à nossa faculdade de apresentação e, por assim dizer, violento à nossa faculdade de imaginação, mas apesar disso e só por isso é julgado ser tanto mais sublime (Kant, 1993, p. 90-91).

Outro ponto importante para entendermos o sublime como apêndice do belo está nesta citação:

O verdadeiro sublime não pode estar contido em nenhuma forma sensível, mas concerne somente a ideias da razão, que, embora não possibilitem nenhuma representação adequada a elas, são avivadas e evocadas ao ânimo precisamente por essa inadequação, que se deixa apresentar sensivelmente (Kant, 1993, p. 91).

Podemos afirmar, portanto, que o sublime, em Kant, é um apêndice do belo porque nele não existe a ideia de finalidade da natureza. O sublime é contrário aos fins na própria natureza, uma violência contra a faculdade da imaginação. Ele não está em uma forma sensível, mas nas ideias da razão que são avivadas pela inadequação (Kant, 1993). De acordo com a leitura de Nascimento (2017), Kant organiza a ideia de que o sublime promove a autonomia da razão em relação à natureza. Assim sendo, o sublime comove mais que o belo, e a “[...] comoção deste sentimento é maior que o belo e se vincula à possibilidade (ou, pelo menos, com a intencionalidade) de se compreender e se comprazer com fatos que estão para além do entendimento e da sensibilidade humana” (Nascimento, 2017, p. 56). O sublime não são os fenômenos, diz Kant (Süssekind, 2014).

Assim, chama-se impropriamente de sublime o rochedo, a nuvem de tempestade ou o oceano revoltado, uma vez que não é a determinação ou forma dessas coisas que gera o sentimento de prazer, mas sim a combinação da incapacidade de apreendê-las com o conflito gerado por essa incapacidade e com a agitação que resulta desse conflito no

ânimo do observador. Em outras palavras, não se definem como sublimes os próprios fenômenos, mas se chama assim o movimento gerado pelo caráter informe e excessivo com que esses fenômenos surpreendem quem está diante deles (Süssekind, 2014, p. 192).

O sublime é um estado de ânimo intensificado. Nele não existe finalidade para a natureza, daí o belo ser superior ao sublime. Sobre o belo, assim se pronuncia Kant (1993, p. 91-92):

Portanto, ela na verdade não estende efetivamente o nosso conhecimento dos objetos da natureza, mas, contudo, o nosso conceito da natureza, ou seja, enquanto simples mecanismo, ao conceito da mesma como arte; o que convida a aprofundar as investigações sobre a possibilidade de uma tal forma. Mas naquilo que nele costumamos denominar sublime não há assim absolutamente nada que conduza a princípios objetivos especiais e a formas da natureza conformes a estes, de modo que a natureza, muito antes, em seu caos ou em suas mais selvagens e desregradas desordens e devastação, suscita as ideias do sublime quando somente poder e grandeza podem ser vistos. Disso vemos que o conceito de sublime da natureza não é de longe tão importante e rico em consequências como o do belo na mesma; e que ele em geral não denota nada conforme a fins na própria natureza, mas somente no uso possível de suas intuições, para suscitar em nós próprios o sentimento de conformidade a fins totalmente independente da natureza. Do belo da natureza temos que procurar um fundamento fora de nós; do sublime, porém, simplesmente em nós e na maneira de pensar que introduz à representação da primeira sublimidade; esta é uma observação provisória muito necessária, que separa totalmente as ideias do sublime da ideia de uma conformidade a fins da natureza e torna a sua teoria um simples apêndice com vistas ao ajuizamento estético da conformidade a fins da natureza, porque assim não é representada nenhuma forma particular na natureza, mas somente é desenvolvido um caso conforme a fins, que a faculdade da imaginação faz da sua representação.

De acordo com Kant (1993, p. 114), o belo “[...] é o que apraz no simples ajuizamento (logo não mediante a sensação sensorial segundo um conceito do entendimento). Disso resulta espontaneamente que ele tem de comprazer sem nenhum interesse”. Enquanto isso, o sublime “[...] apraz imediatamente por sua resistência contra o interesse dos sentidos” (Kant, 1993, p. 114). E continua: “Portanto, o sublime sempre tem que referir-se à maneira de pensar, isto é, a máxima para conseguir o domínio do intelectual e das ideias da razão sobre a sensibilidade” (Kant, 1993, p. 120).

Em linhas gerais, de acordo com a interpretação de Rovighi (2002), com o belo é possível atingir certa inteligibilidade na natureza. Ainda de acordo com a autora, o mundo fenomênico é a realidade como se apresenta ao espírito humano. É um conceito trabalhado na *Crítica da razão pura*. Numênico é a coisa em si, da qual fazemos parte como sujeitos morais, e é desenvolvido na *Crítica da razão prática*. A terceira crítica, *Crítica da faculdade do juízo*, é a que Kant tenta responder à seguinte questão: É possível captar a inteligibilidade na natureza até onde as categorias não conseguem alcançar? Ainda de acordo com Rovighi (2002), dizer que a realidade é inteligível corresponde afirmar que ela tem um significado, um objetivo. “O projeto da Analítica do Belo, ao lado da seção da Dedução dos Juízos de Gosto, é justificar nosso direito de candidatar um juízo que proferimos com base num sentimento de prazer ao

estatuto de um juízo universalmente válido, embora logicamente indemonstrável” (Rego, 2011, p. 55).

Em *Crítica da faculdade do juízo*, Kant (1993, p. 63) levanta a seguinte questão: “se e como juízos estéticos *a priori* são possíveis”. Por colocar o sublime como apêndice do belo, é preciso levantar alguns pontos da estética de Kant relacionados aos fins da natureza. Vejamos a fala de Kant sobre o belo: “[...] o belo é o que é representado sem conceitos como objeto de uma complacência universal” (Kant, 1993, p. 56); “[...] o belo é o que apraz sem conceito” (Kant, 1993, p. 64).

Ora, aqui se deve notar, antes de tudo, que uma universalidade que não se baseia em conceitos de objetos (ainda que somente empíricos) não é absolutamente lógica, mas estética, isto é, não contém nenhuma quantidade objetiva do juízo, mas somente uma subjetiva, para a qual também utilizo a expressão validade comum <*Gemeingültigkeit*>, a qual designa a validade não da referência de uma representação à faculdade de conhecimento, mas ao sentimento de prazer e desprazer para cada sujeito. (A gente pode, porém, servir-se também da mesma expressão para a quantidade lógica do juízo, desde que acrescente: validade universal *objetiva*, à diferença da simplesmente subjetiva, que é sempre estética) (Kant, 1993, p. 59).

Para Kant (1993), o juízo do gosto baseia-se em fundamentos subjetivos, que não podem ser os conceitos ou um fim determinado.

Eu, porém, já mencionei que um juízo estético é único em sua espécie e não fornece absolutamente conhecimento algum (tampouco um confuso) do objeto: este último ocorre somente por um juízo lógico; já aquele, ao contrário, refere a representação, pela qual um objeto é dado, simplesmente ao sujeito e não dá a perceber nenhuma qualidade do objeto, mas só a forma conforme a um fim na determinação das faculdades de representação que se ocupam com aquele. O juízo chama-se estético também precisamente porque o seu fundamento de determinação não é nenhum conceito, e sim o sentimento (do sentido interno) daquela unanimidade no jogo das faculdades do ânimo, na medida em que ela pode ser somente sentida. Contrariamente, se se quisesse denominar estéticos conceitos confusos e o juízo objetivo que aquela unanimidade tem por fundamento, ter-se-ia um entendimento que julga sensivelmente, ou um sentido que representaria seus objetivos mediante conceitos, o que se contradiz. A faculdade dos conceitos, quer sejam eles confusos ou claros, é o entendimento; e porquanto ao juízo de gosto, como juízo estético também pertença o entendimento (como a todos os juízos), ele contudo pertence ao mesmo, não como faculdade do conhecimento de um objeto, mas como faculdade da determinação do juízo e de sua representação (sem conceito) segundo a relação da mesma ao sujeito e seu sentimento interno, e na verdade, na medida em que este juízo é possível segundo uma regra universal (Kant, 1993, p. 74-75).

O belo não pode ser determinado por conceitos, isto é, não existem regras que o definem, porque isso o tornaria uma forma de conhecimento. Assim se pronuncia Kant (1993, p. 77): “Procurar um princípio do gosto, que forneça o critério universal do belo através de conceitos determinantes, é um esforço infrutífero, porque o que é procurado é impossível e em si mesmo contraditório”. Para o autor:

Se juízos de gosto (identicamente aos juízos de conhecimento) tivessem um princípio objetivo determinado, então aquele que os profere segundo esse princípio reivindicaria necessidade incondicionada de seu juízo. Se eles fossem desprovidos de

todo princípio, como os do simples gosto dos sentidos, então ninguém absolutamente teria a ideia de alguma necessidade dos mesmos. Logo, eles têm que possuir um princípio subjetivo, o qual determine, somente através de sentimento e não de conceitos, e, contudo, de modo universalmente válido, o que apraz ou desapraz. Um tal princípio, porém, somente poderia ser considerado como um sentido comum, o qual é essencialmente distinto do entendimento comum, que às vezes também se chama senso comum (*sensus communis*); neste caso, ele não julga segundo o sentimento, mas sempre segundo conceitos, se bem que habitualmente somente ao modo de princípios obscuramente representados (Kant, 1993, p. 83).

Rego (2011) diz que Kant faz um duplo movimento, ao dizer que o belo não pode ser demonstrado por meio da lógica, ao mesmo tempo em que não é o resultado de uma experiência privada. O juízo estético não é determinado pelo conceito, mas pelo sentimento estético, que por sua vez é o prazer promovido pela harmonia das nossas faculdades. A beleza é a maneira de sentir a finalidade sem objetivo do real (Rovighi, 2002).

Depois da interpretação de Rovighi, podemos voltar à crítica do juízo³⁸, que pretende superar o abismo entre o mundo numênico e o mundo fenomênico e, assim, captar a inteligibilidade na natureza. O belo responde a essa questão. O sublime não. Por isso Kant o apresenta como um apêndice do belo. É isto o que pensa Caygill (2000, p. 60-61):

Esses critérios acompanham os títulos da tábua de categorias e sustentam que a complacência no belo deve ser sem interesse (qualidade), subjetivamente universal (quantidade), final sem um fim (relação) e necessária, mas sem um conceito (modalidade). Além disso, Kant especifica que a complacência no belo é positiva, enquanto no sublime é negativa; isso é porque o primeiro aumenta o sentimento de prazer e dor, ao passo que o segundo o diminui.

A complacência pode ser vista como uma sensação de prazer (Caygill, 2000), que aumenta no belo, mas diminui no sublime, que é uma intensificação do ânimo (Caygill, 2000). Kant (1993, p. 107) afirma que “[...] quem teme a si não pode absolutamente julgar sobre o sublime da natureza, tampouco sobre o belo quem é tomado de inclinação e apetite”. O temor

³⁸ As três críticas kantianas: a *Crítica da razão pura* trata dos juízos teóricos; a *Crítica da razão prática* trata dos juízos práticos; e, por fim, a *Crítica da faculdade de julgar* aborda os juízos estéticos e teleológicos (Caygill, 2000). De acordo com o autor, a filosofia crítica kantiana estabelece os limites dos juízos legítimos em cada campo investigado. A faculdade de julgar ou juízo “[...] é a faculdade de subsumir um detalhe sob um universal, ou seja: de captar um detalhe como exemplo de um conceito, isto é, de captar uma inteligibilidade no dado particular” (Rovighi, 2002, p. 593). A faculdade de julgar consiste em formular juízos que são a sua base. Kant (Caygill, 2000) apresenta a existência dos juízos determinantes, quando o Universal já está dado, sendo próprio da ciência e os juízos reflexivos, alvo da investigação nas duas últimas críticas. No juízo reflexivo, o particular é dado, mas o Universal precisa ser encontrado por meio da reflexão. Para ascender do particular para o universal, é preciso um princípio, que não pode ser Universal, já que o faria um juízo determinante. Esse princípio Universal Kant encontra na finalidade da natureza. “Quando o universal é dado e o particular subsumido nele pela faculdade de julgar, então o juízo é determinante; quando só o particular é dado e o universal tem de ser procurado pela faculdade de julgar, então o seu juízo é reflexivo” (Caygill, 2000, p. 206).

de si mesmo é um impedimento ao julgamento sobre o sublime, pois provoca a fuga do objeto que lhe causa medo. Os objetos sublimes (vulcões, tempestades, o oceano revolto, cachoeira monumental etc.) provocam a descoberta de uma resistência que se opõe à onipotência da natureza. Diante da incomensurabilidade da natureza, e da nossa incapacidade diante da sua superioridade, é na razão que o ser humano encontra refúgio.

O sublime (Kant, 1993) é uma questão de ânimo, não está em nada na natureza, mas é tudo aquilo que desperta em nós o sentimento de superioridade em relação a essa mesma natureza que existe dentro e fora de nós. Diante do grandioso na natureza, o homem reage de duas formas: terrificado ou sublime. O sublime é uma violência sobre a imaginação para forçá-la a expandir-se até o infinito. Sublime está em quem julga. Nesse sentido, podemos dizer que o sublime é uma experiência privada, que não encontramos correspondência na natureza, o oposto do que ocorre com o belo. A separação total do sublime com qualquer coisa que remeta à natureza é o que sustenta a posição kantiana de que o belo é superior ao sublime. O belo nos coloca diante de uma inteligibilidade na natureza, como pensa Rovighi (2002), enquanto o sublime é um estado de ânimo provocado por algo grandioso. “Portanto, a sublimidade não está contida em nenhuma coisa da natureza, mas só em nosso ânimo, na medida em que podemos ser conscientes de ser superiores à natureza em nós e através disso também à natureza fora de nós (na medida em que ela influi sobre nós)” (Kant, 1993, p. 117).

O belo é a natureza no pensamento, ou como diz Rego (2011), é o real do qual participamos, sem, no entanto, sermos o seu autor. O sublime é o sujeito sem natureza. Apresentação negativa, abstração³⁹. Está acima do sensível. Alarga a alma. O sublime nos leva a apresentações abstratas (Lyotard, 1993b). Aquilo que aparece como fraqueza em Kant, se torna força propulsora e libertadora em Lyotard. É isso que veremos no próximo tópico.

1.3.2 Lyotard e o sublime

Dialogando com a estética kantiana, Lyotard (1993a) afirma que o belo é a natureza no pensamento e o sublime é o sujeito sem natureza. Como dito no tópico anterior, Kant não discordaria de Lyotard, que, por sua vez, inverte a escolha de Kant, centralizando suas investigações no sublime e o estabelecendo como uma linha imaginária que separa aqueles que não chegaram ao estado da estética (Lyotard, 1997). Em Lyotard (1993a), a fugacidade do sublime aparece quando é apresentado como incapaz de produzir conhecimentos. Ele ocorre e

³⁹ Exemplo citado por Kant, na *Crítica da faculdade de julgar*, está na passagem bíblica do antigo testamento, quando Deus proíbe as imagens ao povo de Israel.

desaparece. É momentâneo e escapa às tentativas de ordenamento, deixando apenas vestígios do seu acontecer. Talvez esse aspecto fugidio tenha contribuído para Kant ter trabalhado o sublime como um conceito de segunda categoria.

Ao sublime falta a inteligibilidade do real exposta subjetivamente no belo. Vejamos a fala de Lyotard quanto a isso. Ele afirma que o sublime é “[...] a dor sentida pela inconsistência de qualquer objeto, ele é também a exaltação do pensamento que ultrapassa os limites do que pode ser presentificado” (Lyotard, 1996, p. 33). A falta que o sublime atesta é justamente a presença do seu dinamismo. O sublime é a sensação que surge quando o pensamento é solicitado a produzir uma representação sobre o absoluto, só que este não pode ser representado, pois a representação não pode compreender uma infinidade de dados. O inexprimível, o irrepresentável não está em outro mundo, mas no agora, na ansiedade para que algo ocorra. Por isso leva o indivíduo a buscar efeitos intensos, combinações surpreendentes. O sublime nos leva a um momento anterior à representação e ao surgimento das formas. Para Lyotard (1997), o sublime nos põe depois do querer. “O sentimento sublime só é, possível quanto a isso, irrupção, no e pelo pensamento, desse surdo desejo do ilimitado. O pensamento ‘passa ao ato’, ‘atua’ o impossível, ‘realiza’, subjetivamente, sua onipotência. Goza o Real” (Lyotard, 1993a, p. 58).

A importância do sublime em Lyotard pode ser medida pela fala de Santamaría (2017), que avalia que o mundo contemporâneo é caracterizado pelo triunfo dos juízos determinantes, sendo regido por valores como cálculo, eficiência e programação, mas, apesar dessa dominação, Lyotard recorre aos juízos reflexionantes para apontar que é irrelevante a pretensão de normalização, programação e cálculo. “O artista, opina Lyotard – e isso se vê perfeitamente em Newman –, dá a si mesmo a norma” (Santamaría, 2017, p. 17, tradução nossa). Essa fala de Lyotard é bastante significativa, uma vez que torna o artista o criador das suas próprias normas e, assim sendo, um estetizador. Uma observação: Lyotard estava atento às produções artísticas do seu tempo e sabia que uma parte considerável da arte era produzida seguindo as regras do mercador de vendas. Não é desse artista que se curva aos ditames do capitalismo que ele está se referindo, lembrando que os jogos de linguagem rejeitam ao universalismo das regras, sendo acompanhado pelo sublime que implode as representações existentes, tornando visíveis as muitas possibilidades. Na fala de Lyotard, está também o inapresentável, já que se as regras nascem no momento da criação, é porque é possível a aproximação, mas não a apropriação. Romper com a norma é reconhecer que não é possível reduzir o inapresentável a uma representação. É navegar sobre um rio que não sabemos de onde vem e nem para onde vai, mas que reconhecemos que temos de continuar navegando.

A fala de Lyotard também aponta para a opção pelo sublime. Os fins da natureza são rejeitados em nome da aceitação de que os significados ocorrem nos usos que são feitos de uma palavra. Lyotard diz que o inapresentável não está em outro lugar, ou em outra realidade. Ele está no agora, na ansiedade para que algo ocorra. Nascimento (2017) apresenta a experiência do sublime como da presença de um acontecimento, ou da matéria imaterial e do inapresentável, mas, sobretudo, como despojamento de si e de um eu dominador. O sublime é um estado de ânimo poderoso que rejeita o mundo ordenado. No sublime, diz Lyotard (1993a, p.55):

A relação entre o pensamento como objeto apresentado desequilibra -se aí [...]. Aquém ou além as qualidades formais que induziam a qualidade do gosto, o pensamento tomado pelo sentimento sublime só trata, “na” natureza, das qualidades capazes de sugerir uma grandeza ou uma força que excede seu poder de apresentação. Essa impotência torna o pensamento surdo ou cego à beleza natural. Divorciado, o pensamento entra em celibato. Pode fazer ainda “uso” da natureza, mas para seus próprios fins. Torna-se o usuário da natureza. Esse uso é um abuso, uma violência. Dir-se-á que o pensamento, no sentimento sublime, impacienta-se, desespera-se, desinteressa-se em atingir os fins da liberdade pelos meios da natureza.

Lyotard (1993a) diz que o sublime apresenta o pensamento no seu estado subjetivo, em estado puro, desafiando a imaginação. “O que o sublime denega é, quanto à imaginação, o poder das formas e, quanto à natureza, o poder de afetar imediatamente o pensamento graças às formas” (Lyotard, 1993a, p. 56). A analítica do sublime torna possível o pensamento sem forma. O despertar do sublime é provocado por uma presença que ultrapassa o que o pensamento imaginante pode apreender. “A violência sublime é como o raio. Provoca o curto-circuito do pensamento consigo mesmo” (Lyotard, 1993a, p. 57). Essas são algumas das colocações de Lyotard em diálogo com Kant. Todavia, ele também é devedor da noção temporal de Edmund Burke.

Edmund Burke estabelece o terror como o princípio do sublime. Ele diz: “[...] na verdade, o terror é – em todos os casos, seja de forma mais aberta ou mais velada – o princípio governante do sublime” (Burke, 2016, p. 66). E mais: idiomas diferentes possuem termos para designar o terror, dando a entender que o assombro e a admiração estão presentes em culturas diversas. Vale destacarmos que a modalidade de terror que causa o sublime é aquela que não leva à destruição da pessoa. Para ele, o sublime ocorre quando a imaginação não é capaz de produzir algo. Em linhas gerais, Burke (2016) diz que as causas do sublime são as coisas assustadoras, mas não destrutivas, como objetos de grandes dimensões. De tudo aquilo que provoca o terror, como a altura excessiva, a solidão etc., o maior deles é o medo da morte. “Poderíamos resumir a fórmula geral do sublime da seguinte maneira: uma relação de ameaça diante da grandeza do que quer que seja, pois nela pressentimos uma potência capaz de nos

destruir” (Figueiredo, 2011, p. 40). O sublime não está nas coisas, ele está no sujeito que experimenta as sensações quando diante do aterrorizador. Quando o terror não se concretiza, ocorre o deleite, que é “[...] a sensação que acompanha a remoção da dor ou do perigo” (Burke, 2016, p. 50). Esse momento crucial em Burke é resgatado pela filosofia do sublime de Lyotard.

Apesar da forte influência de Kant, é com Burke que a questão da temporalidade é incorporada ao sublime de Lyotard, que diz que o irrepresentável não está em outro mundo, mas no agora, na ansiedade para que algo ocorra. A ameaça de que nada ocorra ele chama de “Ocorrerá?”. A movimentação que o sublime provoca surge dessa ansiedade, produzindo as múltiplas combinações, a quebra de regras, o abstracionismo. Quando o indivíduo está diante de uma ameaça, momento de grande tensão, e ela não se concretiza, sentimos o deleite, assim pensa Burke (2016). Lyotard aponta que a intensidade desse momento é o que pulveriza as representações, situando o indivíduo em um momento fugaz, mas produtivo, que é o agora. Aqui está a contribuição de Burke para Lyotard.

De acordo com Burke (2016), o sublime ocorre quando estamos diante de algo terrível, que nos causa muito medo. Süsskind (2014) interpreta que, para Lyotard, o terror é provocado pela chance de nada ocorrer. Ainda de acordo com ele, quando Lyotard diz que “agora, tal é o sublime” (Lyotard, 1990, p. 98, tradução nossa), ele está afirmando que, para além do quadro, não existe uma referência, que o quadro não remete a outra coisa, a não ser a ele mesmo. O sublime é que, agora, existe o quadro e não o nada.

1.3.3 Lyotard, diferendo e o sublime

É no diálogo, principalmente com Kant e Burke, que Lyotard construiu a compreensão do sublime. Edmund Burke, como já explicitado, apresenta o sublime como a suspensão de uma dor ou ameaça seguida pelo deleite. O sublime é o sentimento que surge quando uma ameaça é suspensa. Quanto a Kant, o sublime é apresentado como o sentimento do contraditório, quando a imaginação falha em apresentar o absoluto, provocando tristeza seguida pelo prazer.

De acordo com Rossetti (2014, p. 36), “[...] é a união da grandeza, da potência infinita do sublime de Kant, com o vazio, a privação do sublime de Burke, que resulta no sublime de Lyotard”, e conclui:

Para Edmund Burke, o belo é calmo e o sublime é um choque, um sentido, suscita ideias de dor, de perigo e de horror, é o vazio. Para Immanuel Kant, o belo é finito, completo e gera harmonia, enquanto o sublime é infinito, grande, uma potência que gera luta entre a razão e a imaginação. E, para Jean-François Lyotard, o sublime é o vazio, o Ocorrerá?, sendo também uma grandeza, uma potência que inibe o pensamento (Rossetti, 2014, p. 37).

O sublime também é trabalhado por Lyotard em seu livro *O Diferendo*. Ele é marcado pelo enfraquecimento dos discursos universais (Nascimento, 2017). E mais: na avaliação de Nascimento, Lyotard percebe que o declínio dos discursos universais tem início com os conflitos entre as faculdades, que são apresentadas por Kant em sua “Terceira Crítica”. É a partir das diferentes faculdades que Lyotard desenvolve os diferentes regimes de frases.

Na leitura de Lyotard (Nascimento, 2017), Kant diferencia os juízos determinantes dos juízos reflexivos, cada um funcionando de acordo com suas regras. Assim sendo, as faculdades do entendimento, da razão e da imaginação encadeiam as frases de forma diferentes. Ainda de acordo com Nascimento (2017), Lyotard parte dessa concepção kantiana para, inicialmente, defender a heterogeneidade dos gêneros de discursos e, depois, se posicionar contra a tirania do discurso do entendimento. A partir de Kant, Lyotard defende que cada gênero do discurso funciona de uma determinada forma e que não pode ser traduzida para outro gênero. É nessa fronteira que o diferendo surge.

Na leitura de Nascimento (2017), a importância de “testemunhar o diferendo”, para Lyotard, ocorre porque o capitalismo e o discurso científico acadêmico trabalham para promoverem as equivalências entre gêneros de discursos diversos, a fim de atender as demandas do domínio epistemológico e do capital. Ao testemunhar os diferendos, estamos resistindo à hegemonia desses domínios e não reduzindo uma parte conflitante às regras da outra parte em conflito. Nascimento (2017) vê no sublime a confirmação de que alguns conflitos não podem ser resolvidos.

O sublime pode ser, e seu elemento doloroso apenas reforça essa tese, uma experiência da falta de solução para um conflito ou de algo que ainda não consegue vir a ser fraseado dentro de um determinado gênero de discurso, mesmo que permaneça apenas o sentimento desta incapacidade de se apresentar (Nascimento, 2017, p. 84).

O sublime, em Lyotard (Nascimento, 2017), atesta a existência de algo conflitante que não pode ser reduzido a um gênero de discurso único.

[...] se pensarmos que a aposta ético-política do diferendo está em prestar testemunho da existência de um dano que ainda existe em estado silencioso, como algo que ainda não pode ser formulado, isso nada mais é do que abrir espaço, atenção e ouvidos ao inapresentável. E nisso há um prazer e uma dor. A dor de não se saber se esse algo virá a ser fraseado e o prazer da emergência de um novo idioma. O sublime nada mais é do que a experiência de se presenciar este momento latente da ocorrência de um diferendo quando ele sai de sua sombra. E no caso das artes, testemunhar o sublime seria estar atento ao que as linguagens artísticas ainda não podem colocar em frase, o que ainda não pode ser formulado, posto nas formas já reconhecidas dos materiais específicos de cada manifestação destas artes (Nascimento, 2017, p. 84).

O sublime desponta com grande importância na filosofia de Lyotard, potencializando os jogos de linguagem. Está antes das regras (Lyotard, 1997) e ao mesmo tempo as provoca. A partir de Lyotard, é possível defendermos que o sublime é a condição de existência dos jogos

de linguagem. Caso contrário, as regras seriam fixas e os jogos deixariam de acontecer. Produz o movimento que não os deixa pasteurizar. Nesse ponto, é importante a fala de Wittgenstein: os jogos não têm só regras: “Estou, pois, mesmo em jogo, inclinado a diferenciar entre regras essenciais e inessenciais. Diríamos que o jogo não tem apenas regras, mas também graça (Witz)” (Wittgenstein, 1979, p. 152).

1.4 Estetização e atenção flutuante

Se com os jogos de linguagem as grandes narrativas se tornaram apenas narrativas, com cada jogo com suas regras, que surgem na medida em que o jogo acontece, sabendo não ser possível uma regra universal, podemos dizer que as fronteiras entre os jogos são uma zona fértil para a criação. O sublime potencializa e torna possíveis os jogos e, ao nos colocar antes das representações, gera o movimento para a criação. Nesse momento, é preciso estar aberto ao acontecimento, livre de pressupostos, e quem proporciona esse estado é a atenção flutuante. Ela impede a imposição de uma regra universal, uma vez que as regras nascem e são próprias de cada ato criativo. Contudo, é preciso dizermos que a atenção flutuante não é uma preparação para o acontecimento, já que ele não possui uma natureza para a qual seja possível uma preparação. A aposta de Lyotard é de estar aberto ao que acontece, e, por isso, qualquer preparo ou pressuposição nos afastaria do acontecimento, pois ele é fugaz. Como tornar presente o ausente? Para a aproximação do inapresentável, tarefa que Lyotard toma para si, é preciso, além do sublime e dos jogos de linguagem, a atenção flutuante. É o conjunto dessas ferramentas que faz de Lyotard um estetizador.

1.4.1 O método psicanalítico de Freud

Lyotard é um peregrino em procura do inapresentável. Ele percebeu, em suas andanças, que podia seguir nessa procura, mas nunca alcançaria o que buscava, pois o inapresentável é uma presença ausente e, assim sendo, tudo aquilo que se presentifica já não é o inapresentável. Na potencialização desse conjunto de ferramentas de aproximação ao inapresentável, Lyotard percebeu a contribuição dos conceitos freudianos. É nas migrações entre os polos atrativos que Lyotard se apropria de Freud e do método psicanalítico.

Gualandi (2007) defende que Freud está presente no período em que Lyotard procurava algo não redutível à linguagem. As obras de Lyotard com forte influência freudiana são: *Discurso, figura*, de 1971, e *Economia libidinal*, de 1974. Entretanto, Freud já tinha sido uma

grande influência sobre o pensamento de Lyotard, aparecendo em suas teses antes dos jogos de linguagem. Corinne Enaudeau (Lyotard, 2013) diz que Lyotard tentou corrigir o marxismo com Freud.

Depois das barreiras universalistas derrubadas pelos jogos de linguagem e do dinamismo provocado pelo sublime, fica a cargo da atenção flutuante promover a aproximação ao inapresentável. Nas *Peregrinações*, Lyotard diz que fez pesquisas sobre a indiferença, a *ataraxía* epicurista, a *apathéia* estoica, o não pensar zen, que resultaram na sua dissertação de Mestrado, *A indiferença como noção ética*. Durante as pesquisas no Mestrado, serviu-se de Pierre Janet. Foi o encontro com Freud que o fez perceber que a sua questão era o inapresentável.

A primeira grande presença de Freud em Lyotard aparece no *Discurso, figura* (Gualandi, 2007), obra em que o estruturalismo e a fenomenologia são criticados por serem métodos de racionalização incapazes de lidar com as faltas. A psicanálise não somente lida com a falta, como também é capaz de atingir a verdade da arte, que é a expressão do figural, o desejo intensificado. A arte e a psicanálise libertam o desejo. Em *Discurso, figura*, “[...] o objetivo da reflexão estética de Lyotard era devolver à arte um espaço de verdade irreduzível a toda teoria e a todo saber” (Gualandi, 2007, p. 58). Para a realização dessa tarefa, Lyotard foi ao encontro de Freud. Schmitt (2017, p. 168-169) ao falar sobre a verdade na arte diz:

Com Freud, o trabalho da arte já aparece como trabalho de verdade: o trabalho de arte é verdade desde que se apresente efetivamente como trabalho de fantasia, não como conhecimento ou salvação (religião). Por isso Lyotard reivindica a hipótese de que o trabalho de arte não consiste somente em ilusão, em oposição ao conhecimento, mas também em verdade.

O segundo momento que temos Freud na filosofia de Lyotard é no livro *Economia libidinal*. Foi um período de elaboração da perda de Marx e, talvez por essa razão, no lugar da revolução, Lyotard propõe a deriva libidinal (Châtelet, 1985). Para Gualandi (2007), a obra citada quer superar os discursos teóricos com outro gênero de discurso e conclui que o desejo é a substância última de todas as coisas, inclusive da psicanálise, eliminando toda representação teórica. No teatro da vida, o importante passa a ser a intensificação dos atos de existência.

Schmitt (2017), em suas investigações sobre o *Discurso, figura*, diz que Lyotard fez leituras de *A interpretação dos sonhos*, *Além do princípio do prazer*, entre outras obras freudianas. Das inúmeras leituras realizadas por ele para a estetização, o importante é o método freudiano, em especial a atenção flutuante, isso porque a passividade é uma necessidade para a aproximação ao inapresentável, que está no agora. Devemos estar em estado de atenção

flutuante, em estado de abertura, pois o “agora” não poder ser apoderado, uma vez que ele também é arrastado pelos fluxos de acontecimentos, se dissipando. Passado e futuro são tentativas fracassadas de contenção do agora, uma vez que não é possível a coisa em si (Lyotard, 1997). Lyotard (2000) diz que o objetivo dele na *Economia libidinal* era destruir as representações. Por isso, pôs-se em situação de passividade às emoções que lhe tomavam, seja o amor, o ódio ou a raiva.

Devido à importância da atenção flutuante, é preciso voltarmos ao início da psicanálise. Ela tem a sua origem ligada ao método catártico desenvolvido por Joseph Breuer. Esse método foi utilizado por Freud e Breuer durante o tempo que estudaram a histeria. De acordo com Jorge (2017), o método catártico usado no tratamento da histeria fazia uso da hipnose para alargar a consciência dos sujeitos, levando-os a reviverem os afetos causadores do sintoma, para assim dissolvê-los. No entanto, não utilizava sugestões proibitivas. Assim como o método catártico abandonou a sugestão, a psicanálise deixou a hipnose. O método catártico:

Consistia em focalizar diretamente o momento em que o sintoma se formava, e em esforçar-se persistentemente por reproduzir os processos mentais envolvidos nessa situação, a fim de dirigir-lhes a descarga ao longo do caminho da atividade consciente. Recordare ab-reagir, com o auxílio, era a que, àquela época, se visava (Freud, 1996c, p. 163).

Quanto ao seu objetivo, o método catártico pretendia eliminar os sintomas patológicos, conduzindo o paciente até o momento inicial do sintoma. A eficácia desse método dependia da descarga do afeto reprimido (Freud, 1996c). Freud introduz algumas novidades nesse método, como o abandono da sugestão hipnótica⁴⁰. É assim que a “[...] tarefa transformou-se em descobrir, a partir das associações livres do paciente, o que ele deixava de recordar. A resistência deveria ser contornada pelo trabalho da interpretação e por dar a conhecer os resultados desta ao paciente” (Freud, 1996c, p. 163). Ao paciente é aplicada a associação livre. Foi a saída encontrada por Freud para o problema de que nem todas as pessoas são hipnotizáveis, sem falar que a hipnose não leva o psicanalista à base do sintoma. Como são feitas as associações livres? O analista pede ao paciente que deixe as ideias surgirem e que faça

⁴⁰ A hipnose, que inicialmente foi utilizada por Freud, aos poucos cedeu lugar para o método da associação livre. Para Freud (Jorge, 2017), o tratamento com a hipnose requer uma preparação que consistiria, em última análise, em estabelecer uma boa relação com o paciente, neutralizando o seu senso crítico. Quando o médico ou hipnotizador são conhecidos por seus feitos, a preparação é dispensada. Quanto mais dócil for o paciente, mais eficiente é a sugestão. De acordo com Jorge (2017), enquanto a hipnose acredita vencer facilmente a resistência, o método da associação livre a vence passo a passo no tratamento. Freud abandonou a hipnose porque ela conduz o sujeito a um momento zero de resistência, mas finda a hipnose, a resistência retorna. Quanto à psicanálise, ela faz com que o sujeito vença a resistência por meio da transferência. Aquilo que é vivenciado na transferência nunca é esquecido.

as associações entre elas. O paciente deve relatar tudo o que lhe vier à cabeça, mesmo aquilo que julga sem importância ou irrelevante. Nesse relatar, algumas lacunas ou lapsos de memória acontecem, rompendo as relações causais. Quando solicitado a preencher essas lacunas, o paciente sente dificuldades nessa tarefa (Freud, 1996c).

A atenção flutuante, complementando a associação livre, é uma exigência ao psicanalista, que deve dar atenção despreziosa a todas as coisas ditas pelo paciente: na associação livre, “[...] o sujeito é convidado a falar tudo o que lhe vier à cabeça, ao passo que o psicanalista fica situado num lugar de ouvir tudo sem privilegiar qualquer elemento em particular” (Jorge, 2017, p. 88). Tanto a associação livre quanto a atenção flutuante chegam ao material recalcado possibilitando a sua elaboração. É na obra *Recomendações aos jovens médicos que exercem a psicanálise* que a atenção flutuante, como técnica que deve ser aplicada pelo psicanalista, é descrita por Freud. Ela consiste em deslocar a visão do analista, eliminando inclinações e expectativas. Por atenção flutuante, entende Freud (1996b, p. 125-126):

Consiste simplesmente em não dirigir o reparo para algo específico e em manter a mesma “atenção uniformemente suspensa” (como a denominei) em face de tudo o que se escuta. Desta maneira, poupamos de esforço violento nossa atenção, a qual, de qualquer modo, não poderia ser mantida por várias horas diariamente, e evitamos um perigo que é inseparável do exercício da atenção deliberada. Pois assim que alguém deliberadamente concentra bastante a atenção, começa a selecionar o material que lhe é apresentado; um ponto fixar-se-á em sua mente com clareza particular e algum outro será, correspondentemente, negligenciado, e, ao fazer essa seleção, estará seguindo suas expectativas ou inclinações. Isto, contudo, é exatamente o que não deve ser feito. Ao efetuar a seleção, se seguir suas expectativas, estará arriscado a nunca descobrir nada além do que já sabe; e, se seguir as inclinações, certamente falsificará o que possa perceber. Não se deve esquecer que o que se escuta, na maioria, são coisas cujo significado só é identificado posteriormente.

O psicanalista não pode eleger nenhuma coisa como mais importante, não pode ter alvos. Deve apenas escutar sem se importar com aquilo que foi dito antes. É uma conversa entre o inconsciente do paciente e o do analista. Não sendo parte de um manual aplicável a todas as situações e a todos os momentos, é necessária sutileza para se perceber as ferramentas que estão sendo utilizadas em cada jogo de linguagem. Lyotard nos indica que a sutileza de que ele fala é a atenção flutuante de Freud. Lyotard (2000, p. 35) diz que “[...] para ser sensível à sua qualidade de acontecimento, é preciso conseguir escutar um timbre singular que eles têm, aquém de seu silêncio e de seu ruído”. Recomenda Lyotard (2000, p. 35): “[...] você só conseguirá isso empobrecendo seu espírito, limpando-o, o máximo que puder, até que ele se torne incapaz de antecipar o sentido do que está sendo dito, ou seja, precisamente o ‘o que’ do ‘acontece’”. Na obra *Peregrinações*, Lyotard (2000) diz que essa movimentação flutuante é uma ascese, o suportar a ocorrência sem qualquer mediação. “O acontecimento permanecerá

inacessível enquanto o si se deixar seduzir por sua própria natureza, por suas riquezas, sua saúde, o conhecimento, a memória” (Lyotard, 2000, p. 35). O acontecimento exige passividade.

1.4.2 Lyotard e o método freudiano

Lyotard (1997) se apropria do método freudiano e o desenvolve no texto *Reescrever a modernidade*, nome sugerido por Kathy Woodward e Carol Teneson para substituir a pós-modernidade, o pós-modernismo ou o pós-moderno. Sugestão acatada e desenvolvida por dois motivos: 1º) o pré ou o pós não resolvem a questão do “agora”; 2º) o “agora” não pode ser apreendido, uma vez que é movido pelos acontecimentos. Ao aceitar o “reescrever a modernidade”, Lyotard está aceitando suas consequências: é preciso que a modernidade seja lembrada das atrocidades e dos crimes cometidos em seu nome. A pós-modernidade é a recordação do duplo esquecimento moderno: de seus crimes e de ser criação no agora. Modernidade é agora, e, depois do agora, só existe agora.

Reescrever a modernidade é um texto que faz parte do livro *O inumano* (Lyotard, 1997). Nele já temos de forma explícita a atenção flutuante, os jogos de linguagem e o sublime, se articulando e sendo articulados em prol do processo que culminará no “estado da estética”. O texto em tela pode ser dividido em quatro partes:

- 1) os prefixos pré ou pós não levam em consideração o agora, que não pode ser apoderado, já que é arrastado pelos fluxos dos acontecimentos. O agora não cessa de se dissipar. Não é possível a “coisa em si”, que tanto o passado quanto o futuro tentam identificar.
- 2) o agora não é reduzido a um sendo, ou à própria coisa em si; é arrastado pelos fluxos da vida, da consciência. O agora está sempre se dissipando. Por isso que a pós-modernidade e a modernidade não são entidades históricas, acontecendo uma antes da outra. Nesse ponto, uma ideia chama atenção: “[...] o pós-moderno está já compreendido no moderno pelo facto de que a modernidade, a temporalidade moderna comporta em si o impulso para se exceder num estado que não é seu” (Lyotard, 1997, p. 34). A estabilidade na instabilidade foi chamada de modernidade. Assim, Lyotard (1997, p. 34) completa: “a modernidade está grávida do seu pós-modernismo”.
- 3) O “re”, de reescrever a modernidade, pode ser visto como um retorno ao ponto zero, reproduzindo a mesma lógica da periodização ou pode tomar o sentido de perlaboração freudiana. No entendimento de Lyotard (1997), a perlaboração consiste em pensar o escondido no acontecimento.

4) repetir: reescrever não é o mesmo que repetir⁴¹. A repetição, diz Lyotard (1997, p. 35), “[...] permite que o desejo inconsciente se realize, organizando toda a existência do sujeito como um drama”. Um exemplo é a história de Édipo, a quem Lyotard chama de “o doente”, que tenta descobrir as causas dos seus infortúnios. Tenta relembrar o passado insubmisso que é a infância para tentar curá-la. Todavia, à medida que Édipo avança nas suas investigações, mais culpado ele se torna. Relembrar só faz perpetuar o crime e escrevê-lo novamente (Lyotard, 1997). Existe um ritmo no destino de Édipo, com início, meio e fim já decidido e revelado pelo oráculo de Apolo. Dessarte, Lyotard rejeita essa forma de ver a reescrita e oferece dois exemplos desse caso: Marx, que volta às origens do capitalismo, identificando as causas do infortúnio moderno – a exploração dos trabalhadores –, acreditando que esse relembrar poria fim à exploração, mas que, no final, repete a alienação do homem. No segundo exemplo, ele diz que Nietzsche desenvolveu a sua filosofia se contrapondo à metafísica e afirmando que tudo não passa de perspectiva, mas, ao colocar a vontade de poder como fundamento da perspectiva, acabou reiterando a própria crítica. “O único propósito dos seres humanos é o de descobrir o fundamento que lhes permita falar de acordo com a verdade e agir de acordo com o bem ou o justo”, diz Lyotard (1997, p. 37). Será possível escapar da repetição? Lyotard (1997) aposta na perlaboração (elaboração), que é um trabalho sem objetivo, mas não sem finalidade. O fio condutor da perlaboração é a escuta dos sentimentos, sem:

Raciocínios, argumentação ou mediação. Ao proceder deste modo, aproximamo-nos pouco a pouco de uma cena, a cena de algo. Descrevêmo-la. Ignoramos o que é. Temos apenas a certeza de estar relacionada com o passado, o mais longínquo e o mais próximo; simultaneamente o nosso próprio passado e o dos outros. O tempo perdido não é representado como num quadro, nem sequer é representado. É o que representa os elementos do quadro, de um quadro impossível. Reescrever é registrá-los (Lyotard, 1997, p. 39).

A atenção flutuante consiste em uma escuta compartilhada dos inconscientes, em dar atenção ao que é dito pelo paciente, mesmo o que é considerado sem valor (Lyotard, 1997). A obra de Freud *Recordar, repetir e elaborar* foi largamente trabalhada por Lyotard no livro *O Inumano*. Em Freud (1996c), recordar consiste em compreender e interpretar eventos ocorridos na infância que não foram bem compreendidos. A hipnose visava à recordação, que também pode ocorrer pela repetição. Diz Freud (1996c, p. 165): “[...] o paciente não recorda coisa alguma do que esqueceu e reprimiu, mas o expressa pela atuação ou atua-o (*acts it out*). Ele o reproduz não como lembrança, mas como ação; repete-o, sem, naturalmente, saber que o está

⁴¹ Até aqui estamos trabalhando como Lyotard se apropria do conceito de repetição freudiano.

repetindo”. O paciente atualiza aquilo que supostamente tinha esquecido por meio de repetições, que ocorrem dentro e fora do consultório.

Liotard (1997) afirma que pós-modernidade é a elaboração da modernidade, isto é, a pós-modernidade é o não dito da modernidade. E o que é a elaboração? Freud (1996a) responde que é o tempo dado ao paciente para conhecer melhor a resistência e, assim, superá-la, tornando consciente aquilo que estava inconsciente. Quanto à tarefa da psicanálise, “[...] é eliminar as amnésias. Preenchidas todas as lacunas da memória, esclarecidos todos os efeitos enigmáticos da vida psíquica, tornam-se impossíveis à continuação e mesmo a reprodução da doença” (Freud, 1996a, p. 239). Ao discorrer sobre a atenção flutuante, Lyotard está se concentrando no “agora” como fluxo incontrolável, que, ao mesmo tempo, nos mostra a presença ausente do inapresentável. Ao tomar o agora nessa concepção, Lyotard está colocando o inapresentável na cena do crime como presença ausente. Apenas fluxo que não pode ser contido.

1.4.3 Atenção flutuante e estetização

É se mantendo em atenção flutuante e ao mesmo tempo elaborando a falta que é possível criar livremente, sem a pressão das regras, se achegando ao inapresentável. A estetização acontece em ato e consiste no movimento em direção oposta a tudo aquilo que se apresenta como verdadeiro, universal e fundante. “Entre natureza e arte, cai à diferença: à falta de natureza, tudo é arte ou artifício” (Lyotard, 1996, p. 27). É um processo de constante experimentação, que só é possível porque ocorre antes das regras e, ao mesmo tempo, as institui.

A estetização é a resposta dada ao nihilismo ocidental, é a conjugação da atenção flutuante e do sublime para a aproximação ao inapresentável. “A arte é o pedido que a alma faz para escapar da morte que o sensível lhe promete, mas celebrando nesse mesmo sensível o que a tira da inexistência” (Lyotard, 1996, p. 215). Dessa forma, estetização está além e aquém do epistemológico e do político: além do bem ou do mal, verdadeiro ou falso, das formas e das representações.

Nesse sentido, podemos afirmar que a estetização é um acontecimento, que pode ser entendido como tudo aquilo que não pode ser compreendido, não integrável e que, portanto, deve permanecer no campo do estranhamento (Lyotard, 1997). Não pode ser determinado, uma vez que se isso ocorrer deixa de ser acontecimento. “Sentir o instante é instantâneo” (Lyotard, 1997, p. 87). É muito mais sutil que estar diante do nada ou da morte, e, por isso, requer que usemos aquém do seu silêncio e ruído, para percebermos as pequenas diferenças por meio da atenção flutuante.

A estetização é um acontecimento que favorece a experimentação, entendendo que, sem referências prévias e metas, são possíveis outros significados. Esse fato por si só reforça e confirma os jogos de linguagem: o significado ocorre nas relações estabelecidas no jogo. Lyotard (1993b) afirma que a reação contra a experimentação é a defesa do ordenamento do mundo. Ele diz: “[...] há nos convites multiformes para suspender a experimentação artística uma mesma chamada à ordem, um desejo de unidade, de identidade, de segurança, de popularidade” (Lyotard, 1993b, p. 16). A pressão para a eliminação da experimentação, seja na arte ou em outras áreas, surge de todos os lados, e isso acontece com o propósito de reestabelecimento de um realismo que assegure a veracidade daquilo que está sendo feito (Lyotard, 1993b).

Lyotard (1993b) classifica as reações contra a experimentação de realismo e elenca um conjunto de grupos que o defende. Sem nomeá-los, Lyotard (1993a) afirma que eles estão na crítica da arte, na arquitetura, na história, na filosofia, no teatro e, sobretudo, em Habermas, a quem Lyotard acusou de não ter lido o trabalho de pensadores franceses. A defesa do realismo constitui-se pela busca da simplicidade, da unidade e da comunicabilidade. A experimentação impõe desafios. Lyotard (1993b) diz que, ao atacar a experimentação, o que se quer é o estabelecimento de regras para o belo a fim de selecionar obras e público. A experimentação, ato contínuo de nascimento daquilo para o qual não existem parâmetros, inscrita no sublime, transcende a segurança que a ordem oferece. Nela é visto o invisível, e Lyotard (1993b) aponta que isso se faz de duas formas: o informe e a abstração (presentificação negativa). “[...] como fazer ver que há algo que não pode ser visto? O próprio Kant indica a direção a seguir, nomeando o informe, a ausência de forma, um indício possível do impresentificável” (Lyotard, 1993b, p. 22).

“Testemunhar o acontecimento” é o título que Gualandi (2007) dá ao texto em que ele atribui a Lyotard a defesa das singularidades. “Poder-se-ia mesmo afirmar que a tarefa primeira que Lyotard reservou para a sua obra foi promover a identificação mais exaustiva possível das singularidades que caracterizam nosso tempo em todas as áreas da vida e do pensamento” (Gualandi, 2007, p. 24). Gualandi vai às obras de Lyotard e lista os acontecimentos políticos que desfizeram as totalidades, emergindo deles as singularidades. Em relação ao comunismo, temos Berlim de 1953, rejeição do materialismo pelos trabalhadores. Acontecimentos que rejeitaram o liberalismo: Maio de 1968, as crises de 1911 e 1929 etc. Lyotard está atento aos

acontecimentos, não só políticos⁴², mas artísticos⁴³ e científicos⁴⁴ de seu tempo, que os filósofos profissionais parecem ter deixado de lado.

A leitura de Gualandi é importante. No texto “O tempo, hoje”, que faz parte do livro *O inumano*, Lyotard (1997) expõe que o tempo é uma ocorrência, significando que toda referência temporal se dá sempre em relação ao agora. Para a aproximação do acontecimento, é preciso sentir as suas nuances e se manter na passibilidade.

Pelo fato de ser absoluto, o presente que apresenta não é apreensível: *ainda não* é ou *já não* é presente. Para apreender a própria apresentação e apresentá-la, é sempre cedo demais ou tarde demais. Tal é a constituição específica e paradoxal do acontecimento. Que alguma coisa aconteça, a ocorrência, significa que o espírito é desapropriado. A expressão “acontece” é a própria fórmula da não dominação do ser pelo ser. O acontecimento torna o ser incapaz de tomar posse e controle do que é. Testemunha de que o ser é essencialmente passível de uma alteridade purificadora (Lyotard, 1997, p. 66).

Lyotard (1997) expõe que as sínteses temporais têm como propósito o controle do tempo. Isso nos mitos, no processo de racionalização e até na psicanálise. “O mito permite, de facto, colocar uma sequência de acontecimentos num quadro constante onde o início e o fim de uma história formam uma espécie de ritmo ou de rima, como o escrevia Hölderlin” (Lyotard, 1997, p. 74). A tentativa de síntese temporal dos acontecimentos objetiva dar sentidos. Enquanto o mito encontra no passado a sua legitimidade, a modernidade, com todos os seus objetivos, como a emancipação, a encontra no futuro. Ambos partem do princípio de que “[...] o desenvolvimento geral da história pode ser concebido” (Lyotard, 1997, p. 75). Pensar é aceitar a ocorrência pelo fato de não ser possível determiná-la. “Pensar é questionar tudo, inclusive o pensamento, a questão e o processo. Ora, questionar requer que algo aconteça cuja razão não seja conhecida. Quando pensamos, aceitamos a ocorrência pelo que é: ‘ainda não’ determinada” (Lyotard, 1997, p. 80).

A negatividade da estética de Lyotard (Bertucci, 2014, p. 18) é marcada pela “[...] inviabilidade de uma significação lógica do objeto ou da experiência artística, de forma que na tentativa de compreendê-las nas condições citadas (como o faz a filosofia estética), não evitemos relembrar a arbitrariedade e a heterogeneidade desta inferência”. A faculdade de

⁴² Os eventos políticos a que se refere Gualandi (2007) são os crimes e as revoltas que marcaram o fim do comunismo, mostrando que nem tudo que é comunista é proletariado. Exemplos: Berlim de 1953, Budapeste de 1956, Tchecoslováquia de 1968, Polónia de 1980. Refere-se também à crise do liberalismo parlamentar e da socialdemocracia, mostrando que nem todo discurso democrático é para o povo e pelo povo. Veja “Maio de 1968”, as crises de 1911 e de 1929.

⁴³ Os eventos artísticos de que fala Gualandi (2007) são as vanguardas na pintura e na música, como Cage, Boulez, Arakawai e outros. Ainda de acordo com o autor, Lyotard esteve sempre aberto e atento às novidades no campo das artes.

⁴⁴ No campo da ciência, Gualandi (2007) se refere a Gödel, Hilbert, Heisenberg, à cibernética, à teoria do caos, à teoria dos sistemas abertos, à crise dos fundamentos da matemática e da física.

apresentação, isto é, a imaginação, é paralisada pelo sentimento sublime, já que o objeto que ela deve apresentar é um objeto transcendental, uma ideia da razão, que não pode ser apresentada (Bertucci, 2014, p. 18). Essa estética negativa é a que se opõe à estética institucionalizada, a qual estabelece regras universais para a arte.

Ainda de acordo com a leitura de Bertucci (2014, p. 38): “Lyotard herda de Kant a compreensão do sublime como apresentação daquilo que não é apresentável [...]”. Essa compreensão do sublime, ainda de acordo com Bertucci (2014), leva Lyotard a entender que artistas e público não dispõem de referenciais para a apresentação do inapresentável. Por conta disso, as vanguardas definem o seu trajeto aludindo ao que não pode ser apresentado.

Lyotard (1997), ao falar sobre acontecimento, quer expressar a sua crença na complexidade. As tentativas de síntese temporal são negações dos acontecimentos. A passividade é, ao mesmo tempo, parte da complexidade e também o bailar com o acontecimento. Estar passível ao acontecimento consiste na condição para as singularidades, ao inapresentável.

A estetização de Lyotard ocorre na soma dos jogos de linguagem que terminam com o império do universalismo, com a força dinâmica do sublime, e, por fim, com a atenção flutuante, que faz do criar um ato de trazer outras significações ao nos colocar no estado de passividade diante dos acontecimentos. O sublime dinamiza e a atenção flutuante nos mantém atentos aos acontecimentos.

1.5 Estetização e pós-modernidade

Como desenvolvido até aqui, é possível dizermos que o inapresentável é o alvo de Lyotard que não pode ser atingido, e isso faz de Lyotard um peregrino, migrando entre os polos de atração. Essa movimentação de aproximação ao inapresentável, para que algo ocorra, e não prevaleça o nada, é a estetização lyotardiana, que deixa vestígios que podemos chamar de pós-modernidade.

1.5.1 Pós-modernidade para Lyotard

A pós-modernidade é um fenômeno que apareceu pela primeira vez no universo das artes poéticas, na América hispânica na década de 1930. Vinte anos depois é que ela entrou no mundo da língua inglesa como categoria de época, retratando as mudanças na arquitetura, na computação e nas artes (Anderson, 1999). Essa concepção tornou-se predominante e fez da pós-

modernidade um período posterior à modernidade. Enquanto no universo de língua espanhola a pós-modernidade era uma categoria estética, no mundo de língua inglesa ela se tornou uma categoria de época (Anderson, 1999). Foi a filosofia de Lyotard que deu à pós-modernidade o estatuto filosófico que até então ela não tinha. Sua obra *A condição pós-moderna*, de 1979, não tinha a pretensão de ser um livro, já que foi um relatório encomendado pelo governo de Quebec, do Canadá, para a apresentação da situação do saber nas sociedades desenvolvidas. Contudo, a obra se tornou uma referência, seja na filosofia, seja nas outras áreas de conhecimento. Anderson (1999) diz que *A condição pós-moderna* é a responsável pela associação da pós-modernidade com a fragmentação e pela introdução dos contratos temporários na vida humana. Entretanto, em nenhum momento de sua escrita, Lyotard falou em fragmentação. Antes, ele falou em fim das grandes narrativas.

Na obra *A condição pós-moderna*, Lyotard (1986) trabalha a crise das grandes narrativas, como o iluminismo e o marxismo. A função das grandes narrativas é legitimar o saber científico e os vínculos sociais, mas elas entram em crise quando perdem a sua credibilidade com o avanço das ciências, principalmente as ligadas às linguagens. Como isso ocorre? Os vínculos sociais necessitam de legitimidade, e, enquanto nas sociedades tradicionais os saberes narrativos executam essa função, na sociedade ocidental essa tarefa fica a cargo do saber científico. É aqui que surge o problema: o saber científico é denotativo, sendo incapaz de transmitir o vínculo social, necessitando por isso do discurso filosófico. É o avanço da ciência, e, conseqüentemente, o aparecimento dos paradoxos, do paralogismo, a tecnificação da prova, o acaso na biologia, a física quântica e, principalmente, a desordem, que explodem as grandes narrativas. Com a desordem, não é possível unir em um único discurso todos os discursos.

Quando Lyotard (1986) trabalha a situação do saber nas sociedades desenvolvidas, ele se depara com a deslegitimação das grandes narrativas. Nesse caso, se a desordem põe fim ao discurso único e abrangente das grandes narrativas, são os jogos de linguagem de Wittgenstein que auxiliam o entendimento dos vínculos sociais. O significado de uma palavra está no seu uso nas relações estabelecidas. Disso resulta que não existem significados universais e fora das práticas linguísticas. Os jogos de linguagem são constituídos de regras, que não são as mesmas para todos os jogos, sendo essas regras que validam ou não um determinado enunciado. Essas regras não são fixas (cada enunciado é um lance), mas, para a existência de um jogo de linguagem, elas são necessárias, assim como o contrato entre os jogadores. Caso uma regra mude, essa mudança será acompanhada pela natureza do jogo, e, quando se joga, é também pela alegria. A pós-modernidade é caracterizada por Lyotard (1986) como jogos de linguagem.

1.5.2 Pós-modernidade: rastros da estetização

Em *O inumano* (Lyotard, 1997), o sublime é apresentado como a condição para a pós-modernidade. Isso só é possível porque o sublime está sempre em estado nascente, instituindo regras que nascem no ato da presentificação e são inerentes apenas a esse ato. Por conseguinte, Lyotard (1993b, p. 26) diz que:

O pós-moderno seria aquilo que no moderno alega o “impresentificável” na própria “presentificação”; aquilo que se recusa à consolidação das boas formas, ao consenso de um gosto que permitiria sentir em comum a nostalgia do impossível; aquilo que se investiga com “presentificações” novas, não para as desfrutar, mas para melhor fazer sentir o que há de “impresentificável”. Um artista, um escritor pós-moderno está na situação de um filósofo: o texto que escreve, a obra que realiza não são em princípio governadas por regras já estabelecidas, e não podem ser julgadas mediante um juízo determinante, aplicando a esse texto, a essa obra, categorias conhecidas. Estas regras e estas categorias são aquilo que a obra ou o texto procura. O artista e o escritor trabalham, portanto, sem regras, e para estabelecer as regras daquilo que foi feito. Daí que a obra e os textos tenham as propriedades do acontecimento, daí também que cheguem demasiado tarde para o seu autor, ou, e vem a dar no mesmo, que a sua preparação comece sempre demasiado cedo. Pós-moderno devia ser entendido segundo o paradoxo do futuro (pós) anterior (modo).

Em entrevista, Lyotard (2007) aponta que a pós-modernidade foi usada falsamente por arquitetos italianos e por parte da crítica literária americana. Falso porque a pós-modernidade não pode significar aquilo que vem depois da modernidade, uma vez que moderno significa agora e, depois do agora, só pode ser agora. Com essa fala, Lyotard rejeita a periodização da pós-modernidade. Em outros termos, a pós-modernidade não é um período histórico. Para ele, ela se inscreve na modernidade como a sua melancolia, uma vez que esta perdeu o seu motor: o sublime. Enquanto a modernidade perdeu o sublime, a pós-modernidade descobriu o inapresentável, que vem com a necessidade da releitura, do rever e do repensar. Isso não consiste em ficar preso ao inapresentável, mas de apresentar obras onde ele é proposto e não alcançado por uma interpretação ou leitura. Os rastros das tentativas de apresentação ou insinuações do inapresentável é o que chamamos de pós-modernidade.

2 TEORIAS SOBRE A ESTÉTICA CURRICULAR

Como foi argumentado até aqui, as peregrinações de Lyotard são tentativas de aproximações ao inapresentável. Os místicos querem muito mais do que isso: desvendar o inapresentável para com ele partilhar a unidade. Ele está no aqui e agora. Lyotard (2007) concorda com o segundo ponto, mas discorda do primeiro. Assume para si a tarefa de tomar posse de ferramentas apenas para a aproximação, deixando para os místicos a tarefa da fusão. Todavia, é preciso destacarmos que o caminhar de Lyotard não é o único.

Lyotard se distancia da mística em defesa das singularidades. Não é possível a fusão com o todo. Partindo da compreensão de Lyotard, é possível dizermos que o currículo tomado como aquele capaz de abranger todos os aspectos da vida humana é rejeitado, pois isso é uma ameaça às singularidades. O currículo que toma o outro como programável desconsidera que as relações humanas são agonísticas, em que a previsibilidade se perde. É uma luta contra os jogos de linguagem na medida em que quer se impor como jogo único, e, nesse sentido, estabelecer uma regra que ultrapasse e abarque todos os jogos de linguagem, se constituindo como tribunal capaz de eliminar todos os conflitos. Em outros termos, o currículo torna-se a verdade (que transcende os jogos de linguagem), em nome da qual os seus seguidores impõem ao outro um projeto de vida. Aliás, a eliminação dos conflitos é para reafirmar a inteligibilidade do todo e a possibilidade de fusão com ele. A filosofia de Lyotard, ao estetizar-se, opõe-se à toda construção teórica que se fundamenta sobre uma verdade que transcende aos jogos de linguagem. E Lyotard não está sozinho, pois encontramos sintonia em Lopes (2019). Vejamos a fala da autora:

Como já afirmei anteriormente (Cunha & Lopes, 2017; Lopes, 2015 & 2018a), uma base curricular comum, tal como organizada no País, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como a única correta e obrigatória. Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contingente. Pressupõe ainda situar o debate e a deliberação política em uma etapa anterior ao texto promulgado, como se uma vez estabelecida a base, a política, com seus conflitos e antagonismos, cessasse (Lopes, 2019, p. 60-61).

Partindo de Lyotard e da compreensão de que o todo é um horizonte que nunca atingiremos, selecionamos textos que destacam a importância da estética na produção curricular (Apêndice A). Como a apreensão do todo não é possível, como dito anteriormente, os textos selecionados não constituem a expressão máxima das teorias estéticas sobre o currículo. Os critérios para a seleção são apresentados no terceiro capítulo. No entanto, de antemão,

afirmamos que eles perseguem a estetização e reconhecem a impossibilidade de se ter o controle do todo, não sendo possível representá-lo.

Esses textos caminham em duas direções. A primeira aponta que as produções curriculares estão imbuídas de um planejamento racionalista cartesiano, que é previsível e controlável. Feito o diagnóstico apostam na sensibilidade para a abertura para outros mundos possíveis. A outra direção está mais próxima da concepção estética de Lyotard, pois reconhecem a impossibilidade de abarcar o todo e fazem da produção curricular uma experimentação.

Não obstante este capítulo seja dedicado ao diálogo com os textos que relatam, descrevem e apresentam a importância da estética como sensibilidade nos processos curriculares, lembramos que a sensibilidade foi relegada para um segundo plano pela tradição filosófica em nome da racionalidade (Durand, 2001). Aqueles que querem um currículo racionalizado acreditam em medidas de controle, planejamento e condução da vida do outro.

À primeira vista, poderíamos pensar que, no atual capítulo, a estética seria apresentada como alternativa à racionalização, mas o diálogo com os textos pesquisados nos levou à conclusão de que a racionalização do currículo aparece apenas como outro jogo de linguagem, que teve suas fronteiras expandidas até a ruptura, provocando a formação do jogo estético, pautado pela sensibilidade, pela liberdade e pela criação.

Para o surgimento dos jogos estéticos, é preciso que lances sejam dados no interior do jogo racionalista, que force o surgimento de outras regras que não comportem o jogo prescritivista. É a implosão do jogo racionalista por dentro, mas não a sua eliminação que faz emergir o jogo estético. Com novas regras, outros jogos surgem. Essa é a lógica seguida pelos textos pesquisados e analisados para o atual capítulo.

A racionalização ocorre em quase todas as áreas no Ocidente, incluindo a educação e o currículo. Uma observação: a crítica à racionalização não opera apenas pela estética. Abordagens de orientação pós-estrutural e pós-fundacional também pavimentam essas ruas. A permanência da racionalização em diferentes abordagens mostra, porém, a sua força. Citamos como exemplo a fala de Lopes (2014), que identifica que as concepções sociológicas pareciam ter superado o objetivismo tyleriano, para, no final, também serem objetivistas. Diz Lopes (2014, p. 102): “[...] esse objetivismo, a meu ver, é ainda mais ressaltado na atual posição de Young em defesa de um conhecimento poderoso [...]”.

No mesmo texto que fala sobre a continuidade do objetivismo nas teorias críticas, Lopes (2014) apresenta um caminho que escapa à racionalização, entendendo a racionalização como o acordo entre racional e o real, ou, em outras palavras, a crença de que tudo que existe tem

uma razão (Japiassú, 1996). A racionalização foi desenvolvida a partir da racionalidade, das ações realizadas a partir do cálculo visando determinados objetivos (Japiassú, 1996).

Os textos analisados falam em racionalismo, mas é pertinente abordar a racionalização, uma vez que eles criticam a concepção de educação e currículo que têm uma base firme e conhecida, excluindo tudo que escapa à previsibilidade. Vale um esclarecimento: de acordo com Japiassú (1996), a razão como instrumento único para o conhecimento verdadeiro, assentado sobre o cálculo e a lógica, vista como a única capaz de promover o domínio dos eventos naturais e humanos, nasceu no século XVII, e com ela a racionalidade, o racionalismo e a racionalização. Racionalidade “[...] significa estabelecimento de uma adequação entre uma coerência lógica e determinada realidade empírica” (Japiassú, 1996, p. 69).

Com a revolução industrial, a ciência passou a ser usada para um fim determinado. Japiassú (1996) compreende que a racionalização é a aplicação de conhecimentos científicos por meio de planejamentos capazes de antecipar o futuro. É uma ação⁴⁵. Veja a saída apresentada por Lopes (2014, p. 104): “[...] talvez uma saída seja sempre expressar que, se não há uma razão absoluta que fundamente nossas escolhas, só nos resta ampliar a ação política para que as múltiplas racionalidades disputem a possibilidade de significar o mundo”. Ao apresentar a “saída” de Lopes, não estamos defendendo que esse é o caminho ou que ele é o melhor. Aliás, ao utilizarmos a “saída” como jogo de linguagem no contexto citado, estamos nos opondo ao caminho único e apresentando que outro caminhar também é possível. “Saída” no contexto citado significa caminho, ou melhor, caminhar. A aposta de Lopes (2014) é o político, enquanto a nossa é a estética. Ambas são opostas ao jogo que estabelece correspondência entre a realidade e a razão. Avaliam que a hegemonia do jogo racionalista pasteuriza a existência humana.

⁴⁵ Vale destacarmos que, embora a racionalização sirva de sustentação para o planejamento daquilo que vai acontecer no futuro, em uma clara movimentação de negação do imprevisível, é importante relativizarmos essa concepção, pois, apesar de sua força, outras concepções foram pensadas, como a do filósofo francês Gaston Bachelard, que pensa em uma razão aberta e mutante, se opondo à concepção citada pelo professor Japiassú. Inclusive podemos dizer que Bachelard constata que, no antigo espírito científico, o real estava pronto. “A realidade era vista como coisa pronta e acabada; assim, a função da ciência consistiria em captar esta realidade e tentar reproduzi-la o mais fielmente possível. Nesta concepção, razão e realidade eram imutáveis [...]. É contra a concepção da razão como algo imutável e de um real em si que surge o novo espírito científico” (Barbosa; Bulcão, 2004, p. 28). Para Bachelard (1977), não há objetividade, mas processo de objetivação. Para ele, uma teoria não é o reflexo do real, mas a maneira como podemos expressar o real de acordo com nossos conhecimentos técnico e teóricos. “O pensamento racional é um pensamento de constante reorganização, e jamais simples descrição de uma organização” (Bachelard, 1977, p. 50). Bachelard, com o racionalismo aplicado, nome de um dos seus livros, opõe-se à concepção iluminista do racionalismo e do seu desdobramento, a racionalização. Para Bachelard (1977), não existe o dado, mas, sim, o construído. É nesse sentido que ele rompeu com a ideia de que a teoria reflete fielmente o real. Para ele, o real é uma construção de muitas mãos, produto de recomeços. Bachelard (1977, p. 144) diz: “[...] o racionalismo é uma filosofia que não tem começo; é da ordem do recomeço”. Ao citarmos Bachelard na nota de rodapé, o objetivo foi esclarecermos que o racionalismo e a racionalização ao que o texto se refere são a do iluminismo.

Consideramos importante apresentar o posicionamento inicial dos pesquisadores que diagnosticaram que a educação, incluindo o currículo, repete as bases fundamentais do Ocidente, inviabilizando a elaboração do recalcado. Exemplo do que falamos está em Duarte (2003), que, em seu texto *Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual*, diz que a educação atual transcende o espaço escolar, se contrapondo à racionalidade ilustrada centrada no mestre e nos livros. Na avaliação da autora, os ambientes de aprendizagem na Colômbia são a via de escape à racionalização. Como consequência, o cartesianismo, que separa sujeito e objeto, é abandonado, assim como a racionalização, isso porque a palavra “ambiente”, nascida na geografia, consiste nas relações entre seres humanos e a natureza, em que um não exclui o outro. A palavra “ambiente” aplicada à educação é um espaço de construção da cultura.

Neste capítulo, nosso foco são os diferentes jogos estéticos curriculares. Quando falamos em jogo, estamos rejeitando as hierarquias entre as abordagens, sejam elas prescritivistas, positivistas, estéticas etc. Reiteramos: os jogos de linguagem são constituídos por regras que nos dizem como as palavras são usadas. Contudo, as regras mudam com os lances que são dados. No jogo de linguagem, os átomos sociais são atravessados pelas informações, podendo mudar de posição e oferecer outros lances, alterando a natureza do jogo e assim provocando contralances. A imprevisibilidade dos lances e dos contralances é parte constitutiva dos jogos, e a isso Lyotard (1986, p. 17) denomina agonística. “Falar é combater, no sentido de jogar”. Aquilo que a comunidade deseja nem sempre corresponde aos desejos dos indivíduos. Por isso que podemos falar em múltiplos jogos de linguagem. É a partir da estetização de Lyotard que abordaremos os jogos estéticos curriculares.

2.1 Educação estética como saída

Na psicanálise freudiana, como já foi abordado, a repetição é a atualização do esquecido, sem que haja a recordação (Freud, 1996c). A repetição do esquecido, e esquecido porque reprimido, ocorre na transferência⁴⁶ durante a análise, mas também nos atos cotidianos, como forma de resistência à recordação.

⁴⁶ De acordo com a interpretação de Laplanche e Pontalis (2001, p. 514), a transferência “[...] designa em psicanálise o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica”. É um conceito que foi amadurecido ao longo do trabalho analítico de Freud, sendo necessária a regressão aos seus primeiros escritos e atenção aos tratamentos aplicados desde o início de sua carreira. Portanto, por transferência podemos entender a repetição de afetos, demandas, e, sobretudo, impulsos libidinais não satisfeitos, em uma nova relação. A transferência é um fragmento da repetição, como diz Freud. Na análise, ela ocorre na relação com o analista, indicando as resistências e abrindo o caminho para o inconsciente. “Assim, a transferência, no tratamento analítico, invariavelmente nos aparece, desde o início, como a arma mais forte da resistência, e podemos concluir que a

Freud (1996c) percebeu que as resistências surgem da repressão e que cabe à psicanálise superá-las, preenchendo as lacunas da memória. A repetição aponta para impulsos libidinais não satisfeitos, em uma reatualização de eventos traumáticos. Assim como Freud concluiu que as relações humanas são marcadas pela repetição, podemos dizer o mesmo em relação às produções ocidentais, que são herdeiras da fórmula racional, que diz que o entendimento do funcionamento de todas as coisas nos forneceria o fundamento sobre o qual nossas ações poderiam ser inscritas. Essa fórmula é repetida cotidianamente. Entretanto, as lacunas permanecem.

A educação e o currículo não escapam a essa repetição teorizada por Freud (1996c), ao dizerem que o mundo é ordenado e, dessa ordem, os seres humanos participam, precisando apenas ser formatados. Um exemplo de repetição na educação é apresentado pelo sociólogo francês François Dubet. Para Dubet (2004), a formação da educação de massas na França ocorreu no momento da instauração da República francesa, com o objetivo de formar o cidadão republicano, os fiéis ao Estado. Ainda de acordo com a avaliação de Dubet (2004), a burguesia encontrou na meritocracia uma legitimação para manter a sociedade hierarquizada, repetindo a antiga fórmula aplicada pela Igreja de que isso é a vontade de Deus. Assim, a Igreja se tornou a escola; e o padre, o professor, um sacerdote com uma nobre missão a cumprir. Nesse caso, a repetição ocorre como esquecimento das diferenças.

A hierarquia reproduzida pela Igreja e mantida pela escola, interpretando a leitura de Dubet (2004), é uma repetição do entendimento filosófico de que existe um único ser, dito em uma única linguagem, tese prontamente rejeitada por Lyotard (Gomes, 2002). Todavia, essa concepção se mantém forte nas abordagens educacionais e curriculares, oriundas do processo de racionalização que ocorre a partir da crença na existência do fundamento.

Loponte (2013) é um dos autores que pensa em uma didática que escape do processo de racionalização da educação. E ele não está sozinho nessa empreitada. Stefanuto e Bueno (2019) reconhecem a força da razão instrumental e apresentam a estética como uma resistência ao império da racionalização. Em Román (2010), temos a interpretação de que o sistema educacional moderno se assenta sobre a crença na racionalidade, produzindo uma hierarquização entre as culturas, centrada no conhecimento científico. Os autores citados concordam que a educação moderna foi construída sobre o fundamento que diz que é a racionalidade que conduzirá os seres humanos a um mundo de paz, felicidade e prosperidade. Essa promessa legitima a escola de massas e o que nela é ensinado. Um fundamento sólido, a

intensidade e persistência da transferência constituem efeitos e expressões da resistência” (Freud, 1996 b, p. 115-116).

racionalidade, sobre o qual as ações humanas podem ser construídas, pois levará ao verdadeiro. A repetição da racionalização é feita em nome do esquecimento da sensibilidade, das emoções, da imaginação e do corpo.

Nos textos analisados neste capítulo, são identificadas algumas movimentações no campo curricular. É realizado o reconhecimento de que a racionalização está presente nas produções curriculares e educacionais. Diante desse diagnóstico, segue o prognóstico: o currículo racionalizado mantém as hierarquias, as identidades e, principalmente, sequestram os sonhos. A terapêutica sugerida é a estetização do currículo. Dito de outra forma, a educação racionalizada é vista como uma constante nas práticas curriculares, uma repetição no âmbito educacional. A repetição é a atualização do que não foi recordado, pois se é incapaz de lidar com o reprimido. Assim sendo, é no transcorrer do jogo racionalista que lances são dados, não para provocar a recordação, mas para instituir o jogo estético. São esses lances que não estão pautados pelas tentativas de estabelecimento da unidade, da uniformidade e do controle, que fazem nascer o jogo estético.

2.1.1 Estetização e mudanças

Javier Sáenz Obregón (2007) apresenta, em sua pesquisa, dois significados para estética na educação: uma sendo utilizada para denotar normalização, com o intuito de produzir o aluno rebanho, que diz respeito àquele que se deixa conduzir pelo outro; e a estética da incerteza, que, por ser experimental, cria novas sensibilidades.

Avaliando a história da educação, Sáenz Obregón (2007) diz que tratados pedagógicos entre os séculos XVI e XX promoveram a naturalização do humano e sacralizaram a escola. Em outros termos, essa escola descrita por Sáenz Obregón se edifica como um espaço onde a mudança e a experimentação não entram. Diante da organização educacional que produz apenas seres obedientes, Sáenz Obregón (2007) avalia que a sacralização da escola produz mais sensatez que sensibilidade. A sensatez é a sensibilidade ascética, fria do cristianismo, que implode a criação artística.

De maneira um tanto análoga, porém mais exaustiva, aquela pela qual o Estado incorporou as práticas governamentais existentes na sociedade, desde seu nascimento nos séculos XV e XVI, a escola se apropriou e massificou para toda a sociedade uma série de práticas que antes estavam dispersas e circunscritas a determinados grupos sociais: as disciplinas de conhecimento típicas das universidades; o treinamento moral e as práticas de autoexame dos mosteiros; as de vigilância, distribuição de corpos e sistematização do uso do tempo e do espaço pelos mosteiros e aparelhos militares; os que examinam os corpos e as almas das práticas médicas e religiosas; e as de cortesia típicas da aristocracia (Sáenz Obregón, 2007, p. 75, tradução nossa).

A pesquisa de Sáenz Obregón (2007) indica que a escola é uma instituição que manteve as funções que um dia couberam à Igreja, que tinha como premissa a existência de uma natureza humana marcada pelo pecado original e, conseqüentemente, seria preciso promover medidas de controle e adestramento dessa natureza má, para que recompensas fossem alcançadas no mundo imaterial. A Igreja como instituição portadora da verdade que transcende as relações e perspectivas individuais está acima do particular e, por isso, é o grande juiz. As funções da Igreja foram assumidas pela escola, que, para Sáenz Obregón (2007), é um projeto para julgar a vida. Ela serve à moralização, ao aperfeiçoamento e aos processos de ajustamento ao que tenta se impor como verdade. Sáenz Obregón (2007) identifica, na escola, uma forma de estética importada da Igreja, que visa à promoção da normalização e se institui como a julgadora da vida, rejeitando os saberes, as sensibilidades e, sobretudo, as estéticas das incertezas. Essas são formas produtivas perigosas por não estarem ajustadas às instituições reconhecidas, como a escola e a Igreja.

Bem, convido você a ver o que Pestalozzi, Decroly, Clapatéde, Fettiére e muitos outros entendiam como vida. Era uma vida escolarizada, domesticada, cristianizada. É verdade, não mais a vida encerrada na lei-forma religiosa, mas uma forma de vida igualmente embutida nas estreitas margens da lei: lei biológica, lei psicológica, lei social (Sáenz Obregón, 2007, p. 79, tradução nossa).

Nessa fala de Sáenz Obregón (2007) é identificado que o projeto de escola moderna reatualiza o modelo da educação religiosa, só que em termos seculares. Nesse ponto, a escatologia cristã é mantida, e o sentido para a vida humana, preservado. No programa da escola moderna secular, a vida tem um sentido que é dado pelo fundamento conhecido pela escola. Cabe a ela formar para o objetivo que já está contido nas regras do jogo escolar. Sáenz Obregón (2007) diz que a estética escolar promove o controle do tempo a partir da sua compartimentação, produzindo aquilo que foi previamente pensado, não dando espaço para a criação de formas impensadas. A escola trabalha com a sensibilidade do autossacrifício cristão: obediência às exigências do Estado, da Igreja, da sociedade e da família.

Sáenz Obregón (2007) identifica duas estéticas operando na escola. A estética da normalização que organiza para normalizar e assim legitimar os valores da Igreja, e a estética da incerteza, para quem o princípio de sua constituição é justamente não ter princípio, sendo abertura para experimentações. O que está em jogo entre esses dois significados de estética é a mudança. Enquanto a primeira tem como princípio a existência de fundamentos inquestionáveis, a estética da incerteza afirma a mudança como a própria realidade, não sendo possível normalizar, universalizar e muito menos julgar a vida.

Os objetivos da educação podem assumir significados diferentes. Sáenz Obregón (2007), por exemplo, apresenta dois. Em outros casos, como em Damiano e Moreira (2011), a educação estética⁴⁷ é apresentada como um meio para a transformação dos indivíduos. Entretanto, ao falarem em transformação, se pressupõe a existência de um estágio anterior que precisa ser modificado. Nesse sentido, apesar de não reduzir a educação estética ao ambiente escolar, este é apresentado como local privilegiado para essa transformação, por ser um espaço coletivo, que reúne o formal e o não formal (Damiano; Moreira, 2011).

Damiano e Moreira (2011, p. 126) defendem a arte como campo privilegiado de ocorrência da educação estética, que promove a ampliação “[...] das atuações cognitivas, imaginação, criatividade, crítica e para a expressão mesma do emocional e das sensações, da sensibilidade; estímulos para o sonho, a fantasia e novas possibilidades de ser e sentir (Duarte Jr., 1995)”. Em outros termos, Damiano e Moreira (2011) identificam que o racionalismo engessa a educação, ao passo que a educação estética é uma abertura para a criatividade em um mundo que finalmente assumiu a mudança como sua marca. “A pessoa com formação criativa, imaginativa, cognitiva, emocional faz um diferencial mesmo em outra profissão no mundo neocapitalista, cuja finalidade reprodutiva do próprio sistema é lucratividade e consumo” (Damiano; Moreira, 2011, p. 139). Cabe à educação estética promover essa abertura ao que não aparece, aquilo que não está posto. Na linguagem de Lyotard (2007), nos aproximar do inapresentável.

2.1.2 Antes do conhecimento, a sensibilidade

Na medida em que o racionalismo é identificado como o jogo predominante na educação ocidental, tendo como propósito formar o indivíduo ajustado às normas que existem por si mesmas, a sensibilidade é apresentada como outra via que antecede os procedimentos de racionalização. A educação estética é apresentada pelos textos analisados como a promotora da sensibilidade, que se manifesta na arte. Essas são algumas das apostas de Angel Maria de Andrade Palhano (2014), em dissertação que repensa a educação pela arte:

⁴⁷ Ao falarmos sobre estetização curricular, é preciso destacarmos que há aqueles que defendem uma educação estética. É o caso de Damiano e Moreira (2011), que compreendem que a educação estética trabalha para formação estética, isto é, transforma e forma as singularidades humanas. A educação estética tem no espaço escolar o ambiente privilegiado para ocorrer, embora Damiano e Moreira (2011) reconheçam que outros ambientes também são propícios à educação estética.

Conhecer o mundo pelos sentidos antecede aos processos de racionalização e simbolização do pensamento humano. O encontro original do corpo-a-corpo tem amparo na Fenomenologia, quando o que importa são as coisas mesmas, ou seja, os sentidos seguidos de sentimentos desempenham um papel fundamental para compreensão de uma noção da totalidade. Em outras palavras, pelo método fenomenológico podemos olhar o mundo de modo diferenciado, buscando na experiência do cotidiano a vivência que ele nos possibilita, não apenas como uma realidade dada objetivamente (Palhano, 2014, p. 59).

Palhano (2014) defende que a primeira forma de conhecer é pelos sentidos. “Conhecer o mundo pelos sentidos antecede aos processos de racionalização e simbolização do pensamento humano” (Palhano, 2014, p. 59). Se os sentidos são a primeira forma de conhecer, cabe à Educação estética refiná-los. A posição de Palhano é se vestir com a fenomenologia para chegar a um momento que antecede as representações, conceituações, “voltar às coisas mesmas”⁴⁸. Nesse deixar emergir a sensibilidade, a autora apresenta os avanços da educação estética: o corpo é o local da experimentação e, também, das significações; o tempo de que precisa a educação estética é justamente aquele que nos é roubado, seja pela metafísica moderna, pelo avanço tecnológico, pelas “vantagens” da vida pragmática. A educação dos sentidos é, assim, uma abertura para as possibilidades existenciais.

Damiano e Moreira (2011) estabelecem a separação entre a educação estética e a arte. Para eles, ao não se reduzir à arte, a educação estética torna-se uma abertura para uma educação não prescritiva. Os autores interpretam que a educação estética não se restringe ao ambiente escolar. O posicionamento de Damiano e Moreira (2011) é estabelecer a arte como o campo de ampliação da imaginação, da criatividade e também do senso crítico. A arte é um lugar privilegiado em que a unidade da razão técnica não se expressa, sendo a razão um lugar da confrontação entre a racionalidade e a sensibilidade. O objetivo dos autores é expulsar qualquer interferência da razão instrumental sobre a arte. Eleger um campo, no caso a arte, como o lugar de menor interferência possível da razão instrumental, significa compreender o duplo aspecto que gera a arte, isto é, inteligível (razão) e o sensível (corpo). Nesse aspecto, os autores rejeitam

⁴⁸ “A fenomenologia – no sentido específico em que esta palavra é empregue para designar uma corrente da filosofia contemporânea – concebe e exerce a filosofia como análise da consciência na sua intencionalidade” (Abbagno, 2001, p. 7). Sendo a consciência, consciência de alguma coisa, ela é intencionalidade, não existindo por si só. Em outras palavras, não existe a consciência como essência, ou objeto a ser conhecido. Não é possível, em Husserl, separar consciência e objeto. Quando sugere a *epoché*, Husserl quer suspender as afirmações sobre a existência do mundo, não como um cético, mas para afirmar a realidade como fenômeno da consciência (Abbagno, 2001). A fenomenologia de Heidegger, discípulo de Husserl, radicaliza a proposta do seu mestre de “voltar às coisas mesmas”, acusando Husserl de guardar ainda certo cartesianismo e platonismo (La coste, 1992). A questão da filosofia envolve os fundamentos, e Heidegger diz que a história da filosofia ocidental se confunde com a metafísica, ou a onto-teleologia. A verdade da metafísica pretende estabilizar tudo que existe, objetivando todas as coisas (Vattimo, 2002), ou seja, submetendo tudo a lei da causalidade. O ser não é. Ele acontece. O ser como acontecimento perde todos os traços fortes que a tradição havia lhe conferido, escapando da metafísica, que o entifica ao objetivar todas as coisas. A crítica de Heidegger recai sobre a presentificação do ser, fundamento da estabilidade requerida pela ciência (Vattimo, 2002).

a racionalização do processo criativo via arte e se posicionam contra um currículo que pretenda definir e predefinir aquilo que vai ser ensinado, sugerindo uma educação transdisciplinar, praticada por equipes multidisciplinares, inclusive apontando a especialização dos educadores como um problema para a educação estética. Damiano e Moreira (2011, p. 134) afirmam que, “[...] apesar da especialização, o educador tem que estar linkado à percepção multicultural, uma formação plural, que lhe possibilite atuar sem fronteiras rígidas, mas de forma colaborativa e cooperativa através de equipes multiartísticas”. Dessa forma, a arte-educação é apresentada como reconciliadora entre a sensibilidade e o conhecimento, eliminando as clássicas dicotomias sujeito-objeto, razão-emoção.

2.1.3 Formação pedagógica e sensibilidade

Quem defende uma educação estética não atua separando sensibilidade e racionalidade. Na produção cultural, ou na vida cotidiana, esses dois aspectos da existência humana estão juntos e misturados. Na percepção dos defensores da educação estética, o currículo e a educação priorizam a racionalidade em detrimento da sensibilidade; assim, posicionam-se em prol de uma educação que fortaleça a sensibilidade, promovendo uma relativização do racionalismo. A educação estética reconhece que o reducionismo racionalista esteriliza as relações humanas, assim como cria um mundo pasteurizado. Decorre dessa leitura de mundo a sugestão do fortalecimento da educação estética.

Moraes, Castro e Sales (2015) apresentam argumentos favoráveis à arte na formação inicial do pedagogo, como forma de expandir a sensibilidade desses futuros profissionais que vão trabalhar na formação estética dos educandos na Educação Básica. Os autores partem de um levantamento de dados que mostram que praticamente não existe essa formação nas universidades. Os currículos de cursos superiores, em especial os de licenciatura, não contemplam a arte, o que é extremamente ruim, na avaliação dos autores, uma vez que, ao negligenciar a formação estética desses profissionais, se inibe a ampliação do espaço de experimentação estética nas escolas de Educação Básica.

Nos currículos da Educação Básica, tanto a arte quanto a educação física são desvalorizadas, e isso fica evidente ao analisar-se a carga horária dessas disciplinas, pontuam Moraes, Castro e Sales (2015). Para os autores, nossa sociedade é a sociedade da informação, racionalista e da tecnologia. Vem daí o desprezo pela arte educação e pela educação física. Se opondo ao pensamento que faz da arte apenas um adereço ao mundo humano, Moraes, Castro

e Sales (2015) defendem que a arte aguça a criatividade e fortalece os saberes. É por isso que, para eles, é tão necessária a formação estética dos futuros pedagogos.

Em defesa da formação estética do professor, diz-se que ele é um mediador na sala de aula, mas, ao mesmo tempo, lhe falta essa formação. Moraes, Castro e Sales (2015) afirmam que a formação do professor não ocorre só nas Universidades. Eles percebem que existe um déficit nela, já que os professores não leem, não frequentam o teatro, o cinema, os museus e os concertos. A correção para a formação deficitária do professor pode se dar via currículo ou políticas públicas.

Moraes, Castro e Sales (2015) tomam como princípio de argumentação que a produção cultural é aquilo que diferencia os seres humanos dos animais. Nesse cenário, a escola desempenha um papel importante. Os autores citados descrevem os momentos de conceituação da cultura pela antropologia, pelo etnocentrismo, pela concepção de cultura como estrutura e, por fim, defendem a cultura como ressignificação, que anula a previsão de homogeneização cultural via capitalismo. Para eles, a imaginação e a razão são complementares, diferentemente das concepções racionalistas que as separavam. Inclusive o pensamento científico, para avançar, depende da imaginação. Por conta disso tudo, é importante a formação estética do professor: se a escola é responsabilizada pela ampliação cultural dos alunos, fornecendo aspectos culturais aos quais ele não tem acesso via meio familiar, cabe então à criação de políticas que ofereçam a formação estética dos professores (Castro; Mano; Ferreira, 2011).

Ao se concordar com os pontos de vista aqui expostos sobre cultura e imaginação, impossível não compreender a necessidade de conferir aos currículos de formação docente maior atenção às práticas de ordem estética. É importante reforçar: o contato com a arte extrapola o conhecimento específico das artes bem como possibilita aos alunos aprenderem muito mais do que os conhecimentos escolares podem ensinar-lhes (Castro; Mano; Ferreira, 2011, p. 553).

Loponte (2017) também defende a importância da formação estética do professor. Na avaliação dele, a presença da arte e da educação estética na Educação Básica é sinônimo de criação, se contrapondo à educação regular que é linear. Inspirado por Foucault e Nietzsche, Loponte (2017) pretende tornar as práticas e a formação docente em uma obra de arte. A educação estética consiste em um ato de ousadia em romper com a racionalização e a objetividade didática presentes nos espaços educacionais (Loponte, 2017). Dessarte, atinge a todas as disciplinas e produções curriculares. Loponte (2017) reforça a ideia de que a estética está relacionada ao sensível, mas que, na educação, em especial no currículo de arte, é feita a valorização do racional em detrimento do sensível. A arte é a afirmação da vida: “É na arte que o filósofo encontra algumas respostas e possibilidades, afirmando a vida com toda a sua intensidade, com toda a sua potência e força criadora” (Loponte, 2017, p. 442).

2.1.4 Estetização e ética

Alguns autores, ao estudarem a sensibilidade, aproximam a estética da ética, destacando a importância da formação estética. Isso porque a estética mobiliza afetos e sensibilidades, se contrapondo à racionalização. Para Hermann (2018, p. 473),

[...] a estética amplia experiências de subjetividade, podendo trazer à tona aquilo que é indeterminável conceitualmente. Assim, antecipa certas verdades sobre nós e o mundo, como já havia observado Freud ao afirmar que os poetas descobriram o inconsciente antes dele. A dificuldade com aqueles elementos que escapam ao conhecimento racional e à valorização do sensível levam a estética a ser incluída no âmbito de uma racionalidade alargada com condições de enfrentar as grandes ilusões e desilusões da modernidade.

Branca Jurema Ponce e Alexandre Saul (2012) fazem um diagnóstico da educação nos séculos XX e XXI e estabelecem que a aproximação entre estética e ética é a saída para um mundo que se tornou insensível. No cenário de diminuição da sensibilidade, a estética amplia o ler e o (re)escrever o mundo, enquanto caberia à ética o desenvolvimento de sujeitos autônomos.

A valorização da cultura e a confiança na educação são construções do século XX e XXI. De acordo com Ponce e Saul (2012), a educação do século XX foi o resultado da disputa entre aristocracia e burguesia, da qual saiu vitoriosa a última e os ideários liberais. Houve a valorização da educação, principalmente a escolar, com a centralização na razão, uma vez que ela é à base de construção de todas as coisas, um legado da modernidade para o mundo contemporâneo. Assim, a razão foi considerada como devendo ser aprimorada em todos. O indivíduo culto, educado, trabalhador, cidadão deveria ser formado pela escola. Para esse momento:

O indivíduo educado é – neste sentido – mais pleno e humano; é culto, bom cidadão, tem a personalidade formada para o bem e é trabalhador; a educação, nessa concepção, é a alavanca para o progresso do indivíduo e, conseqüentemente, da sociedade. Sobre essas bases construíram-se o sentimento de fé na educação e a escola (Ponce; Saul, 2012, p. 7).

O século XXI é marcado pela mudança constante, seu valor supremo. É gerido pela “[...] mutabilidade constante e ininterrupta. O que importa é o passo seguinte, o pretensamente ‘novo’, a inovação imediata; é decretada a morte da tradição e da história, o passado é ultrapassado até para ser conhecido” (Ponce; Saul, 2012, p. 7). O mundo de hoje é o da mutabilidade, da transformação rápida que está sempre exigindo o novo. Cabe à educação instrumentalizar os indivíduos para esse mundo imediatista. Isso atende aos critérios econômicos, a fé na ciência e a produção de resultados. O papel social da educação foi deixado de lado, isto é, a formação para a compreensão do mundo em toda a sua complexidade (não o reducional racional). É o que pensam Ponce e Saul (2012).

A mudança, marca do século XXI, se tornou, na visão de Ponce e Saul (2012), sinônimo de diminuição da sensibilidade, generalizando a insensibilidade. Na avaliação dos autores citados, esse mundo constantemente em mudança é mais inflexível a transformações de fundo. “Mudanças velozes, sem a percepção dos passos dados, sem o tempo para digeri-las e interpretá-las, geram instabilidades permanentes, adormecimento das sensibilidades e ausência de significados” (Ponce; Saul, 2012, p. 8). Eles avaliam que a valorização da mudança resultou na negação da memória e a não percepção do caminho percorrido e dos passos dados. A mudança cristalizou-se com a insensibilidade.

A educação do século XXI recebeu avanços e problemas da educação do século XX. Se o século XXI é marcado pela mudança, a educação ainda está associada à razão. Diante desse diagnóstico, Ponce e Saul (2012) indicam que é necessário retomar a educação e o currículo que forme o ser humano em todas as suas dimensões. Daí nasce, na visão deles, a necessidade da estética e da ética para a formação do cidadão autônomo e criativo, cabendo à escola fazer novas escolhas curriculares e desenvolver o conhecimento crítico.

Entre as diferentes estéticas, Ponce e Saul (2012) elegeram a estética crítica, de viés marxista, como aquela capaz de formar o cidadão autônomo, criativo e crítico. É a arte que amplia a sensibilidade estética que responde aos desafios da vida cotidiana. “Em conjunto com outros conhecimentos, a estética e a ética podem atualizar a educação escolar promovendo a construção de um sujeito criativo e que tenha capacidade de discernir para fazer opções pela construção permanente da vida digna” (Ponce; Saul, 2012, p. 17). Contudo, a concepção da estética que fure os bloqueios da racionalização não é unanimidade. Existem aqueles que reconhecem na estética um aspecto utilitarista.

Fischer (2009) pensa em modos de operar com o cinema e a televisão como fontes para a transformação estética e ética. Ele realiza essa tarefa com o auxílio da filosofia de Michel Foucault, que, de acordo com a leitura que a autora faz do filósofo francês, tem como tema central as questões éticas e estéticas da produção de si. Para Fischer (2009), Foucault encontra em filósofos da antiguidade grega e romana a preocupação com o cuidado de si. Em outros termos, o que é possível fazer na situação em que e como se vive. A filosofia helenística provoca o deslocamento daquilo que não depende de nós para a centralização no que depende. É o cuidado do si consigo mesmo. Sobre a contribuição de Foucault, Fischer (2009, p. 94) diz que se trata de “[...] deixar que o político seja também impregnado por indagações éticas e, nesse caminho, pensar na possibilidade de um trabalho sobre si mesmo para além de assujeitamentos, na direção de uma estética da existência”. Podemos dizer que Fischer (2009) vê em parte do cinema e da televisão a possibilidade de escaparmos as explicações causais e, assim, abriremos

a outros sentidos que torne possível a mudança de si. E a pedagogia pode fazer uso do cinema e da televisão no processo do cuidado de si.

Hermann (2018) vê no mundo contemporâneo o estreitamento da relação entre corpo, ética e estética. Entretanto, antes disso, faz a leitura de que, ao longo da história ocidental, começando com Platão e passando por Descartes, foi estabelecida a separação entre corpo e alma, servindo como base para a construção do conhecimento ocidental. Na leitura de Hermann (2018), a priorização da alma racional levou à racionalização de tudo que está relacionado aos seres humanos e à rejeição de tudo que esteja relacionado ao corpo, como os afetos e as emoções. A educação burguesa realiza essa tarefa. No entanto, autores⁴⁹ como Spinoza, Nietzsche, Merleau-Ponty e Foucault passam a priorizar o corpo e assim criaram outra forma de ver o mundo, que enxerga na finitude do corpo a chance de uma vida livre e criativa. A estética é “[...] uma dimensão capaz de atender às demandas geradas pela valorização do corpóreo e dos afetos no processo formativo” (Hermann, 2018, p. 10). A autora conclui que “[...] podemos iluminar questões éticas pelas possibilidades contidas no estético, que, ao envolver o corpo inteiro em nossa estruturação de mundo, mostra uma riqueza de elementos e sutilezas que escapam ao cognitivo, ampliando nosso horizonte sensível e moral” (Hermann, 2018, p. 10). O texto de Hermann, depois de descrever como se dá a relação entre corpo e alma, quer chamar atenção para como a priorização de um ou do outro afetam tudo que envolve os seres humanos, se inclinando para o corpo porque é nele que estão inscritas a fragilidade humana e a mortalidade.

2.1.5 Em nome da estetização

A educação estética desperta a sensibilidade e, por conta disso, introduz germes no mundo pasteurizado pela racionalização. Essa é uma concepção sobre educação estética, mas não é a única. Existem autores que percebem, no uso da educação estética, uma finalidade utilitarista. Por exemplo, em pesquisa sobre o desenvolvimento e o aparecimento da educação estética nas escolas primárias do Paraná, Meurer (2021) conclui que a educação estética implantada no estado pesquisado por ele pretendia fazer da sensibilidade um regularizador do comportamento dos educandos, modelando a sua moralidade. Servia a um projeto de sociedade, colocado em prática via currículo.

⁴⁹ Hermann (2018) reconhece que, na história da filosofia, outros pensadores pensaram a importância do corpo. A autora cita que, na filosofia antiga, Epicuro já defendia que uma vida feliz depende do corpo, se opondo às filosofias de sua época. Todavia, Epicuro foi ocultado pelas filosofias centralizadas na alma.

A valorização da educação estética, na leitura de Meurer (2021), não é um movimento brasileiro, mas internacional. Ela surge no contexto em que a sensibilidade se torna parte importante para os processos pedagógicos, sendo a Europa a fonte dessas discussões. Meurer (2021) cita a tradição iluminista, que passa por Rousseau, Kant, Schiller, que pensam na elevação moral humana via cultivo da sensibilidade. Essa tradição chega ao pensamento pedagógico de Pestalozzi e Fröebel.

No Brasil, no caso estudado por Meurer (2021), no estado do Paraná, a tradição filosófica e pedagógica europeia produziu correntes divergentes sobre o papel da educação estética e sobre quais disciplinas priorizar. O autor reconhece que há uma disputa por prevalência na escola e no currículo, com um ponto comum.

O elemento comum que persistiu abaixo desses nuances era a aposta na escola como instituição capaz de produzir pautas de regulação do comportamento individual e coletivo a partir de uma atuação que ia além dos conteúdos de ensino/aprendizagem declarados, mas que dava grande importância à manifestação das sensações, das emoções e dos desejos no espaço escolar, enquanto previa e prescrevia seu adequado tratamento para a educação de sensibilidades humanas (Meurer, 2021, p. 23).

Meurer (2021) conclui que a educação estética de forte prevalência utilitarista modelou os currículos no estado do Paraná. Em outro estudo histórico, Osinski e Antonio (2010) chegaram à mesma conclusão. Para eles, em nome da educação estética, os corpos e os comportamentos humanos são modelados. A pesquisa deles recaiu sobre a exposição de arte infantil entre as décadas de 1940 e 1960. Os autores dividem o ensino da arte em três momentos: no primeiro, a arte serviria para a formação de o novo ser humano que evitaria uma guerra nuclear; no segundo, com a sociedade mais tecnológica e desumana, a criatividade da criança é sufocada pela escola; por último, a partir da década de 1950, temos a exposição da arte infantil. As crianças são vistas como seres criativos e autônomos em relação aos adultos.

Talvez a maneira de evitar o utilitarismo na educação estética seja justamente não reduzi-la à arte. É o que pensam Teresa Lacerda e Elsa Gonçalves (2009). Elas ampliam a educação estética para além das fronteiras da arte, defendendo que a função da educação é justamente encorajar o desenvolvimento da individualidade. Todavia, a educação valoriza a universalização, desvalorizando a singularidade, campo da estética, que fica reduzida à arte e à educação física. “O enfoque na singularidade é promovido pela educação estética que estimula o re-conhecimento, a re-criação, procurando que os alunos aprendam novos modos de ver, de pensar e de compreender o mundo” (Lacerda; Gonçalves, 2009, p. 107). Por conta disso, defendem a formulação de um currículo equilibrado, que, na leitura delas, é aquele que contempla ao mesmo tempo os aspectos cognitivos e os afetivos, partindo da concepção da escola como um lugar aberto à multiplicidade e às mudanças no âmbito cultural e social. Vale

a observação de que, na esteira dos estudos instrumentais de currículo e didática, as dimensões cognitivas e afetivas são tratadas como apartadas.

A estética trabalhada por Hermann (2018) não se reduz à teoria da arte ou a um esteticismo que toma a arte como valor em si. A estética pensada pela autora está em acordo com o sensível, que movimenta os afetos, provocando a retomada das paixões, refinando a sensibilidade ética. Para Pereira (2011), vivemos no mundo cartesiano, funcionando de acordo com as leis da lógica, nos faltando o lúdico e a criatividade. Tudo aquilo que escapa ao controlável assusta. Pereira (2011) sugere, assim, a sensibilidade como o melhor meio para transformar o indivíduo. Só que isso falta à educação, que foi reduzida a apenas transmissora de conhecimentos⁵⁰. Por isso que o autor insiste na educação estética, pois ela toca a sensibilidade de forma mais eficiente que a educação racional, dando outra forma ao indivíduo, promovendo sua transformação. Pereira (2011) toma a arte como meio para o conhecimento e a justificativa da sensibilidade. Ele trabalha a arte como condição de entendimento da humanidade.

2.1.6 Estética, jogos de linguagem e sensibilidade

Em nome da estética dois encaminhamentos podem ser tomados, como a ampliação da criatividade ou o seu uso para um projeto de sociedade. Olhando para eles como jogos de linguagem, temos a compreensão de que as mudanças ocorrem por causa dos lances que são dados (Lyotard, 1986). Por exemplo, a palavra “corpo” confirma isso. Se, no jogo racionalista,

⁵⁰ A questão da centralidade do conhecimento no currículo foi discutida por Lopes e Borges (2017) no texto *Currículo, conhecimento e interpretação*. Nele, as autoras perceberam que a centralidade do conhecimento está presente inclusive em autores que não reduzem a escola ao ensino, como é o caso de Antonio Flavio Barbosa Moreira. E ele não está sozinho nesse posicionamento. Lopes e Borges (2017) apresentam outros autores, como José Augusto Pacheco, que defende a questão do conhecimento como a mais importante no currículo. Na avaliação das autoras citadas, mesmo os que criticam a centralidade do conhecimento ficam presos à lógica de tal prática. Em outros termos, para ser legitimado, o currículo precisa de um fundamento indubitável que é o conhecimento. É em torno dele que as práticas curriculares devem ser organizadas. Por quê? “Ao se priorizar o currículo como conhecimento e a política de currículo como a possibilidade de decidir sobre qual conhecimento a ser ensinado, nos insere diretamente nesta lógica de controle, de previsibilidade, de negação do evento e da relação com o outro” (Lopes; Borges, 2017, p. 563-564). Na avaliação de Lopes e Borges (2017), a centralidade do conhecimento impede a multiplicidade de leituras curriculares. E por que isso? Os currículos centrados no conhecimento estão ligados a projetos de poder, e de sociedade de diferentes naturezas, bloqueando o fluxo de sentidos. Lopes e Borges (2017, p. 558) dizem que “[...] as políticas de currículo têm sempre, como condição *sine qua non*, a busca pelo controle da interpretação”. Em outros termos, o que se quer com essa centralização é o “controle da significação do mundo” (Lopes; Borges, 2017, p. 559). A aposta de Lopes e Macedo (2021) é a valorização da contingência na política, no lugar de um ponto fundamental. As autoras defendem “[...] um currículo sem fundamento, sem bases, sem um chão capaz de frear a significação do que vem a ser currículo” (Lopes; Macedo, 2021, p. 2). Pensando com Wittgenstein (1979), é possível dizer que, no jogo da centralidade do conhecimento, existe a regra que afirma uma realidade a ser desvelada, e uma vez que isso tenha sido feito, educar consistiria em promover uma identidade.

o corpo é um impedimento ao conhecimento, veja Platão⁵¹, nos jogos estéticos, com a valorização da sensibilidade, ele deixa de ser um obstáculo para se tornar no local dos afetos, das paixões, e, portanto, do sensível e da ética.

É assim que o cruzamento entre o corpo e a arte é tomado como linguagem, podendo fomentar a educação e a formação humana (Zanella; Peres, 2017). A estética está ligada ao sensível, por conseguinte ao corporal, daí ser importante para a ética acionar os sentidos e a imaginação (Hermann, 2018). A apresentação da estética ligada ao sensível e ao corpo, em uma rejeição ao dualismo platônico e cartesiano, é a afirmação que a desvalorização do corpo corresponde ao rebaixamento de tudo a ele associado, como os afetos e as emoções. A estética como abertura para novos princípios é capaz de sensibilizar. Essa é a sua importância na educação e no currículo.

A sensibilidade é o que falta ao jogo racionalista. É o reprimido, o não recordado, que é encarado como uma ameaça à ordem. A educação e o currículo repetem fórmulas já prontas, pois não lidam com aquilo que foge ao controle, com o indizível. O jogo estético funciona com a liberdade de lances de linguagem. Dessa forma, enquanto alguns, como Loponte (2017), defendem a formação estética docente, outros, como Stefanuto e Bueno (2019), recusam a ideia de formação. Partindo de Adorno, Stefanuto e Bueno (2019) defendem que a cultura do ressentimento, que é a nossa cultura, é o impedimento à sensibilidade e à própria formação cultural. A consequência da objetivação e da instrumentalização do mundo é a desconsideração dos afetos⁵². “Mais especificamente no que se refere à formação estética e musical, objetiva-se

⁵¹ A questão sobre a imortalidade da alma é trabalhada por Platão já nos diálogos socráticos ou da juventude. Nos diálogos da velhice, *Fédon*, *Fedro*, *República* e nas *Leis*, a maior influência é da teoria órfico-pitagórica, e neles são apresentados os principais argumentos sobre a imortalidade da alma (Chauí, 2002). É no *Fédon* (Platão, 1999) que o corpo é apresentado como um obstáculo à inteligência e ao conhecimento. O corpo é associado ao erro, enquanto a alma é a casa da verdade. Para Platão, o raciocínio melhora à medida que nos afastamos dos sentidos, pois eles não nos dão a essência das coisas. É o corpo que nos impede de encontrar a verdade. Com suas paixões, é a origem das guerras, das revoltas e dos combates. “[...] se desejamos saber realmente alguma coisa, é preciso que abandonemos o corpo e que apenas a alma analise os objetos que deseja conhecer” (Platão, 1999, p. 128).

⁵² Falando a linguagem dos jogos de linguagem via Lyotard, podemos dizer que os afetos também são regras que fazem parte dos jogos de linguagem oposto ao jogo racionalista, que tem como regra justamente retirar os afetos de suas regras. O jogo estético, como apresentado por Lyotard, e o jogo político curricular, defendido por Borges e Lopes (2021), são exemplos de jogos de linguagem que operam com os afetos, ou, como apresenta Wittgenstein (1979), são regras que os fazem funcionar. No texto em questão, de Borges e Lopes (2021), há a denúncia de que dois pontos importantes da filosofia cartesiana são aplicados à educação: a ideia de metodologia como condição de verdade, e a de sujeito consciente e responsável pelo que faz. Consequência imediata disso é a expulsão de tudo que foge ao controle e à previsibilidade, e os afetos se enquadram nisso. Borges e Lopes (2021, p. 118) apostam no “[...] afeto como mais uma dimensão a ser considerada na produção das políticas curriculares em sua condição constitutiva”. Ainda de acordo com Borges e Lopes (2021, p. 121): “Para Laclau, o afeto funciona como o ‘moto’ que mobiliza/subverte as demandas diferenciais em demandas equivalenciais. Seria, assim, uma força (energia catexial) capaz de fazer a articulação em torno de um nome – os significantes vazios. Ele destaca também que o intervalo (frágil, debilitado, opaco) entre as demandas particulares e sua possibilidade de alcance universal encontra passagem através do investimento afetivo”.

ponderar sobre a recusa à sensibilidade e à experimentação, que são compreendidas aqui como desdobramentos aparentados de posturas ressentidas pertinentes à cultura” (Stefanuto; Bueno, 2019, p. 3). A experimentação rejeita a formação, pois atua na imprevisibilidade. Lyotard (1986), ao trabalhar a ideia de pós-modernidade, dizia que, quando um lance é dado, os seus desdobramentos são desconhecidos pelos participantes do jogo. Por isso que estética é a resistência do sensível contra a razão instrumental (Stefanuto; Bueno, 2019).

Diante do currículo normatizado, Carvalho e Delboni (2011) indagam como superá-lo. A primeira indicação de saída é o conhecimento de si. Mergulhando na filosofia de Foucault, Carvalho e Delboni (2011) descrevem as aproximações entre o conhecimento de si (filosofia) e o cuidado de si (espiritualidade) e concluem que a preocupação de Foucault não é encontrar a verdade, mas entender o processo de subjetivação na relação. Jogando com Foucault, a aposta das autoras é por um currículo escolar assentado sobre a estética da existência:

O cuidado de si não significa a possibilidade de descobrirmos a nós mesmos, mas, sim, o de nos recusarmos a ser o que somos. Não se trata de procurar e encontrar nosso eu no mundo, mas de criarmos novos/outros processos de subjetivação. Antes de ser um encontro, a subjetividade implica movimentos de processos inventivos. Sendo assim, a liberdade se inicia na própria esfera subjetiva. Trata-se, portanto, de produzir, criar, inventar novos modos de subjetividade, novos estilos de vida, novos modos de relações e laços coletivos para além das formas de vida individualistas implantadas pelas modernas técnicas e relações de poder. Entretanto, inventar processos de subjetivação implica desvelar limites, ultrapassar esses limites, reconhecer que novamente se entrou em limites, levando-nos a novas ultrapassagens, num processo sem fim (Carvalho; Delboni, 2011, p. 182).

Tendo outra inspiração, no caso a filosofia de Deleuze e o teatro de Artaud⁵³, Oliveira e Paraíso (2014) estabelecem uma ligação entre currículo e teatro. Para o autor e a autora, o teatro de Artaud resgata o aspecto teatral da vida, que pode ser estendido ao currículo. O currículo-teatro desfaz a naturalização do currículo. Expõe os limites do visível, recriando a vida sem a obrigação de imitá-la. Caracteriza-se pelas linhas de experimentação e criação. “Um currículo que faz teatro, não porque o ensina este ou aquele ‘conteúdo de teatro’, mas porque produz teatro na vida” (Oliveira; Paraíso, 2014, p. 959). A proposta de Oliveira e Paraíso (2014) escapam ao currículo normatizado. “Esforcemos em multiplicar um devir-ator, em viver várias vidas ao mesmo tempo, muitas dimensões, em fazer proliferar o real para além da linha de subjetivação mortífera que nos é proposta e imposta por todos os lados de um currículo” (Oliveira; Paraíso, 2014, p. 961).

⁵³ Antonin Artaud foi um artista francês ligado inicialmente ao surrealismo. Por questões políticas, rompeu com esse grupo. Ele revolucionou o teatro ao colocar a cena como mais importante que o texto, fazendo-a falar por si mesma (Cabral, 2013).

2.2 Estetização e capitalismo

O movimento que institui um jogo estético curricular começa com a corrosão do jogo racionalista. Nas reflexões que são pensadas na estética curricular, de maneira geral, a racionalização é o principal alvo das críticas que alcançam o capitalismo, apresentado como um desdobramento do mundo racionalizado. Para alguns autores, a estética não apenas se opõe como também é uma saída para o capitalismo. Todavia, esse não é o único posicionamento. Outros, como Passos e Machado (2018), afirmam que o capitalismo é um regime estético, que torna tudo mercadoria, inclusive a educação, estabelecendo o jogo da competição de todos contra todos, cabendo à estética estabelecer a verdade/padrão e, ao mesmo tempo, o seu contrário.

Tal estética induz – nossa hipótese – à produção de uma determinada relação dos indivíduos entre si e com a natureza – e, portanto, um determinado regime estético – dominante que é produzido, disputado, reafirmado permanentemente por diferentes atores, sejam empresas públicas e estatais, na sociedade capitalista que vivemos (Passos; Machado, 2018, p. 455).

As megalópoles que ameaçam os ecossistemas, a padronização e o tratamento dos humanos como rebanhos, o empobrecimento da sensibilidade são eventos que levam à conclusão de que o capitalismo é incompatível com a vida estética, destruindo a poesia da vida social. Com o capitalismo, “[...] a dimensão da beleza se estreita, e a da feiura se amplia” (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 12). Essas são algumas das críticas direcionadas ao capitalismo, e que retira a estética da esfera de influência do capital. Lipovetsky e Serroy (2015) concordam que a economia liberal é devastadora, mas dizem que a humanidade vive no capitalismo artista, com a estética sendo o instrumento que faz avançar o capitalismo. Não há rejeição, mas simbiose entre ambos. Algumas considerações: em primeiro lugar, os sistemas de produção hoje são remodelados esteticamente; em segundo, é a estética que define o capitalismo hoje. “É um modo de produção estético que define o capitalismo de hiperconsumo” (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 13).

Na leitura de Lipovetsky e Serroy (2015), o capitalismo está na origem de uma economia estética, explorando as dimensões emocionais visando à conquista de mercado e lucro. Hoje se vende uma experiência, não um produto. Uma observação: para os autores citados, a estetização é inerente aos homens e está em todos os períodos da história da humanidade, tornando-se, nos dias atuais, um só com o capitalismo, democratizando o homem estético. “O indivíduo transestético é reflexivo, eclético e nômade: menos conformista e mais exigente do que no

passado, ele se mostra ao mesmo tempo um ‘drogado’ do consumo, obcecado pelo descartável, pela celeridade, pelos divertimentos fáceis” (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 13). Os autores sentenciam: o belo não salvará o mundo. A arte no cotidiano tornou-se triunfo do fútil e do supérfluo.

2.2.1 Capitalismo estético e educação

Fabiano Ramos Torres (2011), em sua dissertação, constatou que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) estabelecem a estética da sensibilidade como um dos princípios da Educação Básica, ao lado da política da igualdade e da ética da identidade. O autor levanta duas questões: a primeira pergunta sobre os fatores que foram responsáveis pela escolha da estética para a normatização; e a segunda discute sobre os motivos da escolha da estética como diretriz curricular.

Uma hipótese para responder às questões anteriores é que “[...] a estética da sensibilidade pode ser compreendida como um enunciado que sintetiza questões relevantes da contemporaneidade [...]” (Torres, 2011, p. 47). Em sua análise, Torres (2011) identificou os paradigmas para a educação: os anos de 1980 são marcados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); os anos de 1990, pela qualidade da educação e o aprender a aprender, como uma preparação para o mundo do trabalho. No mundo contemporâneo, os paradigmas constroem-se sobre a globalização, a reestruturação do trabalho e do capitalismo, as tecnologias de informação e comunicação. Estão presos ao presente e, por conta disso, não têm referência no passado. A racionalização leva à fragmentação e ao crescente poder da técnica. Contudo, esse mundo é desencantador. A estética da sensibilidade surge como uma resposta aos problemas do mundo contemporâneo. A sensibilidade aparece como competência capaz de responder à revolução do conhecimento. É no bojo dessas mudanças que ocorreu a reforma educacional brasileira nos anos de 1990, atendendo a interesses de ordem econômica, político-pedagógica e epistemológica. Ainda de acordo com a leitura de Torres (2011), a estética torna-se o paradigma para a reestruturação do capitalismo e para a sociedade de consumo.

Em sua crítica, Torres (2011) diz que o capitalismo estético domina os desejos dos indivíduos, produzindo e provocando a “guerra estética”, o assujeitamento do ser humano e o agenciamento dos afetos. O projeto de estetização generalizado é parte integrante do

capitalismo, que tem na sensibilidade uma ferramenta indispensável. Os afetos são cooptados e os instintos e as paixões são trabalhados por profissionais e vendidos no mercado.

Assim, um dos principais fundamentos dessa nova concepção de educação é justamente aquilo que fortalece e reestrutura o capitalismo avançado: invenção e criação, flexibilidade e fluidez, capacidade de lidar com o inusitado, beleza, delicadeza, pluralidade cultural, saber conviver. Tudo isso, características marcantes do princípio estético da sensibilidade (Torres, 2011, p. 28).

Dessa maneira, a tendência estética, presente nas mudanças na educação nacional e no currículo, visa atender às demandas de organismos internacionais. Os corpos são reeducados para se adequarem à Terceira Revolução Industrial. “O surgimento da estética no campo educacional é, neste caso, desdobramento dos imperativos dos sistemas econômicos – e não, como se poderia pensar, desdobramento direto da arte” (Torres, 2011, p. 133). O autor conclui seu argumento sobre a estetização generalizada:

Deste modo, por generalização do estético pode-se compreender o processo através do qual o capitalismo tardio se vale da estetização da vida como condição de possibilidade da reestruturação do capital. Utilizando-se de dispositivos de subjetivação e governo da alma. A estetização da vida é uma das condições de possibilidade do processo de reestruturação do capital. O capitalismo se vale da disseminação da arte na vida, usando a arte e seus procedimentos para o trabalho de colonização do inconsciente (Torres, 2011, p. 131).

É com surpresa que Trojan (2004) recebe a estética como um dos princípios norteadores das normativas das DCN para a Educação Básica. Isso porque, de acordo com ela, a estética tem sido colocada em segundo lugar nas discussões curriculares, a exemplo da posição subalterna da educação artística em relação às demais disciplinas. Ainda de acordo com a autora, os documentos oficiais estabelecem a estética da sensibilidade como norteadora do currículo do Ensino Médio, pois estimularia as habilidades para a vida em um mundo de transformação e imprevisível. Trojan (2004, p. 430) se pergunta: “Como? Num contexto de crescente instabilidade no trabalho, desemprego, exclusão e acentuadas diferenças sociais, suportar o quê?”.

O estético presente nos documentos oficiais prepara o trabalhador para as relações de trabalho, tornando-o hábil em entender e responder tanto o óbvio quanto aquilo que está apenas insinuado. É nesse sentido que essa estética oculta a opressão, a exploração desse mesmo trabalhador. As habilidades como criatividade e iniciativa, entre outras, devem servir aos interesses e às necessidades do capital. É por isso que Trojan (2004) aponta que a estética serve, nas DCN, para adequar os alunos ao capitalismo internacional de acumulação flexível.

Trojan (2004) vai mais fundo em suas análises e conclui que a estética ganhou força nos últimos séculos com o domínio do capitalismo. Ela diz que as primeiras estéticas foram

marcadas pelo platonismo e, por essa razão, não deram à beleza a mesma importância que a verdade e o bem. O tempo moderno foi inaugurado pela junção do capitalismo, inovação tecnológica, e da ideologia do liberalismo. Momento propício para o individualismo. Perdemos as referências e as regras, e a verdade e o bem foram substituídos por uma estética subjetiva. “As questões referentes à percepção e à sensibilidade, que se constituem objeto da estética, situam-se no campo da subjetividade, marcada sempre por certa imprecisão e relativismo. Estas características têm sido funcionais na conformação da ideologia dominante” (Trojan, 2004, p. 433).

Apesar de a estética estar sendo usada pelo capitalismo contemporâneo, Trojan (2004) diz que é possível utilizá-la como instrumento na luta de classes contra o pensamento hegemônico. E conclui que a estética da sensibilidade inscrita nas DCNEM brasileiras não corresponde à sensibilidade, mas à conformação ao individualismo e ao relativismo favoráveis ao capitalismo contemporâneo. Ela também diferencia a estética moderna da estética contemporânea:

Nesse sentido, não se justifica o uso do termo sensibilidade para caracterizar a estética contemporânea, pois o nascimento da estética como disciplina filosófica está ligado à mudança de valores que caracteriza a era moderna com a finalidade de dissociá-la da subordinação aos valores morais e políticos do feudalismo. O que diferencia a estética moderna da contemporânea, também chamada de pós-moderna, é que a primeira estava fundamentada na ruptura, na inovação, no vanguardismo; e a segunda na diversidade, na multiplicidade, na ausência de referências (Trojan, 2004, p. 439).

2.2.2 Estetização curricular contra o capitalismo

A estética curricular pode ser encarada como uma preparação para o capitalismo. Não obstante, existem aqueles que interpretam essa relação de outra forma, atribuindo à estética uma condição para a vida cidadã. Para Luciana Lima Batista e Wagner Cintra (2015), o objetivo do Ensino Médio, definido pelas DCNEM, está ligado ao mundo social e do trabalho, e a estética serviria para quebrar com a tradição conteudista, a educação bancária de que fala Paulo Freire. A estetização produz um currículo para além dos conteúdos ou preocupado com a formação humanista. Ela é formada pela junção entre saberes vindos da razão e da percepção. Estimular a criatividade, a curiosidade e a afetividade via estética da sensibilidade, viabiliza a iniciativa e também a convivência cidadã. É o que pensam Batista e Cintra (2015).

Ainda na linha de pensamento de que a estética é uma resistência ao capitalismo, temos Betlinski (2013). Uma questão: é possível corroer o capitalismo por dentro, usando as suas regras de funcionamento? Betlinski (2013) diz que sim e interpreta o currículo à luz da filosofia trágica de Nietzsche, retirando todo o peso prescritivista imposto ao sistema de educação,

enxergando nessas imposições uma violência contra os instintos vitais. A vida torna-se a referência para a criação de outros valores e a afirmação da singularidade.

Betlinski (2013) postula que a concepção trágica de Nietzsche possibilita olhar a educação esteticamente e pontua que a racionalidade técnica capitalista tem a sua origem em Descartes. Para ele, o cartesianismo e, posteriormente, o positivismo são os criadores do paradigma científico que controla todos os fenômenos, as pessoas, a sociedade. Quando aplicado à educação e à gestão educacional, diz-se que é possível ter o controle de todo o processo via planejamentos, padronizações e avaliações. Técnicos e especialistas são convocados a fornecerem orientações balizadas na verdade, que levarão ao sucesso de escolas e educadores. Entretanto, um currículo estético é orientado pelo desejo em direção à criatividade, aberto e em permanente construção. O motivo que levou Betlinski (2013, p. 301) a pensar um currículo trágico foi o “[...] o embrutecimento e empobrecimento do espírito a que estão submetidos muitos alunos dos cursos de pedagogia e de licenciaturas”.

Ao lançar mão da filosofia de Nietzsche para pensar um currículo estético trágico, Betlinski (2013) pretendia escapar das prescrições feitas pela racionalização capitalista e, ao mesmo tempo, reconhecer a estética que age em prol dela. A racionalidade técnica do mercado instrumentaliza educadores e educandos, padronizando procedimentos e os direcionando para o interesse do capital e do Estado. Betlinski (2013) reconhece que a racionalidade técnica pode ser eficiente quando aplicada à educação, isto é, orientação da gestão voltada ao mercado, à aplicação dos recursos e à formação para as respostas de perguntas, mas não é capaz de promover a genialidade.

Ainda no grupo de autores que enxergam na estética uma saída para o capitalismo, temos Sandra Mara Corazza (2010). O cenário avaliado por ela é de uma globalização econômica que promove a homogeneização, celebrando o imobilismo, a superficialidade e a fragmentação. A autora sugere o jogo de linguagem do mobilismo, da impermanência para tornar o currículo uma obra de arte, e levanta a seguinte questão: “[...] qual currículo, dentre os que conseguimos produzir, mantém-nos em devir-revolucionário (no domínio do indestrutível), para nos confrontar, radicalmente, aos abismos econômicos, sociais, tecnológicos, políticos?” (Corazza, 2010, p. 149). O currículo como obra de arte escapa dos controles homogeneizantes do mundo globalizado economicamente.

2.2.3 Fim das fronteiras

Para além da visão de que a estética é usada como ferramenta de contestação ou afirmação do capitalismo, há aqueles que afirmam que o capitalismo se constitui como regime estético, produzindo relações condizentes com seus objetivos. Roseiro, Rodrigues e Alvim (2018) questionam, assim como Lipovetsky e Serroy (2015), a seguinte premissa aceita por muitos, principalmente pela esquerda, de que o capitalismo destrói as estéticas. Para Roseiro, Rodrigues e Alvim (2018), o capitalismo não esvazia as belezas, mas antes pretende o controle para além do individual, a fim de produzir um corpo. A estética é a prática que transcende as necessidades imediatas da vida e, por isso, em muitos aspectos, se confunde com a própria vida, ou produção da vida bela. Com o capitalismo, a fronteira entre vida, estética e arte se desfazem.

A estetização da vida é realizada pelas revistas, pelos jornais, pela mídia e, também, pelos livros escolares. A beleza é produzida pelos saberes e pelos poderes biomédicos, reinando na estética capitalista. Tornou-se regra única, seguida por todos, colonizando corpos (Roseiro; Rodrigues; Alvim, 2018, p. 289). Ainda de acordo com os autores, a estética é parte integrante da vida, na medida em que ela nos faz transcender as necessidades imediatas. Ela está presente nos diferentes períodos da trajetória humana, fazendo parte dos ritos de passagem. No entanto, a estética capitalista elimina as fronteiras, e diferentemente da sensação de liberdade, ela homogeneiza os comportamentos, inclusive relacionados ao corpo: primeiro com o argumento da beleza atemporal e, se esse argumento não funcionar, com a ideia do corpo saudável.

Da mesma forma como os corpos belos são produzidos pelos saberes biomédicos, os currículos também estão envolvidos pela estética capitalista. Roseiro, Rodrigues e Alvim (2018) insinuam outra estética, diferente da capitalista, e que trabalha com a produção daquilo que foge às necessidades imediatas, escapando do currículo formatador, que é construído sobre a racionalidade técnica que cria padrões a partir de um cálculo, para se chegar ao mundo ordenado e ordenador.

2.3 **Racionalização e currículo prescritivista**

A crise que se vive hoje é a do modelo racional. É o que pensam os autores que defendem a estética na educação, como Lago e Vani (2015). Trata-se de tomar a razão como a fiadora do real, uma vez que o real é racional. Estendida essa crença ao humano, diz-se que o ser humano racional é formado pela razão que garante a verdade e conduz ao progresso civilizatório. Sendo o ser humano um ser racional, precisa ele ser formado por uma instituição, a escola, que se volta

para um propósito, seja ele qual for, que adota algumas medidas capazes de formar o indivíduo desejado. É essa ideia de racionalidade que legitima as prescrições para a escola, o currículo e a vida, de uma maneira geral.

O exemplo da função prescritivista na escola é apresentado por Alves (2006) em seu livro *A produção da escola pública*. A França, a Alemanha e os Estados Unidos são países que inspiraram a formação das escolas públicas no mundo. Alves (2006) diz que, retirada às especificidades de cada um desses países, o ponto comum é a base burguesa da escola pública. Dessa forma, cabe à escola formar o cidadão que se quer, para o projeto instituído. As prescrições são feitas a partir desse objetivo. Na França, por exemplo, a escola é produto da Revolução Francesa, que forma ou tenta formar o homem republicano capaz de legitimar a República nascente.

A escola sendo programada para a formação de um indivíduo que atenda às necessidades do sistema vigente é uma constante na história da consolidação da escola pública. Alves (2006) destaca o fortalecimento da burguesia e a necessidade de legitimação de seus valores. Vejamos o caso do movimento “Reformadores empresariais da educação”, nascido nos Estados Unidos.

Esse movimento influenciou o Brasil e recebeu esse nome da pesquisadora norte-americana Diane Ravitch (Freitas, 2012). Ele foi motivado pelo relatório intitulado “Uma nação em risco”, de 1983, que apresentava um quadro dramático da educação estadunidense, diagnosticada como não sendo capaz de preparar seus alunos para o mercado competitivo internacional. O objetivo desse movimento foi o de organizar a educação estadunidense nos moldes da empresa privada para salvá-la.

A consolidação desse movimento aconteceu com a assinatura, em 2002, da lei “Nenhuma criança deixada para trás” (*No child left behind*), pelo presidente George W. Bush, a qual passou a reger toda a educação estadunidense. As intervenções foram elaboradas com base em evidências científicas: na psicologia behaviorista, na ciência da informação e na neurociência. Para a psicologia behaviorista, é necessário premiar as *performances* para obter-se um resultado positivo. Caso o sistema não esteja funcionando, o problema está na gestão. Como consequência dessa ideia, surgiu a cultura de auditoria, na qual a qualidade depende da administração e do uso de tecnologias (Freitas, 2012).

A preocupação dos “Reformadores empresariais da educação” é com a qualificação dos estadunidenses para a competição internacional. Por isso, eles precisam ser treinados para as necessidades requeridas pelo mercado⁵⁴. Contudo, essa não é uma preocupação só dos

⁵⁴ Quando se fala em mercado, somos remetidos a uma entidade metafísica que está de longe fazendo exigências. Além desse aspecto, e assentado sobre ele, o mercado surge como a própria condição de funcionamento do todo.

empresários norte-americanos. Para Bernussi (2014), organizações como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) pensam a educação em um viés econômico. São as defensoras da ideia do capital humano, que diz respeito à educação ser parte do capital e servir para aumentar a produtividade no trabalho, contribuindo para o crescimento econômico (Bernussi, 2014). A teoria do capital humano foi desenvolvida pelo professor Theodore W. Schultz, do Departamento de Economia da Universidade de Chicago, e tornou-se efetiva nos organismos internacionais na década de 1960. O objetivo dessas propostas era evitar a sedução comunista (Bernussi, 2014). Com o fim da “guerra fria” e do comunismo, as estratégias adotadas foram modificadas para a dinamização do capitalismo, e a estética passou a ser usada para esse processo. Sem fronteiras, tudo passou a ser estético.

Uma observação importante é que o prescritivismo não é apenas um atributo da racionalização. Nele também encontramos o messianismo, com a escola tomando o lugar que um dia pertenceu à Igreja (Dubet, 2004). O messianismo caracteriza-se por um conjunto de crenças que resultam na prescrição: crença na realidade espiritual, em indivíduos humanos capazes de acessá-la, que a história tem um sentido. Somadas resultam na crença de que existe alguém capaz de dizer como a vida deve ser vivida, o messias da existência. Na educação, o messianismo foi secularizado, com todas as promessas para o mundo do aquém. Em outros termos, excluiu-se o transcendente, mas mantêm-se as regras do jogo de linguagem religioso.

Em dossiê produzido em 2018 sobre a relação entre educação e estética na América Latina, Myriam Southwell e Eduardo Galak (2018) concluíram que a pesquisa sobre a estética e a sensibilidade é recente, mas de grande valor para as investigações sobre a produção de subjetividades. Para a autora e o autor, o estudo das emoções é importante, uma vez que são elas que mobilizam as pessoas, sendo o componente afetivo indispensável para a pesquisa estética em educação. A construção social é a articulação entre a dimensão do significado e a afetiva. Southwell e Galak (2018) também concluíram que a tradição racionalista e a democracia liberal marginalizaram os afetos e a dimensão sensível das Ciências Sociais. Na política, por exemplo, a presença de afetos é vista como fraqueza e atraso. São justamente os aspectos rejeitados que são destacados na estetização.

Se a sua lógica não é seguida, a ameaça é o caos. É nesse sentido que os “Reformadores empresariais da educação” e o capital humano se utilizam do mercado. Sugestivo, pois legitima a ideia de mercado como uma entidade metafísica. Para uma crítica mais sutil e também mais contundente, sugerimos a tese intitulada *Sentidos de mercado instituindo a reforma curricular para os cursos de Engenharia*, de Nadja Polyana Felizola Cabete (2022), que vê o mercado como um ponto nodal capaz de incorporar múltiplos significantes. Nesse caso, a autora desconstrói o mercado como um personagem que dita como as coisas devem ser e funcionar.

2.3.1 Prescrições educacionais para um mundo racional

Ao falarmos sobre prescrições educacionais, elas estão mais presentes nas instituições que oferecem cursos para o mercado de trabalho. Embruteçam o humano, para atingir as suas metas. É o que pensam Stryhalski *et al.* (2020), que afirmam que, no mundo contemporâneo, os sentidos foram anestesiados e embrutecidos. Ainda de acordo com as autoras, o mundo contemporâneo é marcado pela busca da eficiência, seguindo a lógica cartesiana. O sensível, as experiências e as vivências são relegados a um plano subalterno. Os currículos estritamente pragmáticos são típicos das ciências duras. Diante desse cenário, as autoras se perguntam: “Como humanizar o currículo das ciências duras?” (Stryhalski *et al.*, 2020, p. 41). É nas categorias da estética de Lukács que as autoras encontram uma saída: a arte e a ciência estão ancoradas no terreno material, sendo uma criação humana. O desafio é equacionar a diferença entre a ciência que desantropomorfiza com a estética antropomorfa.

Diante de um mundo que foi pasteurizado pela racionalidade, a análise realizada pelas autoras citadas conduz a uma crítica ao currículo do Sistema S⁵⁵, voltado à preparação para o mercado de trabalho, não contemplando as disciplinas das Ciências Sociais. A educação voltada para o mercado de trabalho, segundo as autoras, materializa o modelo fordista, que faz da escola uma linha de montagem. Em outros termos, nesse jogo educacional, as regras que formam os indivíduos se assentam sobre a concepção de que o mundo funciona mecanicamente, em uma alusão ao relógio de Newton. A saída proposta por Stryhalski *et al.* (2020) é a formação estética. Para elas, se na formação humana a estética está presente, o mesmo pode e deve ocorrer no currículo das ciências duras (exatas e técnicas). Educação é diferente de treinamento, que é oferecido pelo Sistema S, e os seus currículos precisam ser humanizados via estética.

A grade curricular desses cursos, de modo geral, não apresenta disciplinas das ciências sociais, o que sugere o distanciamento de um currículo mais humanizado. O currículo está adequado ao que o aluno encontrará no mercado de trabalho, mas não contempla um profissional que, além da formação técnica, precisa da formação humana e estética (Stryhalski *et al.*, 2020, p. 48).

A proposta de Stryhalski *et al.* (2020) é humanizar o currículo pela aproximação entre as Ciências duras e as Ciências Sociais, uma vez que é a estética que traz vida ao mundo e aos currículos. A humanização proposta consiste em introduzir no humano tudo aquilo que foi

⁵⁵ Fazem parte do Sistema S o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o Serviço Social do Comércio (Sesc), o Serviço Social da Indústria (Sesi) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Conforme o Senado Federal (Brasil, 2023), existem ainda o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop) e o Serviço Social de Transporte (Sest).

rejeitado como não racional. Em outros termos, elas estão afirmando que o humano não se reduz ao racional. Southwell e Galak (2018) enxergam na estética uma forma de apropriação e ação sobre o mundo, deslizando para a ética e a política. A estética é campo de debate político e de projetos com grande impacto social. É nesse contexto de crítica à redução racionalista e ao abandono das emoções que os estudos sobre a estetização do currículo são produzidos.

No bojo das discussões desenvolvidas aqui, é importante a avaliação que Silva (2000) faz de Jean-Claude Forquin. Para Silva (2000), Forquin defende a separação entre Ciências Exatas (universal) e as Ciências Humanas (campo do possível, relativismo), em um posicionamento favorável à racionalização, exaltando as Ciências Exatas e rebaixando as Ciências Humanas (inexatidão). O resultado dessa separação, na leitura de Silva (2000), é um currículo esquizofrênico, que produz seres passivos que aceitam a ciência como algo dado, neutro, desconsiderando a formação social do pensamento científico. As ciências são produção cultural, das relações sociais. Ao universalizá-las, retira-se toda a possibilidade de questionamentos e excluem-se as relações de poder. Aliás, para Silva (2000), a universalização já é uma questão de poder, pois quem enuncia é aquele que pode. Silva (2000) preocupa-se em evitar o argumento de autoridade. Por isso, Silva (2011, p. 1) diz: “E o templo abarrotado de pregadores. Que sabem o que vai mal no mundo. Que querem melhorar o mundo. Que sabem como. Digo isso só piora. Mas os pregadores aos berros. Tapo os ouvidos. Todo curricularista é um moralista. Fui um deles. Ainda sou. Se me descuido”.

Aqueles que apresentam uma estetização curricular se opõem, portanto, à educação prescritiva. Loponte (2013), por exemplo, afirma que a sua proposta não é uma didática da inovação, mas antes de tudo uma didática que rompe com a racionalidade dominante. Ele percebe que as regras que pautam a Educação Básica são lineares, pois nelas não existem aberturas, uma vez que acontecem pautadas por manuais prescritivos, resistentes à ousadia e às inovações. Salientamos que uma das regras do jogo prescritivo é justamente se manter fiel às regras já existentes.

O currículo prescritivista não é privilégio brasileiro. Caldera, Carrenõ e Plaza (2012) apresentam o currículo venezuelano como promovedor do projeto positivista de sociedade e afirmam que, diante da diversidade e da complexidade do mundo em que vivemos, é preciso transcender as noções de origem epistemológica e fundamentos ontológicos. O academicismo preserva as rígidas estruturas educacionais que estão assentadas em modelos tradicionais de currículos, que deixam de lado a liberdade, impedindo a renovação curricular. Todavia, deixar de jogar o jogo prescritivista não é tarefa fácil, nem mesmo para aqueles que se opõem a ele.

Em muitos casos, ou quase todos, aqueles que se opõem ao currículo prescritivo em breve se tornarão prescritivistas.

O currículo universitário deve ser uma construção coletiva, um espaço de confronto crítico, utilizado nos diversos programas de formação, permeado por ações de novos valores, em que o meio social seja reconhecido como gerador de vínculos entre a Universidade e a vida. Daí a importância de se delinear um processo formativo com visão clara de compromisso social, com relevância ética e pautado na concretização de um grande projeto cultural, conciliado com as comunidades, valorizando a diversidade e a pluralidade de saberes (Caldera; Carreño; Plaza, 2012, p. 23, tradução nossa).

Caldera, Carreño e Plaza (2012) afirmam que o currículo positivista está orientado para as necessidades do mercado, produzindo uma educação pragmática que não provoca a “[...] emancipação dos estudantes e a transformação da sociedade” (Caldera; Carreño; Plaza, 2012, p. 24, tradução nossa). A consequência é a formação de pessoas insensíveis, que apenas desenvolvem e aplicam programas em desacordos com o mundo da vida. Crítica feita à prescrição para, logo a seguir, ser dito o que deve ser feito. Assim, os autores criticam a formação positivista, para em seguida ditar que currículo deve preparar esteticamente os educandos para uma mudança coletiva que proporcione uma melhor qualidade de vida. Estão na linhagem messiânica, com eles sendo os iluminados pelo conhecimento acadêmico, que os autorizam a fornecer a informação do caminho a ser percorrido.

Na onda de críticas ao currículo prescritivo, temos as reflexões de Carneiro (2019), que, assentada sobre a filosofia de Herbert Marcuse, se opõe ao currículo operacional, funcionalista, propondo um currículo envolvido nas implicações estéticas e políticas, e que não é redutível ao conhecimento ou às competências, mas é um ensaio em meio às incertezas. Consiste em “[...] olhar o currículo como uma escrita de si, como um exercício de arte, como um observador de uma peça de arte que nos encanta. Diante dela, o material resiste, aguarda por ser profanado pela próxima geração” (Carneiro, 2019, p. 83). A contribuição maior para essa compreensão do currículo vem de Marcuse:

Em outras palavras, a relação marcuseana entre estética e política não adquire valor emancipatório sem que se consolide um espaço de libertação. Não será a arte como propaganda política (muito utilizada na comunicação panfletária presente nas guerras e guerrilhas ideológicas), nem a política estetizada (reforço das ideologias nos mais diversos regimes, em especial as grandes manifestações de massa no totalitarismo) (Carneiro, 2019, p. 74).

Todos os jogos são constituídos, entre outros aspectos, de jogadores. É no diálogo que os jogos vão se estabelecendo juntamente com as regras. Cada regra é, porém, o que constitui um jogo, não sendo possível, a não ser em um caso impositivo, aplicá-la a outros jogos, pois isso exigiria um julgador acima de todos, e conhecedor de uma meta regra. Como foi dito antes no texto, a maior parte das críticas ao prescritivo acaba se tornando como o criticado. Pereira

(2011), por exemplo, propõe uma racionalidade estética, que amplia a visão de infinitas possibilidades de existências, desfazendo os limites da racionalidade tradicional, que apresenta a experiência estética como expansão da subjetividade. Estabelece a substituição de um jogo de linguagem que considera insuficiente por outro que ele julga melhor, se colocando acima dos próprios jogos, desconsiderando que não existe jogo solitário.

2.3.2 Estética e currículo racionalizado

A estética é apresentada como uma saída para os currículos racionalizados que programam a vida. Podemos atribuir à racionalização o desencantamento do mundo (Japiassú, 1996) e, como consequência, da educação e do currículo. O homem racional é um ideal grego que orientou a estética, a ética e toda a produção Ocidental. É o que pensam Lago e Vani (2015) em texto que pretendem entender a importância da estética no mundo educacional contemporâneo ante a crise do paradigma do homem racional. Eles fazem a seguinte avaliação: existem duas estéticas, uma ligada ao objeto (estética clássica) e a outra ao sujeito (estética moderna). São formas empobrecidas, pois excluem o relacional. Para além dessas distinções, Lago e Vani (2015, p. 68) apresentam que “[...] a experiência estética é essa possibilidade de ressignificação do ser enquanto devir. Ou seja, o sensível só o é enquanto ser-aí sendo, acontecendo”.

Além de sua capacidade de possibilitar a efetivação do ser enquanto ser aí, a arte é portadora de condições capazes de habilitar, reabilitar o ser enquanto devir, uma vez que possibilita o encontro profundo do ser humano consigo mesmo, pela experiência estética. Consequentemente, a possibilidade da formação, como um processo aberto, receptivo, pelo exercício estético (Lago; Vani, 2015, p. 61).

Carvalho e Delboni (2011) apresentam as duas dimensões do currículo, a do vivido e a do concebido. Ambos são aspectos do mesmo fenômeno, se interpenetrando, e envolvendo processos de normatização e também de resistência. São nos processos de resistência que elas falam da necessidade do currículo estranho, aquele que escapa ao processo de normalização e objetivação, e que está atento às questões da diferença. Importante destacarmos que, para Carvalho e Delboni (2011, p. 175):

Assim, no campo social, político e moral, a construção e a mediação da experiência de si têm a ver, então, com uma dimensão de juízo alicerçada na lei, uma dimensão normativa, baseada na norma, ou com uma dimensão estética, apoiada em critérios de estilo que produzem, em todos os casos, a constituição simultânea de um sujeito que julga um conjunto de critérios, um conjunto de normas ou uma série de critérios de estilo e um campo de aplicação, no caso, o currículo, a aprendizagem e a avaliação.

Carvalho e Delboni (2011) falam sobre dois tipos de currículos, os currículos normatizadores e os currículos estranhos. O primeiro é só mais um dispositivo cultural de

normatização e objetivação dos sujeitos, pressupondo que cabe à cultura a transmissão do modo de ser em um determinado grupo, de formar seus cidadãos. O currículo nessa concepção funciona como um dispositivo disciplinar para o controle social. Para a formação desse sujeito, é preciso um conjunto de saberes e práticas normativas.

Pensando na estética educacional, Lago e Vani (2015) dizem ser necessário abandonar a ideia de verdade absoluta e, ao mesmo tempo, o seu oposto: a ideia de estética como sensibilidade. Propõem um terceiro jogo de linguagem que gravita e atrai para si, tanto o jogo racionalista quanto o jogo sensível. Pensam a experiência estética como um todo, articulando e equilibrando o jogo entre a razão e as emoções, o formal e o sensível. É assim que a experiência estética, para eles, não é só experiência sensível, mas parte constitutiva da experiência humana.

Olini e Corazza (2016) ampliam a possibilidade de outros jogos ao propor uma noologia do currículo, que realiza um método sem pressuposições e que se constrói no movimento da investigação. Por conta da falta de pressupostos e conseqüentemente de modelos prévios, esse movimento de pesquisa se opõe ao universal. “Um método que pode estabelecer suspeitas e propor a reversão dos saberes pretensiosamente universais” (Olini; Corazza, 2016, p. 560).

A princípio, a noologia é tomada como ciência do espírito, porém é reinventada por Deleuze e Guattari como “[...] processos de criação de problemas, que fazem aparecer a imagem e, ao mesmo tempo, acompanham a sua construção” (Olini; Corazza, 2016, p. 561). Com Deleuze e Guattari (Olini; Corazza, 2016, p. 561), “[...] a noologia produz uma violência no ato de pensar, entendido como criação, mostrando que o pensamento pode criar rizomas, pode ser uma máquina de guerra [...]”. Olini e Corazza (2016) tomam o pensamento como uma resposta criativa a um desafio que surge nos seus próprios limites, sendo, dessa forma, ultrapassamento. São as imagens que impossibilitam o pensamento de ser subordinado a modelos de verdade, de justiça ou de direito. Plano da imanência é a pré-condição para todos os conceitos. É a imagem do pensamento. A proposta da pesquisa de Olini e Corazza (2016) não é uma reflexão, mas uma noologia sobre o currículo.

A noologia permite que a pesquisa educacional crie imagens e pense por imagens. Não mais representando, mas engendrando; não descobrindo as formas, mas procurando singularidades; não contemplando, mas prolongando em fluxo turbilhonar de currículo. As imagens são os seres vivos da pesquisa; seus dinamismos espaço-temporais são condições de possibilidades para a criação (Olini; Corazza, 2016, p. 565).

É interessante notar que Olini e Corazza (2016) perceberam que a educação, as avaliações, as disciplinas e o currículo são organizados de forma racional e, também, que essa disciplinarização educacional não é capaz de aprisionar o pensamento. O espaço educacional é um jogo de forças de grande intensidade que ultrapassa os limites da racionalização

educacional. Olini e Corazza (2016) afirmam, também, que a concepção canônica do currículo é centralizada na procura pela verdade, que leva a um currículo prescritivo, presente nos planos de ensinos e nas políticas públicas. Se contrapondo a essa educação racionalizada, as autoras apresentam o “Projeto Escrileituras”, que se assenta em quatro propostas: um currículo criativo e criador; um currículo que faz do oficiar um ato de resistência (contra as regularidades); um currículo artista, que é a negação da sequenciação do ensino; e, por fim, um currículo como criação fluída capaz de desterritorializar. Que currículo é esse do Projeto Escrileituras? Recorrendo a Deleuze, Olini e Corazza (2016, p. 572) dizem:

É possível afirmar que o currículo do Projeto *Escrileituras* não opera como uma ferramenta fabricada para funcionar como quer a imagem dogmática do pensamento, isto é, buscando apenas meios de representação do mundo.
O currículo abordado nesta pesquisa insiste que o mundo não é somente algo externo ao pensamento e que está simplesmente esperando para ser representado. Define-se como uma imagem curricular heterogênea, na qual não se separa o pensamento da vida.

Diante do currículo racionalizado, Aspis (2016), também inspirada em Deleuze e Guattari, faz a defesa do currículo rizomático. Ela compreende que o pensamento rizomático admite contradições, uma vez que não existe uma condição prévia organizando a natureza de forma binária. Dessa forma, para Aspis (2016), o currículo rizomático é aquele que não possui um centro, um referente sobre o qual é constituído e, por isso, é aberto a inúmeras conexões, incluindo o imprevisível, fazendo com que sua natureza seja mutável, produto das conexões estabelecidas. É também um sistema com fronteiras móveis que desterritorializa para reterritorializar. Pensamento em Deleuze não é o mesmo que razão. É criação de outras possibilidades de existência. É um rizoma.

Inspiradas em Deleuze, Holzmeister, Silva e Delboni (2016, p. 417) perguntam: “[...] o que faz a vida expandir? No sentido nietzschiano, como a potência de vida inventa novas/outras condições e sentidos para os currículos?”. Nesse mesmo texto, as autoras já apontam um currículo fora do mundo tradicional racionalista. Por conta dessa caminhada, elas provocam “novas possibilidades de vida”, “outros modos de existência”, uma “estética da vida”, já que as singularidades necessitam mais do que um mundo para existir. Para impulsionar o movimento para uma estética da vida, Holzmeister, Silva e Delboni (2016) convocam o pensamento nômade de Deleuze e Guattari, que possibilita os processos de subjetivação e a invenção curricular como acontecimento. O pensamento nômade é um motor propulsor que torna possível a exploração de outros mundos para além das fronteiras do mundo racional. É um pensamento sem imagem, híbrido gerado, no qual não existem fronteiras ou grades, provocando invenções. É um pensamento artista, aberto e afirmativo à potência do devir.

O jogo nômade funciona sobre a inscrição de algumas regras que Holzmeister, Silva e Delboni (2016) expõem. Uma delas é que o currículo nômade reafirma a vida, intensificando-a. Não consiste em apenas sobreviver. É gastar a vida, dançar, descobrir, reinventar, andar, escapar ao previsível e ao programado.

Com abertura às leituras plurais da realidade, e como pensamento nômade, as nossas pesquisas apostam nas multiplicidades dos currículos, nas experiências que superam o domínio de uma razão única, hegemônica. Currículo como transversalidade de lutas, como travessia (Holzmeister; Silva; Delboni, 2016, p. 420).

O pensamento nômade faz da produção curricular um movimento sem parada de descanso. “O pensamento nômade permite fazer circular sentidos múltiplos para o campo do currículo” (Holzmeister; Silva; Delboni, 2016, p. 421). Contudo, as autoras destacam que o currículo nômade não pode ser confundido a um planejamento flexível, o qual, ao final, conduz ao mesmo objetivo. É um planejamento rizomático, que ocorre no encontro entre corpos aprendentes. As autoras falam do visível velado nas políticas de currículo. Entretanto, o que seria isso? Elas respondem: é a reinvenção de si e do mundo que resiste às tentativas de padronização, uma vez que não é possível a fixação de sentidos, em especial, nas escolas.

2.3.3 Nietzsche e os três currículos

O currículo racionalizado é prescritivista e messiânico. Outros currículos foram elaborados via estética, seja somando o racional com o sensível, ou apenas reafirmando o sensível. Se Deleuze inspirou o currículo nômade e rizomático, é Nietzsche que faz com que Clareto e Nascimento (2012) apresentem a sala de aula como um coletivo de forças, portadora de virtualidades, uma abertura. É a partir dessa compreensão que o currículo é tomado como atualização das virtualidades. “Vai se constituindo em uma problematização acerca do invisível – e do indizível, do intocável, do inaudível, do impensável – em educação: que sala de aula é essa? Como, nessa sala de aula, vai se constituindo o currículo?” (Clareto; Nascimento, 2012, p. 307). Clareto e Nascimento (2012) dizem que a sala de aula pode ser concebida de três maneiras: como um continente com as suas metas e objetivos previamente determinados, como um espaço relacional e como relações de forças.

No currículo-continente a sala de aula é um espaço organizado para situações de aprendizagem de conteúdos e habilidades previamente determinadas. É um espaço destinado à escolarização: ensino de conteúdos definidos e metas para serem atingidas. Nesse modo de existir, a sala de aula é o espaço onde o real deve ser aprendido. No currículo-continente, o

conhecimento é uma reconhecimento, um reconhecimento de regras. O mundo está dado e aprender consistiria na resolução de problemas. Cabe ao professor ser apenas um depositador de informações. “O currículo, nessa perspectiva, é constituído por especialistas que organizam conteúdos e abordagens didáticas metodológicas para atender a essas noções de conhecimento, de cognição e de aprendizagem. Um currículo-continente” (Clareto; Nascimento, 2012, p. 310).

Destacamos dois pontos importantes: o currículo-continente é aquele que multiplica e enche a sala de aula com informações (currículo extenso) e, também, tecnologias a serem transferidas aos alunos, sendo uma repetição do mesmo, com o conhecimento se resumindo e se restringindo ao espaço da própria sala de aula. Por conta da repetição, o currículo-continente multiplica as ocorrências (muitos dados), mas sem jamais deixá-las fluir até os acontecimentos (o imprevisível). É constituído por modelos, verdades, parâmetros do certo e do errado. É o mapa para a verdade. “O objetivo é transformar alguma coisa em alguém ou alguém em alguma coisa. Há aqui uma identificação entre o sujeito que aprende e o currículo que é ensinado” (Clareto; Nascimento, 2012, p. 311).

Além do currículo que programa o aluno para o mundo-máquina, Clareto e Nascimento (2012) citam que há situações que escapam à programação. É assim que nasce o currículo relacional, que pressupõe que o mundo é constituído e se constitui nas relações. Todavia, a programação falha, pois há o aluno que a rejeita, ou o professor que, ao não ser seduzido pelo currículo continente, deixa algum conteúdo de fora, ocasionando um *bug*⁵⁶ no aluno. O currículo relacional é uma reação ao aspecto impositivo do currículo continente. “Pensando com Nietzsche, se o currículo-continente está para o ‘tu deves’ do camelo em relação aos valores, o currículo-relacional está para o ‘eu quero’ do leão” (Clareto; Nascimento, 2012, p. 312). No entanto, ao pulverizar o currículo continente, o relacional cria pequenos feudos com leões querendo dominá-los.

Dito mais concretamente, o que era uma só unidade e ideia estática de escola, aluno, professor, disciplina, currículo etc., agora toma forma de relações entre pequenas identidades resguardadas pelos conceitos e valores como os de classe social, gênero, etnia, relações sociais de produção, ou seja, pequenos desertos habitados cada qual com seu leão querendo tomar posse de seu deserto pessoal, almejando afirmar-se diante de um “Tu-deves” universal com um “eu quero” ser senhor de meu deserto”, de um continente que é exclusivo meu (Clareto; Nascimento, 2012, p. 312).

Na avaliação de Clareto e Nascimento (2012), tanto o currículo continente quanto o currículo relacional estão presos a estruturas de verdade. Se, de um lado, temos uma sala de

⁵⁶ É um termo da informática que significa erro na programação de um computador que faz com que ele não funcione como pretendido.

aula que é um continente da qual temos todo o conhecimento, que faz do currículo o mapa para se transitar nela; do outro, temos uma sala de aula assentada no relacional que cria feudos governados por leões que impõem seu desejo. Em comum, ambos cooperam para o impedimento da invenção. Diante dessa situação é que Clareto e Nascimento (2012) pensam no currículo-invenção. Não como uma saída, mas como mais uma maneira de pensar e praticar a sala de aula e o currículo.

Ao pensar no currículo-invenção, Clareto e Nascimento (2012, p. 314) pretendem “[...] dissolver as formas instituídas junto a uma inventividade, a uma problematização do mundo, do conhecimento e da educação”. O currículo-invenção consiste em dizer sim para tudo, em manter-se aberto afirmativamente ao mundo e a vida. É a atualização, abertura e intensificação dos planos de força na sala de aula. O currículo-invenção ou currículo-criança deforma as formas prévias, criando outras, potencializando os planos de forças na sala de aula. Valendo-se da ferramenta nietzschiana, Clareto e Nascimento (2012) dizem que o mundo é constituído por forças ativas e reativas. As primeiras são forças de criação, ao passo que as outras de manutenção. Uma afirma a vida, enquanto a segunda a nega e, com isso, impede a diferenciação. Essas forças atuam em sala de aula produzindo currículos correspondentes: uma abertura para outros mundos, e a outra se fechando ao que já está dado. Currículo-invenção: “Invenção de modos outros de existir, invenção de novos valores, invenção de formas outras de vida, invenção de conhecimentos outros, invenção de modos outros de conhecer” (Clareto; Nascimento, 2012, p. 319). O currículo-invenção não é somente um jogo de linguagem como as outras concepções de currículo. Ele é a reafirmação do próprio ato de jogar, que envolve a imprevisibilidade de uma disputa.

2.4 Da estetização curricular à pós-modernidade

O tema da pós-modernidade chegou a todas as áreas do conhecimento, inclusive às Ciências Sociais. Na Filosofia, como já foi dito no primeiro capítulo, *A condição pós-moderna*, obra de Lyotard (1986), é que introduz essa discussão no campo filosófico, seja para a defesa, ou para a contestação. Gallo (2006, p. 553), por exemplo, faz as seguintes perguntas: “Vivemos a crise da modernidade? Vivemos um ‘momento pós-moderno’ como muitos discursos propagam?”. E ele responde que existem três maneiras de lidar com a pós-modernidade: os apologéticos e os que a classificam como o canto das sereias, uma farsa. O terceiro grupo é formado por aqueles que se preocupam menos em classificá-la e mais com os problemas vividos na atualidade.

Para Gallo (2006), a chegada da pós-modernidade, do pós-moderno ou do pós-modernismo no pensamento social (Filosofia e Ciências Sociais) ocorreu na década de 1970. Veio do meio artístico, em especial dos debates na arquitetura, entre os anos de 1959 e 1980. Para ele, o termo “pós-modernidade” atendeu a alguns objetivos que, hoje, estão ultrapassados. Dessarte, Gallo (2006) diz que Lipovetsky fala em hipermodernidade e Habermas que a modernidade é um projeto inacabado.

Entretanto, o que dizem, efetivamente, as expressões como pós-moderno ou pós-modernidade? Elas designam, simplesmente, uma temporalidade: viveríamos hoje um tempo posterior à modernidade, um tempo que já não é o moderno. No entanto, o que seria esse tempo? Isso tais expressões não são capazes de dizer por si mesmas e, por isso, afirmo que elas não têm a potência do conceito, sendo filosoficamente “vazias” (Gallo, 2006, p. 555).

Na avaliação de Gallo (2006), Lipovetsky inicialmente enxergava na pós-modernidade uma força de renovação política. Entretanto, ele mudou de posição e passou a ver na hipermodernidade uma mercantilização da vida, expansão do liberalismo e do uso da razão instrumental. Levando em consideração a importância de Lyotard, é possível defendermos que ele discordaria da concepção temporal de Gallo, uma vez que é infrutífera a periodização do tempo. O que importa para Lyotard é o agora, que assegura a singularidade. Como afirmado em outra parte desta tese, a pós-modernidade se caracteriza pela fragmentação das grandes narrativas da modernidade (Lyotard, 1986). A racionalização, o iluminismo, a lógica do cálculo são as metanarrativas que a pós-modernidade de Lyotard implodiu em apenas narrativas, ao lado de tantas outras. A legitimidade delas se dá no interior dessas práticas, se circunscrevendo a elas. Como a legitimidade ocorre pelo aprender e praticar as regras do jogo, tornando cada jogada uma singularidade, as práticas universalizantes, inclusive na educação e no currículo, são jogos do terror, isto é, excludente, impositivo e programático. O currículo se aproxima da pós-modernidade na medida em que se despede do universalismo e, assim, se constitui como uma prática estética.

No Brasil, como será visto no terceiro capítulo desta tese, as teorias pós-críticas, incluindo a pós-modernidade, teve em Foucault a porta de entrada nos estudos curriculares. E continua forte até os dias de hoje, com novas traduções de suas obras. Em texto de 1999, Alice Ribeiro Casimiro Lopes e Elizabeth Fernandes de Macedo identificaram no livro *Currículo – uma perspectiva pós-moderna*, de William Doll, alguns aspectos sobre como a pós-modernidade tem sido utilizada na educação. Se o texto de Doll foi importante nessa tarefa, o texto de Lopes e Macedo (1999) nos mostrou que a pós-modernidade introduzida via livro de Doll está ainda sob a tutela da modernidade. E por quê? Reproduz a ideia de que existe um

fundamento que garante a certeza de que estamos no caminho certo em direção ao conhecido. Essa certeza é garantida pelas ciências naturais, tal como na modernidade que se assentava sobre a física newtoniana. Com a pós-modernidade, a certeza é garantida pelas novas ciências, como a mecânica quântica. Quer deixar de ser positivista, aplicando a lógica positivista. Lopes e Macedo (1999, p. 138) assim se pronunciam: “Buscamos argumentar que muitas posturas pós-modernas, a despeito de questionarem o positivismo, acabam por recair na mesma ideia unitarista redutora”. Na concepção das autoras, Doll faz uso de uma concepção dogmática da ciência, e, mesmo usando o termo “pós-moderno”, ele continua operando com a lógica positivista de que ciência revela (termo religioso) a verdade. A crítica desenvolvida por Lopes e Macedo (1999) chama nossa atenção para os modos de como a pós-modernidade é usada, que é oposta a pós-modernidade de Jean-François Lyotard.

2.4.1 Currículo e pós-modernidade

A pós-modernidade está na educação e no currículo. Por exemplo, Pereira (2010), ao apelar para a educação digital, indica uma adequação à condição pós-moderna. A era digital e as mudanças que ela coloca para a educação exigem a integração das tecnologias com a arte digital via currículo. Ainda de acordo com Pereira (2010), a falta de integração aparece nas reprovações, desatualização dos conteúdos, evasão etc. Isso é um fenômeno em toda a América Latina, onde a educação se pauta no ensino individualizado, baseado na transmissão de conhecimento. Com as novas tecnologias, a coisa passa a ser coletiva (Pereira, 2010).

Ao avaliar a escola Ocidental, Róman (2010) afirma que ela é filha da ilustração, é vista como espaço neutro e objetivo, que oferece oportunidade igual para todos, independentemente da origem social do indivíduo. A escola demarca aquilo que precisa ser aprendido e ensinado, que faz parte da cultura universal. Essa escola Ocidental tem por objetivo dar uma função para o aluno a fim de garantir a funcionalidade do sistema. Róman (2010) critica o racionalismo: “[...] o racionalismo absoluto da modernidade faz estragos no sistema educativo” (Román, 2010, p. 182, tradução nossa). Consequências para o currículo: repleto de conhecimentos científicos que não ajudam o indivíduo a interpretar o seu cotidiano; um currículo oficial que privilegia uma cultura sobre outras, e a razão como base para toda a produção cultural; visão instrumental e tecnocrata da razão, da cultura e do currículo. Contudo, a educação pós-moderna é marcada pela abertura e pluralidade, e a razão e o conhecimento científico não são mais os salvadores da humanidade.

A pós-modernidade corrobora as críticas ao alinhamento do currículo a um projeto de sociedade e a redução da educação. A pós-modernidade afirma que a educação objetiva formar o cidadão racional e democrático. A educação moderna constitui-se sobre um ideal de sociedade, sobre princípios fundamentais, como o sujeito autônomo e livre. Entretanto, quem conhece o fundamento decide sobre o verdadeiro, e quem decide sobre a verdade estabelece as regras do jogo. Fala perigosa, uma vez que ter posse da verdade consiste em poder definir para o outro um projeto de vida, mas sem o outro. É o apagamento do outro da relação na tentativa de universalização de um jogo de linguagem. Em oposição ao jogo racionalista, temos o estético.

Loponte (2013), por exemplo, relata suas experiências com alunos e como a arte foi capaz de provocar o deslocamento do jogo prescritivo para o estético. Isso é feito, para o autor, quando não tomamos a arte como disciplina curricular, mas como motivadora de perguntas inesperadas. É isso requer ousadia.

Contaminar nossos processos de formação inicial docente com uma atitude estética, que vai além de certa racionalidade e objetividade didáticas, pode nos ajudar a provocar nossos jovens alunos iniciantes no sentido de, quanto à docência, ousar mais em seus planejamentos, estratégias didáticas, modos de lidar com o conhecimento e com o cotidiano escolar, assim como com as novas gerações de alunos (Loponte, 2013, p. 17).

Loponte (2013) cita Corazza para falar sobre a impossibilidade de dizer como dar uma boa aula. Aqui fazemos uma aproximação da ideia de jogo, que pressupõe a imprevisibilidade. Insistimos na ideia de jogo, pois ela nos remete à pós-modernidade. Podemos até tentar prever os lances do outro, mas jamais teremos o controle sobre os acontecimentos. Exemplo desse fato ocorreu na Copa do Mundo de 1958. No jogo contra a antiga União Soviética⁵⁷, o técnico da seleção brasileira à época, Vicente Feola, combinou com os seus jogadores o posicionamento e as jogadas até chegar ao gol adversário. No final da explicação tática, Garrincha perguntou: “Seu Feola, o senhor já combinou com os russos?”. O jogador Mané Garrincha, com grande inteligência, mostrou ao técnico que, em um jogo, não existe a possibilidade de previsão sobre a jogada ou lances dos outros. É o aspecto agonístico dos jogos de linguagem, tal como

⁵⁷ Aqui cabe uma observação, uma vez que utilizamos como exemplo o esporte com regras fixas: no futebol, existem regras que determinam aquilo que pode e o que não pode ser realizado. Contudo, quando utilizamos a faka do jogador Garrincha, é para destacar dois aspectos que consideramos importantes: 1) o agonístico é uma das facetas dos jogos, mesmo daqueles com algumas regras fixas, como é o caso do futebol. Um lance dado é um lance imprevisível, visto que acontece na relação; 2) mesmo com as regras previamente existentes, é possível com a genialidade de alguns jogadores, como o próprio Garrincha, promover um jogo estético belo. E, em alguns casos, um jogo estético sublime, quando aquilo que parecia ser impossível fisicamente se torna possível, fugindo da previsibilidade, nas jogadas dos gênios do futebol. Com isso, queremos destacar que, mesmo os jogos com regras fixas, não enrijecem as jogadas ou pasteurizam os jogos, que são dinâmicos. Nesse dinamismo, as regras acabam sendo modificadas.

mostrado por Lyotard (1986). Voltando a Loponte (2013) e ao aspecto agonístico, ele diz que os professores podem aprender com os artistas e que estética na docência é a introdução da imprevisibilidade.

É importante destacar que estética, aqui, é entendida de uma forma mais ampla, não se restringindo a algumas atividades artísticas, mas aos modos de vida, à própria existência. Olhar e pensar a docência esteticamente, como uma “obra de arte”, é de alguma forma assumir uma cena docente feita de dificuldades, dissonâncias, resistências, frustrações, erros, acertos, mudanças de rumo, dúvidas, incertezas, conquistas, sucessos. E aí podemos dizer que a docência pode, sim, aprender muito com os artistas, parafraseando o filósofo Nietzsche no aforismo intitulado justamente “O que devemos aprender com os artistas” se pensamos com ele que queremos ser “os poetas-autores de nossas vidas” (Loponte, 2013, p. 9).

Pereira (2011) afirma que, para a experiência estética ocorrer, é preciso, antes de tudo, desenvolver uma atitude estética, que é “[...] uma abertura ao circunstancial ao mundo” (Pereira, 2011, p. 114). Nela não cabem premeditações, finalidades, enfim, controle sobre as ocorrências, como se viu na fala do jogador Garrincha. É uma abertura e disponibilidade aos efeitos do acontecimento no indivíduo (Pereira, 2011). Não é, porém, uma atitude passiva, antes é o abandono de esquemas previamente estabelecidos.

A estetização manifesta-se como pós-modernidade, uma vez que é um processo que produz experimentações e vibrações capazes de expressar a interioridade, a singularidade. Para Ormezzano (2007), o importante é transformar a vida em obra de arte, como artistas que conhecem a sua prática, mas não se limitam a ela, pavimentando caminhos para outros mundos. Inserem germes no universo pasteurizado pela racionalização. Amorim (2004), por exemplo, afirma que a filosofia rizomática de Deleuze potencializa o currículo ao torná-lo um conjunto de narrativas de acontecimento e celebração da vida. Vale lembrarmos que a vida celebrada não é a planejada pelo racionalismo, mas a vida como abertura para o presente. A educação estética é uma insurgência contra a educação/currículo prescritivista e a apresentação do currículo como arte de conviver.

Parece que a noção de currículo se afasta cada vez mais dos ditos “conteúdos” para instalar-se nas práticas da arte de conviver, investindo a escola de uma importância que talvez nunca tenha tido, não como a instância do ensino, mas sim como da possibilidade privilegiada da convivência de modo não virtual e, por que não, também virtual (Lemos, 2015, p. 320).

2.4.2 Críticas à pós-modernidade

A abordagem pós-moderna e da estética curricular tem os seus críticos. Silva (2006) diz que o currículo é uma práxis, tendo assim a função de socializar e ser um projeto cultural. Essas funções são realizadas via seu conteúdo. Tomando a história do currículo como sendo marcada por decisões visando um fim, Silva (2006) apresenta algumas das suas concepções, a saber:

currículo racionalizado que tenta atender às exigências de seu tempo, como as econômicas, sociais e culturais; currículo organizado para produzir e provocar críticas ao capitalismo; e, por fim, currículo que encaminha a escola na perspectiva socialista ou libertaria.

Silva (2006) diz que o seu texto objetiva compreender as propostas pós-modernas. “Pretende-se discutir as posições pós-modernas num esforço de compreender as suas pretensões de pensar o mundo sem recorrer a meta-relatos, a metanarrativas e suas implicações para a área educacional e, de modo particular, para o currículo” (SILVA, 2006, p. 2). No entanto, a autora é categórica nas suas críticas ao currículo pós-moderno ou naquilo que identifica como pós-moderno. Na avaliação da autora:

Ora, um projeto educacional supõe uma meta-narrativa que o explique, denunciando como deformada a educação presente, e um sujeito livre, autônomo e autocentrado, passível de repressão ou libertação e que constitui a finalidade da educação. De acordo com esta perspectiva, um currículo, na medida que se insere na esfera dos meios para o alcance das finalidades educativas, não pode assentar-se em um modelo calçado na metáfora do rizoma (Silva, 2006, p. 7).

Freitas (2016), crítico da pós-modernidade, classifica a sociedade contemporânea capitalista como pós-moderna, cuja característica principal é o efêmero e a instabilidade. Essa característica elimina o autoplanejamento e a previsibilidade, afetando o olhar humano e as relações interpessoais. Na leitura de Freitas (2016), na sociedade pós-moderna, o olhar é estimulado a todo instante para o consumo, incapaz de apreciar um único momento. A estimulação ofusca o olhar.

Baseado em Benjamin, Freitas (2016) vê dois movimentos na estética: de um lado, temos a estética da experiência vivida (choque), classificada como passageira, uma vez que não cria raízes na memória – é a estética massificadora, cujos muitos choques e estímulos realizados pelo capitalismo produzem essa experiência; de outro lado, temos a estética da experiência autêntica, que se caracteriza por referenciais sólidos na memória, produto de uma experiência coletiva – a escola é produto da estética do choque. Segundo Freitas (2016, p. 580):

A escolarização é posta como direito e necessidade social; é necessária ao mercado (formação para o trabalho) e ao consumo, razão pela qual estetiza-se na mesma lógica, ou seja, como preparatória, direcionada para determinadas habilidades, funções e objetivos a serem alcançados em curto prazo e sob competitividade. O provimento contínuo de conteúdos desprovido de um tempo necessário à reflexão, à compreensão e articulação de significados e à produção de sentidos pessoais e criatividade a partir do oferecido acarreta entorpecimento e esvaziamento: assim que o conteúdo é aplicado, ou seja, quando cumpre uma finalidade imediata, como a aprovação para a série seguinte ou um concurso, logo é descartado mnemonicamente, pelos sentidos e pela razão.

O mundo contemporâneo é o do descarte, da rápida mudança. Produz o ser humano massificado. Esse mundo pós-moderno capitalista faz com que o saber perca o sabor e se torne

uma finalidade. Pelo menos é assim que pensa Freitas (2016). Para a autora, o aprender é alimentado pelo desejo proporcionado pela própria aprendizagem. Esse ciclo é, porém, afetado pela valorização sociocultural do consumo, do imediatismo, pela competitividade. No entanto, o aprender depende do desejo, mas o mundo contemporâneo quer que a aprendizagem não ocorra por meio dele (Freitas, 2016).

Outra crítica estabelece conexão entre pós-modernidade e neoliberalismo. Na interpretação de Silva (2006), ao rejeitar a totalidade, priorizando o local, a pós-modernidade se alinha às teses neoliberais. Ainda de acordo com as avaliações de Silva (2006), ao reduzir tudo aos jogos de linguagem, a pós-modernidade se opõe à busca pelo consenso e à coletividade. É uma celebração ao individualismo. Trojan (2004) diz que a pós-modernidade é marcada pela fragilidade dos valores e das crenças. A estética decorrente da pós-modernidade, inspirada em Nietzsche, produz um subjetivismo e um relativismo total, em que as verdades são interpretações singulares.

A implicação é que o currículo pós-moderno se ocupa com o presente, abandonando a formação de homens capazes de modificarem a situação atual. Currículo subordinado ao conformismo, que levam os docentes ao desânimo. Diante desse diagnóstico, Silva (2006) propõe substituir, nos estudos curriculares, a pós-modernidade pelo pensamento crítico. Substituir a deriva pós-moderna pelos sujeitos históricos.

A centralização em uma ação coletiva leva à crítica aos currículos nascidos na onda pós-moderna. O currículo rizomático, por exemplo, não indica um caminho, abrindo espaços para que a educação seja feita por diferentes instituições, inclusive o mercado, negando a função crítica transformadora da escola. Por isso, Silva (2006) propõe a superação dos currículos pós-modernos e pós-estruturais por um currículo para a formação humana emancipada.

Além da crítica à pós-modernidade, como é o caso de Silva (2006), também temos os híbridos, que aproximam a pós-modernidade do pensamento crítico. É o caso de Ribeiro, Veloso e Zanardi (2016), que criticam a substituição da teoria crítica pela pós-modernidade realizada por Tomaz Tadeu da Silva, que não leva em consideração avanços na teoria crítica, que acolheu contribuições da pós-modernidade. Além disso, Ribeiro, Veloso e Zanardi (2016) defendem que Tomaz Tadeu generalizou a teoria crítica, como se fosse um grupo homogêneo, criando uma caricatura desse grupo diversificado.

Certamente, tal visão empobrecedora das vertentes curriculares críticas acaba por desconsiderar sua heterogeneidade, seu desenvolvimento e sonega o fato de que vários teóricos críticos do currículo não coadunam com tais paradigmas cartesianos da modernidade, tão pouco se colocam como portadores da conscientização (Ribeiro; Veloso; Zanardi, 2016, p. 268).

A trajetória de Tomaz Tadeu da Silva foi marcada no primeiro momento como crítico da pós-modernidade, achando que ela eliminaria a criticidade. No segundo momento, ele abandonou a teoria crítica e a substituiu pela pós-modernidade. Foi questionado por alguns: “Diferente do que assinalou o autor, defendemos que a pedagogia crítica não teve seu fim decretado com o advento da pós-modernidade” (Ribeiro; Veloso; Zanardi, 2016, p. 271). A pedagogia crítica de Peter McLaren⁵⁸, a pedagogia de Henry Giroux, os estudos de Michael Apple e de Paulo Freire não coincidem com as avaliações realizadas por Tomaz Tadeu da Silva. Na leitura de Ribeiro, Veloso e Zanardi (2016), Tomaz Tadeu criou um adversário que simplesmente não existe e montou seu time para jogar contra adversários que não entraram em campo, que não são partes desse jogo de linguagem.

Para sustentarem sua tese, Ribeiro, Veloso e Zanardi (2016) invocaram autores do campo crítico que se aproximaram da pós-modernidade. Por exemplo, Antônio Flávio Barbosa Moreira (Paraíso, 2010a) apresenta a tese de que a crise na teoria crítica ocorreu pelo embate com as teorias pós. Giroux (Ribeiro; Veloso; Zanardi, 2016), por sua vez, acredita que o diálogo com o pós-estruturalismo e com a pós-modernidade é possível, desde que sejam mantidos alguns valores totalizantes, como a justiça social, a democracia, a libertação e a crítica às desigualdades. Diz ele que “[...] a crítica pós-moderna oferece saídas progressistas, mas também reacionárias, e por isso mesmo, precisam ser examinadas com cautela, se caso desejar-se acolher criticamente algumas de suas contribuições” (Ribeiro; Veloso; Zanardi, 2016, p. 273). Giroux, ancorado em Laclau, interpreta a pós-modernidade como outra forma de tratar os temas da modernidade, não necessariamente uma ruptura.

Ainda de acordo com a interpretação de Ribeiro, Veloso e Zanardi (2016), Giroux faz uma combinação entre a pós-modernidade e a teoria crítica, aceitando os ataques pós-modernos às grandes narrativas, que nos livrariam das verdades universais, mas ele mantém algumas ideias totalizantes, para não cair no particularismo que não consegue responder ao relacionamento dos diferentes sistemas sociais. O sujeito como agente de intervenção na realidade, criticado pela pós-modernidade, é mantido por Giroux, porque sem ele ocorre uma

⁵⁸ Manfredo (2017) avalia que o educador canadense Peter McLaren é marcado por três fases: a primeira pela influência marxista, mais especificamente os temas da “Escola de Frankfurt”. A segunda fase é pelo flerte com a pós-modernidade. Isso no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990. A terceira fase é pelo retorno ao marxismo, principalmente o gramsciano. “Em uma entrevista concedida, McLaren (2001) ressalta que a teoria pós-moderna parece estar dominando e que, no mínimo, ela se tornou a forma de crítica educacional que está mais na moda. Por esse fato, McLaren (2001) afirma que, enquanto muitos de seus antigos colegas marxistas estão adotando a teoria pós-moderna e suas variantes pós-marxistas e o trabalho de Foucault, Lyotard, Virilio, Baudrillard, Kristeva, Butler, Derrida, Deleuze, Guattari, entre outros, o seu trabalho está se tomando mais centrado na crítica marxista” (Manfredo, 2017, p. 71).

despolitização que afasta grupos excluídos do poder e que são silenciados como agentes coletivos.

Ribeiro, Veloso e Zanardi (2016), em sua crítica a Tomaz Tadeu da Silva, estabeleceram uma fronteira entre o crítico e o pós-moderno. Para eles, os teóricos críticos acolheram a rejeição pós-moderna ao universalismo, a verdade unitária ao sujeito cartesiano e iluminista, mas reafirmaram a chance de intervir e modificar a realidade. Os críticos citados não abandonaram o sonho da utopia. “Talvez resida aí a fronteira entre concepções pós-modernas e pós-estruturais radicais e as críticas: a questão da utopia. Para as vertentes críticas a utopia é uma necessidade que faz ter sentido a ação” (Ribeiro; Veloso; Zanardi, 2016, p. 277).

Existe uma história da disputa entre pós-moderno, pós-estrutural e pensamento crítico no campo curricular. O campo do currículo no Brasil se constituiu nos anos 1950-1970 sob a forte influência do racionalismo tyleriano. Nos anos de 1980, marcado pela redemocratização, o campo do currículo segue a linha da “Nova Sociologia da Educação” (NSE) inglesa. Nesse momento, predomina a influência marxista de autores como Michael Apple, Henry Giroux, Pierre Bourdieu, Henri Lefebvre, além da retomada de Paulo Freire. “Até meados dos anos 1990, o pensamento crítico foi fortemente hegemônico na teoria e na política curriculares no país” (Macedo, 2013, p. 438). O declínio do marxismo nos estudos curriculares e a ascensão do pós-estruturalismo ocorreram entre 1993 e 2002, com as publicações e as traduções de trabalhos de matriz pós-moderna e pós-estrutural, que deram visibilidade aos estudos curriculares via essas duas correntes.

Esse perfil de publicação deu visibilidade aos estudos de currículo como um campo em que a matriz pós-estrutural sucedia a anterior hegemonia do marxismo, ainda que categorias e preocupações oriundas da teorização crítica permanecessem no centro da cena. Além de termos como sujeito, emancipação e igualdade, a ideia de que as crises são o motor das mudanças é uma das sobras do pensamento crítico que marca fortemente o campo do currículo (Macedo, 2013, p. 439).

O jogo crítico mantém as utopias, os projetos de futuro. É a ausência desses projetos no pós-estruturalismo e na pós-modernidade que demarcam a fronteira com pensamento crítico. O jogo crítico é propositivo, ao passo que nos pós, o jogo é o próprio propósito. O jogo crítico é dinamizado pela pós-modernidade, uma vez que só a luta de classes já não é mais viável, mas a insistência na utopia corresponde às tentativas de controle do tempo. Exclui o aspecto agonístico do jogo social. Quer ter o controle de tudo aquilo que foge ao controle, ao passo que a pós-modernidade diz sim à vida, celebra a existência.

3 PRODUZINDO ESTÉTICAS CURRICULARES

Os jogos são jogados de maneiras diferentes e respondendo ao momento do lance da jogada. Se, no primeiro capítulo desta tese, a estetização ocorre via Lyotard, o atual capítulo dedica-se à apresentação de jogadas e lances inspirados por outros filósofos. É a essas jogadas e as seus jogadores que o atual capítulo se destina.

Os filósofos apresentados no atual capítulo fazem parte daqueles citados nos textos analisados no segundo capítulo e no quarto capítulo, mais adiante. Contudo, vale uma ressalva: eles não foram os únicos. Outros também inspiraram a estetização, como Theodor W. Adorno, Gaston Bachelard, Immanuel Kant etc., porém os apresentados no atual capítulo foram os mais citados. Para entendermos a estetização curricular, vamos aos autores que publicaram sobre esse assunto e aos filósofos citados por eles. Desse movimento, algumas observações importantes ficaram, das quais citamos duas. A primeira é que a estetização acontece por muitas vias, e isso significa que o caminho surge na medida em que se caminha. As tentativas de estabelecer o caminho único terminam no terror, e o holocausto e a escravidão são exemplos disso. A segunda observação é sobre os filósofos mais citados. Eles são agrupados nas correntes filosóficas chamadas de pós-modernidade e pós-estruturalismo⁵⁹. Esse alinhamento nos indica que operar com essas correntes ocorrem porque são elas que mantêm uma relação de desconfiança em relação aos fundamentos e ao caminho único.

Os filósofos que são apresentados no atual capítulo são os interlocutores para os textos que produziram uma estética curricular. Foram eles que inspiraram a produção de textos curriculares estéticos. Portanto, a estetização acontece por inspirações múltiplas, não tendo um manual para o seu acontecer. Sobre ela podemos falar, mas não ditar suas regras, uma vez que toda tentativa de reprodução ou controle retira a condição de acontecimento.

O movimento de aproximação ao inapresentável é a estetização. Pelo menos é a leitura de Lyotard que nos autoriza a fazer esse raciocínio. Ele permite afirmar que a estetização pode ocorrer por jogadas e jogadores diferentes. Uma metáfora interessante de Wittgenstein (1979), das *Investigações filosóficas*, é a de caixa de ferramenta⁶⁰. Nela estão muitas ferramentas que

⁵⁹ Jacques Derrida é um dos filósofos mais importantes para o pós-estruturalismo (Peters, 2000) e um dos principais inspiradores de curriculistas, como Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, o que justificaria um aprofundamento sobre as relações entre o filósofo francês e as produções curriculares. Entretanto, a referência ao nome dele ficou restrita a um grupo pequeno dos textos pesquisados. Por isso, que, apesar da importância para as teorias sobre o currículo, não foi reservado um tópico para tratar das relações estabelecidas entre a filosofia de Derrida com as produções curriculares.

⁶⁰ O significado das palavras, em Wittgenstein, é o seu uso e, portanto não são fixos. É comparada a uma caixa de ferramentas. Diz Wittgenstein (1979, p. 13): “Pense nas ferramentas em sua caixa apropriada: lá estão um martelo, uma tenaz, uma serra, uma chave de fenda, um metro, um vidro de cola, cola, pregos e parafusos. – Assim como

são usadas de acordo com a situação. O mesmo ocorre com as palavras que adquirem significados na medida em que são usadas. Isso se aplica ao currículo e à educação.

Como são os usos que nos dão o significado de uma palavra, a investigação sobre os usos do currículo nos dá um mapa sobre os diferentes significados dessa palavra. Não é possível defini-la, pois seria aceitar que existe um tribunal conhecedor das regras universais que permeiam todos os jogos de linguagem. É possível apresentar os diferentes usos do currículo no contexto de sua produção. Assim, temos o currículo como preparação dos alunos para atender às demandas da sociedade urbana industrial norte-americana, de John Franklin Bobbitt, ou o currículo como organização de experiências capazes de maximizar o ensino de Ralph Tyler, ou o currículo como prática discursiva na abordagem pós-estruturalista. A multiplicidade de significados diferentes nos remete à questão de que os jogos de linguagem são diferentes, uma vez que são constituídos por regras internas ao seu funcionamento. Nesse caso, estamos afirmando que não existe um objeto currículo ao qual foi afixado um significado, mas usos diferentes em práticas linguísticas, com as suas especificidades e regras que resultam em currículos diferentes.

Da leitura do currículo como jogo de linguagem, podemos dizer que o significado da palavra “currículo” está inserido nas maneiras de significar o próprio mundo, entendendo mundo como a totalidade de onde se vive. O currículo é uma ferramenta sacada da mala e usada em contextos diferentes e, por isso, com significados diferentes. Não é o mesmo jogo, e, portanto, o mesmo currículo. Podemos tomar o currículo como uma ferramenta usada em momentos e relações diferentes e, por conseguinte, com significados diferentes. Uma observação: os jogos de linguagem também são movidos pela agonística. Um lance produz contralances, e é justamente isso que faz com que os significados sofram mudanças. Os jogos são dinâmicos e envolvem também a graça. No jogo racionalizado, são esses aspectos que são colocados de lado. É o que se tenta ocultar, por muitos mecanismos.

Nos textos analisados nesta tese, o jogo racionalista é identificado como o mais usual, e o jogo estético é oferecido como outro caminho. Importante: como não é possível definir em si o que é o currículo, até porque não existe uma coisa chamada currículo fora do contexto do seu uso, também não é possível estabelecer um caminho (indicado pelo currículo) para um fim determinado (o ser humano preparado para as demandas sociais, o ser humano bem ensinado, o ser humano emancipado etc.). Associar verdade e caminho é uma maneira de legitimar o jogo de linguagem que se joga. Para a aproximação ao que não pode ser representado, o caminho é

são diferentes as funções desses objetos, assim são diferentes as funções das palavras. (E há semelhanças aqui e ali)”.
 são diferentes as funções desses objetos, assim são diferentes as funções das palavras. (E há semelhanças aqui e ali)”.

construído no caminhar, uma vez que não é possível estabelecer um caminho para aquilo que não pode ser contido por uma definição. Definir o currículo, seja qual for à definição, consiste em tomar como possível a apropriação do inapresentável, uma vez que ao definir o currículo já se pressupõe uma realidade sobre a qual é possível estabelecer estratégias para atuar.

A estetização curricular rejeita essa concepção racionalizada, partindo de que o inapresentável não pode ser alcançado, ou nos fundirmos a ele. É essa impossibilidade que torna possível trazer o impensável, o rejeitado e, principalmente, o diferir. Se não podemos atingir o inapresentável, que por sinal não é definível, então estão abertas as possibilidades para a experimentação. Este capítulo é dedicado à apresentação dos autores para a ocorrência da estetização, que é um jogo na incerteza.

3.1 Nietzsche e os espíritos livres

Como os jogos de linguagem não são jogos solitários, autores que praticam o jogo estético pesam suas estratégias com as filosofias e, nesse caso, o alcance da filosofia de Nietzsche sobre outros filósofos é muito grande. Alguns dos citados aqui, como Foucault, Deleuze, Guattari e o próprio Lyotard, foram afetados pela filosofia de Nietzsche. Vattimo (2002), por exemplo, em sua obra *O fim da modernidade*, atribui a Nietzsche e a Heidegger a paternidade da pós-modernidade⁶¹. E não somente isso. Nietzsche, ao atingir filósofos como Derrida, Deleuze, Foucault, também se faz presente no pós-estruturalismo, que, como veremos mais adiante, está na formulação da gramática de boa parte dos jogos curriculares estéticos.

O melhor exemplo retirado dos textos analisados nesta tese é que Nietzsche inspirou a promoção do espírito livre. A gramática do jogo estético nietzschiano (a maneira que foi aplicada nos jogos estéticos curriculares) depõe as regras da moralidade, do ditar o que o outro deve ser, dizendo que não se podem limitar os espíritos livres.

A abrangência de Nietzsche no currículo e na educação pode ser medida na quantidade de autores que o citam. Por exemplo, em texto que analisa a pesquisa em educação no contexto das mudanças pós-modernas, dentre todos os autores citados por Gallo (2006), Nietzsche é o mais importante. Ele está presente na denúncia da unidade em prol da multiplicidade feita por autores como Deleuze, Guattari, Derrida e Foucault.

⁶¹ Nietzsche e Heidegger se tornaram os pais da pós-modernidade ao eliminaram os fundamentos, isso na leitura de Vattimo (2002). Ainda de acordo com o filósofo italiano, eliminar não significa colocar outro fundamento no lugar, porque isso seria reafirmar a modernidade e fazer de Nietzsche e Heidegger críticos culturais. Para os filósofos alemães, ser é evento, isso de acordo com Vattimo (2002). “A ontologia nada mais é que interpretação da nossa condição ou situação, já que o ser não é nada fora do seu ‘evento’, que acontece no seu e nosso historicizar-se” (Vattimo, 2002, p. VIII).

Em texto de 2001, *Dr. Nietzsche, curriculistas, con aportes del profesor Deleuze: una mirada pos-estructuralista de la teoría del currículo*, Silva apresenta outras categorias vindas de Deleuze, Derrida, Foucault e, principalmente, Nietzsche para conceber uma teoria curricular. Ele diz que quatro questões, que são abordadas a partir desses autores, são centrais no currículo: conhecimento e verdade; sujeito e subjetividade; poder; e valores.

Silva (2001) constrói um mapa conceitual da contribuição pós-estruturalista que atinge diferentes jogos de linguagem, incluindo a produção curricular. As questões que são centrais no currículo foram trabalhadas pelo pós-estruturalismo. Assim, o conhecimento torna-se interpretação, e a verdade, uma invenção, uma criação. Sai a descoberta, e entram a intervenção e a produção. Outro tema caro à tradição Ocidental, a identidade, também é atendida. O pós-estruturalismo aborda a diferença e a multiplicidade, a genealogia no lugar da ontologia. As intensidades, as forças e as relações de poder e não as essências petrificadas. Opta pelas invencionices, aparência, diferença, diferimento e, sobretudo, o devir. Lembrando que, para Silva (2001), os tópicos desenvolvidos pelos pós-estruturalistas foram pensados antes por Nietzsche. No currículo, leva a algumas questões:

Por que o currículo deve incorporar esses valores e não outros? Por que o currículo deve ser organizado para desenvolver esse tipo de subjetividade e não outro? Quais são as condições de surgimento de tantos valores “edificantes” que compõem a ideologia das teorias pedagógicas e curriculares? Quais são as forças, as relações de poder, que estabelecem certos critérios morais dignos de serem incluídos em um currículo, e como outros foram excluídos? (Silva, 2001, p. 34-35, tradução nossa).

O pós-estruturalismo possibilitou pensar o currículo para além das conceituações formalistas. Podemos dizer que, com as reflexões pós-estruturalistas, outro jogo de linguagem se constitui, no qual o currículo deixa de ser uma das engrenagens do grande todo e se torna uma prática discursiva. Isso significa que o currículo produz sentidos na medida em que ele é uma prática de significação (Lopes; Macedo, 2011) e não uma matéria que precisa receber uma forma. O reconhecimento da provisoriade dos fundamentos levou Lopes e Borges (2017) a afirmarem a impossibilidade de produção de um pensamento único para a explanação do universal. Essa impossibilidade produz um pensamento em movimento, com conceitos e categorias que tentam conter (no sentido de reter), mas já sabendo da impossibilidade, aquilo que está sempre escapando à categorização. Elas reconhecem a imprevisibilidade e o aspecto provisório de nossas criações, por isso mantêm o pensamento em movimento (Lopes; Borges, 2017).

Nietzsche está indiretamente no pós-estruturalismo, nos filósofos que ele inspirou. Se o objetivo é a promoção do espírito livre, então o estabelecimento de regras fixas, com jogo

fechado, com papéis bem definidos para cada jogador, é o oposto do jogo segundo regras nietzschianas. Se a estetização é o procedimento de aproximação ao inapresentável, então o jogo nietzschiano terá de ser necessariamente o mais aberto possível. Quanto mais aberto, mais perto do que não pode ser apreendido. Quanto mais próximo, mais longe estamos, porque à medida que a forma é dada, nos afastamos daquilo que não pode ser formado. A crítica de Nietzsche à verdade inspirou o nascimento de tantos outros jogos de linguagem. “A partir da obra de Nietzsche, sob influência da crítica que este filósofo realiza ao conceito de verdade, vários teóricos pós-estruturalistas adotaram novas saídas teóricas” (Ribeiro; Veloso; Zanardi, 2016, p. 263).

Foucault desenvolveu a genealogia nietzschiana como uma forma de história crítica que resiste à busca por origens e essências, concentrando-se, em vez disso, nos conceitos de proveniência e emergência. Ao analisar, por meio do uso de narrativas, a pragmática da linguagem, Lyotard demonstra a mesma aversão que tinha Nietzsche pelas tendências universalizantes da filosofia moderna. Derrida, seguindo Nietzsche, Heidegger e Saussure, questiona os pressupostos que governam o pensamento binário, demonstrando como as oposições binárias sustentam, sempre, uma hierarquia ou economia de valor que opera pela subordinação de um dos termos da oposição binária ao outro, utilizando a desconstrução para denunciar e reverter essas hierarquias. Deleuze fixa-se na diferença como elemento característico que permite substituir Hegel por Nietzsche (Peters, 2000, p. 32).

Na mesma linha de raciocínio, encontramos Silva (2001) defendendo que Nietzsche é à base da filosofia da diferença. Os filósofos pós-estruturalistas são herdeiros da filosofia de Nietzsche e traduzem para outras situações os conceitos por ele desenvolvidos. Temas caros ao pós-estruturalismo, como a verdade como interpretação, o perspectivismo, o sujeito descentrado, o poder como força criativa, já estão em Nietzsche. “O que a teorização pós-estruturalista sobre o currículo faz é justamente tornar questionável essa concepção ‘realista’ do conhecimento e da ‘verdade’, enfatizando, em oposição, seu caráter artificial e produzido” (Silva, 2001, p. 18, tradução nossa). Enfim, Nietzsche é importante na estetização via outros filósofos porque foi ele que embalou o surgimento de outros jogos.

Nietzsche é um dos filósofos mais citados nos trabalhos que pretendem a estetização curricular. Talvez seja pela proposta do espírito livre. “Os espíritos livres são figuras da imaginação e da razão cuja tarefa será tornar mais leve o peso opressivo da tradição” (Weber, 2011, p. 71). Betlinski (2013, p. 300) faz alguns questionamentos diante desse contexto:

É possível no contexto da padronização e da racionalidade técnica nas quais está pautado o projeto de educação liberal vigente, pensar em fundamentos da educação numa perspectiva do pensamento estético? Quais seriam os valores e os princípios do pensamento estético aplicado à educação a partir da visão trágica nietzschiana?

Betlinski (2013) encontra a resposta na estética: pensar a educação em uma perspectiva estética como forma de fortalecer uma escola alegre e criativa para educadores e educandos, frente a uma educação liberal que programa para a execução de funções favoráveis ao sistema capitalista. “Interpretar o currículo e o ofício do educador como experiência estética trágica significa desenvolver um pensamento extemporâneo e problematizador dos valores e dos princípios que regem o mundo da educação na sociedade atual” (Betlinski, 2013, p. 306).

O trágico Nietzscheano é introduzido no currículo estético de Betlinski (2013), e é pensado a partir das seguintes obras: *Assim falava Zaratustra*, *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. Betlinski (2013, p. 306) interpreta a tragédia nietzscheana como “[...] forma de compreensão estética da natureza e da vida”, que são marcadas pelos princípios de Apolo e Dionísio, no constante processo de formação das aparências, em um permanente devir. É o dizer sim a vida tal como ela é, sem recompensas futuras.

No jogo estético que ganha contornos, os lances dados são a tragédia, Dionísio, Apolo, vontade de potência e transvaloração dos valores. Nele, o mundo e os seres humanos são justificados como fenômeno estético. “Pensar o currículo e o ofício de educador como *aisthesis* (percepção, sensação) em toda sua plasticidade que contempla o devir trágico e os componentes das forças apolíneas e dionisíacas identificadas na tragédia grega por Nietzsche” (Betlinski, 2013, p. 305). A filosofia trágica induz ao jogo curricular trágico.

Do Nietzsche de “Zaratustra” são pintados os três modos de existir: “[...] o camelo (ou o Currículo-continente), o leão (ou o Currículo-relacional) e a criança (ou o Currículo-invenção)” (Clareto; Nascimento, 2012, p. 307). É importante destacarmos que não são modos de existir que se sucedem no tempo, antes são “movimentos involutivos”, modificações que põem em jogo as forças que atravessam o mundo, a sala de aula e os currículos. Essas são as três forças que operam nas salas de aula, mas sem qualquer sucessão no tempo e com gramática própria.

Em outros textos, o fim dos fundamentos surge com a exaltação do ato criativo. Por exemplo, o texto de Olini e Corazza (2016), quando dialoga com Nietzsche, toma o conceito como ato de criação. “Pelo contrário, uma ‘pedagogia do conceito’ segue a tarefa filosófica estabelecida por Nietzsche [...]: não aceitar os conceitos como um presente, mas sim criá-los, ou seja, firmá-los como atos de criação da diferença” (Olini; Corazza, 2016, p. 560). A tarefa da criação torna-se mais viável com Nietzsche apresentando a verdade como interpretação. É o que pensa Silva (2001). Para ele, sendo a verdade uma interpretação, ela é uma atividade produtiva, uma invenção. Ela não é uma descoberta, mas uma produção, uma vez que o significado não existe previamente. É uma atividade poética, na medida em que inventa outros

sentidos. Silva (2001) denuncia que o currículo pretende formar um tipo de sujeito ajustado às normas sociais, sendo as relações curriculares relações de poder. É Nietzsche que abala as bases da fundamentação única e indestrutível. É o que sinaliza Silva (2001, p. 19, tradução nossa):

Para as abordagens tradicionais, a questão dos valores e critérios repousava em uma espécie de fundamento primário ou transcendental; enquanto para a perspectiva pós-estruturalista, a questão é saber de quem são os valores, para quem e para que servem. No primeiro caso, busca-se um fundamento último de valores; na segunda, é feita uma pergunta nietzschiana sobre as forças por trás do processo cuja função é valorizar.

3.2 Michel Foucault e a vida como uma obra de arte

A predominância das teorias pós-críticas no campo do currículo ocorreu nos anos 2000, em grande medida devido às traduções realizadas por Tomaz Tadeu da Silva sobre os estudos foucaultianos e os estudos culturais (Lopes, 2013; Macedo, 2018). No Brasil, um dos grandes nomes que faz a aproximação entre a filosofia de Foucault e a Educação é o professor Alfredo Veiga-Neto. O autor diz que, já na década de 1970, muitos estudiosos buscavam em Foucault, em especial em *Vigiar e punir*, as informações necessárias para entender o funcionamento da escola e os mecanismos usados para a fabricação do sujeito moderno (Veiga-Neto, 2013). A força do pensamento de Foucault na educação não se perdeu com o passar do tempo, ao contrário, se fortaleceu. Já em meados de 2013, a tradução e a publicação dos cursos ministrados por Foucault no *Collège de France* revigoraram as pesquisas em educação.

As relações entre a educação escolarizada e certas questões críticas atuais – como, principalmente, a performatividade, a presentificação, o controle, a desfronteirização, o empresariamento de si, a precariedade do trabalho docente, a competição e o hiperconsumo – compõem a pauta de nossas investigações, tudo no quadro das teorizações foucaultianas sobre a governamentalidade moderna, a biopolítica, o liberalismo e o neoliberalismo (Veiga-Neto, 2013, p. 21).

Dos textos que versam sobre estetização curricular selecionados nesta tese, Michel Foucault é o autor mais citado. É do diálogo com ele que é retomada a ideia de transformação da vida em obra de arte, fazendo referência às práticas gregas de produção de uma vida bela⁶². Gómez e Jódar (2004), por exemplo, defendem que a filosofia de Foucault nos livra da moral do escolarismo, do mundo infantilizado e da pedagogia escolarizada. Eles dizem ser contra a prática, presente na escola, de que todo problema deve ter uma solução. O docente só interroga aquilo que ele já sabe a resposta. É a sensatez exigida pela pedagogia escolarizada. Em Foucault, avaliam Gómez e Jódar (2004), encontramos uma pedagogia sensibilizada que

⁶² O tema da produção de uma vida bela em Foucault foi lindamente desenvolvido pelo professor Cláudio Ulpiano em uma palestra sobre a estética da existência. Ver Ulpiano (2008).

modifica para o novo. Foucault é o principal autor na operacionalização em prol da estética curricular. E o conceito de “estética de si” é uma das saídas da normalização via currículo.

As “artes da existência”, em primeiro lugar, não estão ligadas ao obrigatório. Integram, portanto, uma ética positiva, isto é, uma ética referida não ao dever, mas à elaboração da conduta. Em segundo lugar, as “artes da existência” não pretendem a universalização. Nem se fundam numa teoria universal da natureza humana, nem estão dirigidas a regular e moldar a conduta de todos os indivíduos. Entretanto, as pessoas são induzidas a julgar-se com vistas a certa administração, governo e transformação de si. As pessoas têm de fazer algo consigo mesmas em relação à lei, à norma, ao valor, e isso é uma ação, é um fazer que afeta algo, um afetar (Carvalho; Delboni, 2011, p. 182).

Os textos que pensam uma estética curricular criticam a manutenção do academicismo que preserva estruturas rígidas, não permitindo a renovação curricular. Além do academicismo, a crítica também é direcionada para o utilitarismo, que reduz o currículo a necessidades sociopolíticas, seguindo uma lógica positivista que forma para o mercado profissional (Caldera; Carrenõ; Plaza, 2012). De maneira geral, criticam o currículo que põe em prática um programa de vida, escolarizando os alunos.

Voltamos ao pequeno texto de Freud, “Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise”, de 1912, em que ele orienta os jovens psicanalistas que não deem à psicanálise um caráter pedagógico (Freud, 1996b); desse modo, não cabe ao analista orientar, direcionar ou mostrar um caminho para o analisado. Não cabe ao psicanalista e à psicanálise solucionar os problemas do outro. O psicanalista deve dirigir o tratamento dentro da técnica, deixando o paciente encontrar o seu próprio caminho. Nesse sentido, ao tomarem a proposta de Foucault de fazer da vida uma obra de arte, os curriculistas estão mostrando que os currículos racionalizados direcionam a vida dos estudantes a partir de uma compreensão de mundo. Em uma visão freudiana, os curriculistas foucaultianos defendem que cada um faça da sua vida uma obra de arte.

3.3 Deleuze e Guattari e o currículo nômade

Se Veiga-Neto (2013) é uma referência a ser considerada quando falamos da presença de Foucault na educação, a professora Sandra Corazza é o nome a ser consultado ao falarmos sobre Deleuze no currículo – Corazza e o professor Silvio Gallo, autor do livro *Deleuze e a educação* e de textos que versam sobre o currículo em uma perspectiva deleuziana. As obras de Deleuze e Guattari já estavam sendo traduzidas desde a década de 1970, mas é nos anos de 1990, com a tradução para o português do *Mil Platôs*, que eles entraram de vez nas produções

curriculares, ao ponto de Tomaz Tadeu da Silva (2002b) fazer o prognóstico de que os estudos deleuzianos seriam o futuro dos estudos curriculares no Brasil. Nos dias atuais, é inegável a presença de Deleuze e Guattari nos estudos curriculares (Aspis, 2016; Holzmeister; Silva; Delboni, 2016; Olini; Corazza, 2016). No Brasil, temos autores como Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, Janete Magalhães Carvalho, além dos já citados Sandra Corazza e Silvio Gallo.

É interessante a orientação de Silva (2002b) de que a inexistência de uma essência facilita a não filiação a correntes filosóficas, evitando a produção de ortodoxias no campo curricular. Na perspectiva de Silva (2002b), as inspirações vindas de Deleuze e Foucault evitam que se forme um sistema da verdade curricular. São essas duas filosofias, na avaliação de Silva (2002b, p. 13), que nos mostram que:

Nada, nem ninguém, é contra-hegemônico, ou revolucionário, ou emancipatório, para sempre e de uma vez por todas. O contra-hegemônico, o emancipatório, o revolucionário, não são essências. É precisamente nesse sentido que Gilles Deleuze diz que uma revolução nunca fracassa, porque ela cessa justamente no ponto em que ela se torna “poder” (pela mesma razão ela jamais, tampouco, “vence”).

Silva (2002b) defende que as filosofias de Deleuze e Foucault evitam um pensamento fechado sobre si e, conseqüentemente, a formulação de dogmas curriculares. Contudo, os textos analisados nesta tese indicam que um conjunto maior de filósofos do que os indicados por Silva (2002b) inspirou a estetização.

Em texto dos anos 2000, a professora Sandra Corazza já destacava a importância de Deleuze para a educação e o currículo (Corazza, 2007). Para a autora, a primeira mudança introduzida pela filosofia da diferença é que as crianças deixaram de ser tratadas como um adulto em miniatura, no sentido de que cabe aos adultos o planejamento dos passos e do futuro dessas crianças, e passaram a ser vistas como cartógrafas. Na leitura que faz de Deleuze, Corazza (2010) apresenta a cartografia como uma arte que mapeia e localiza a posição do currículo sem recorrer a elementos externos a ele. Isso significa que a cartografia não nos diz o local ou a direção que se desloca o currículo, que pode se conectar de muitas maneiras e tomar direções imprevisíveis. “Preparando-se para o embate com o caos, um geocurrículo tem, assim, sentidos nômades, desde que é feito por nômades e para nômades. Desperto, não habita a cidade da consciência” (Corazza, 2010, p. 100). A autora desloca a visão da criança tutelada para uma exploradora e criadora de mundos, aquelas que estão na busca pelo acontecimento.

Corazza (2007) diz que os diferentes currículos-nômades deleuzianos se manifestam como currículos-loucos, que fogem aos planos homogêneos, como currículo-errante, que se

movimenta em outro espaço-tempo, traçando os trajetos que são apagados enquanto outros são feitos. O currículo-nômade desdobra-se em Currículo-Fluido, Currículo-Turbilhão, Currículo-Estrategista, Currículo-Ubíquo, Currículo-Imoderado, Currículo-Amoroso, Currículo-Dançarino, Currículo-Abalo, Currículo-Rebelde, Currículo-Bandido etc. Na criação dos currículos-nômades que se abrem a novas sensibilidades, é preciso ficar atento, pensando o não pensável.

Paraíso (2010b, p. 588), pensando com Deleuze, fala no currículo rizomático: “Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados”. Corazza (2013), por sua vez, diz que a filosofia da diferença de Deleuze fornece a sensibilidade necessária para sentir o pós-curriculo⁶³:

Ninguém está inventando que o pós-curriculo existe ou, pior, que ele “deva” existir, ou, pior ainda, que devemos trabalhar em prol de que ele exista. Não se trata disso e sim que as teorias contemporâneas, dentre as quais, o pensamento da diferença, nos fornecem uma lente compreensiva e uma nova sensibilidade, as quais nos permitem ver e sentir esse pós-curriculo, que age, há mais de meio século, em nós, no socius e em nosso mundo (Corazza, 2013, p. 9).

Com o objetivo de mostrar a importância de Deleuze para o currículo, invocamos novamente Tomaz Tadeu da Silva. Em texto de 2004, ele afirmou que o pensamento crítico dominava o cenário brasileiro do currículo, produzindo a ideia de que o currículo brasileiro é machista, sexista, racista e a escola reprodutora. Entretanto, conclui Silva (2004), que eles realizavam esse diagnóstico para no final se tornarem moralistas. Atribuem a si o conhecimento de como o mundo deve ser e se tomam como os guias ao paraíso terrestre, ditando normas e regras para os outros. Lendo a escrita de Silva (2004), com o arcabouço filosófico de Lyotard, é possível dizermos que o pensamento crítico se tornou o julgador do mundo, pois estão acima dos demais jogos de linguagem e são os conhecedores das regras que são comuns a todos os jogos. Por isso, julgam a vida.

A partir de Lyotard, podemos dizer que Silva (2004) percebeu que o pensamento crítico atua com as mesmas diretrizes do currículo que crítica. Entre um e outro não existe uma mudança significativa, pois ambos têm um fundamento, que não é o mesmo, e, portanto, acreditam na posse da verdade que os autorizam a ditarem as normas universais. Então, apesar do pensamento crítico decifrar o jogo de linguagem do currículo tradicional, ele formata da mesma forma que o criticado. Talvez seja porque ambos se sustentam na ideia de que existe uma realidade que pode ser representada pelo nosso intelecto. Vejamos a fala de Silva (2002b,

⁶³ O pós-curriculo pensado por Corazza será desenvolvido no quarto capítulo desta tese.

p. 10): “Em suma, a noção de crítica, nesse sentido, exige um centro, um ponto estável, uma referência certa”. Para o pensamento crítico, o erro do currículo tradicional está em não conseguir enxergar a realidade em sua totalidade, ou em último caso, na sua má fé⁶⁴.

A falta de conhecimento leva a escolhas ruins, pois quem conhece o bem não escolhe o mal. Esse é um dos motivos que faz com que tanto o currículo tradicional quanto o currículo crítico focalizem na formatação dos indivíduos para uma realidade que acreditam ser a verdadeira. Seja para estar preparado para o mundo do trabalho ou para ser um sujeito emancipado. As duas concepções desconsideram os aspectos dos jogos de linguagem que foge ao controle, ao cálculo e ao planejamento, se impondo como verdadeiro e fazendo surgir assim os salvadores de um mundo, o deles.

Dizer em nome do outro como ele deve ser e falar são algumas atribuições dos críticos, contra os quais Silva (2004) chama Nietzsche, Foucault e, sobretudo, Deleuze. Sobre Deleuze e Guattari, Silva (2004) afirma que o sistema filosófico deles é aberto a acréscimos e, por conta disso, o currículo não é a formação de sujeitos como desejam os críticos. No lugar da formação, Silva (2004) coloca a experimentação, o agenciamento⁶⁵. Nesse caso, o projeto do autor é atribuir ao currículo, com a filosofia de Deleuze, a dimensão do devir, da mudança, da impossibilidade de se ter o controle sobre o tempo. Por isso, aponta que a teoria crítica elabora um arcabouço teórico que formata os alunos para o projeto de sociedade particular deles; assim sendo, somente eles podem julgar, pois possuem a verdade e estão acima de todos.

Deleuze é importante nas teorizações educacionais e curriculares no Brasil, como Tomaz Tadeu da Silva e outros autores defendem. No caso da estetização curricular, ele surge como a segunda maior força, depois de Foucault, sendo ferramenta usada em diferentes textos e citado em muitos trabalhos. Temas como noologia, currículos nômades aparecem nos currículos estetizados. É a aproximação do fluído, do sem forma e, ao mesmo tempo, o reconhecimento de que o inapresentável não pode ser alcançado. Tentar ter o controle sobre a produção curricular e usar o currículo para ter-se o controle sobre os outros vai de encontro às teses deleuzianas. Os jogos estéticos curriculares deleuzianos inicia-se como devir e mantêm-se em devir. Por exemplo, Deleuze e Guattari são os principais interlocutores de Olini e Corazza (2016), no texto “Noologia do currículo: dramatizações do projeto escrituras”. Ao

⁶⁴ Má fé no sentido sartreano, em que as desculpas ocupam o lugar da liberdade. No caso do currículo tradicional, a má fé está em conscientemente desconsiderar o outro como participante do jogo de linguagem, tentando excluir a agnóstica das relações interpessoais.

⁶⁵ De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2004, p. 36), agenciamento é “[...] o arranjo, a combinação de elementos heterogêneos, dispares, fazendo surgir algo novo, que não se pode resumir a nenhum dos elementos isolados que o compõem”. Na leitura que faz de Deleuze, Silva (2004) diz que o agenciamento nada mais é do que a multiplicação, o misturar, o combinar, o mesclar etc. Liberação dos fluxos e das intensidades.

apropriarem da noologia de Deleuze e Guattari, Olini e Corazza (2016) rejeitam a verdade como objetivo final do currículo e da educação. Pensar não é ter como alvo a verdade.

Não devemos supor que exista uma ordenação no mundo e que, guiados por nosso bom-senso, a encontraremos. Os movimentos problematizadores do projeto ajudam a pensar como curricularizar, sem ignorar nossas percepções do mundo e a força delas; sem ignorar “como a repetição se tece de um ponto relevante a um outro, compreendendo em si as diferenças” (Deleuze, 2006b, p. 31). É possível aproximar o currículo-escreituras do rizoma de Deleuze e Guattari (Olini; Corazza, 2016, p. 572).

Corazza (2010), inspirada em Deleuze, apresenta o geocurrículo, um currículo aberto, que, ao mesmo tempo em que pode ser definindo, escapa a definição. Isso reforça a necessidade de repensar e rever o currículo. Aspis (2016), ao trabalhar as relações entre filosofias da diferença e o currículo, diz que o pensamento não é natural e precisa ser violentado para se pôr em movimento e, como rizoma, não se limita pela razão.

Divergindo totalmente daquilo que se tornou o fundamento do pensamento da civilização ocidental, o desenvolvimento da razão, divergência essa que se chamou de operação de reversão do platonismo, Deleuze nega que o que pode ser conhecido, que o que existe, necessariamente é algo que é sempre idêntico a si mesmo. Ao contrário da identidade, a diferença é anárquica, rebelde, é um movimento, um devir ilimitado, devir louco, irreduzível aos binarismos, paradoxal, impassível à representação, e é justamente ela o ser das coisas (Aspis, 2016, p. 436-437).

O texto/ensaio de Aspis (2016) diz que desterritorializa os conceitos de Deleuze para reterritorializá-los no currículo. Entretanto, surge um problema: “Mas, como fazê-lo? Esse é o calcanhar de Aquiles da coisa toda. Cada um tem de inventar as formas de fazer isso” (Aspis, 2016, p. 431). A autora se justifica ao usar a filosofia: “As criações conceituais da filosofia só existem como ferramentas para serem usadas como armas contra os problemas. Nossos problemas da escola, da educação, dos currículos. Os problemas que incomodam e nos obrigam a pensar” (Aspis, 2016, p. 432).

Em texto que fala sobre as experiências curriculares provocadas pelo encontro com as filosofias da diferença, Holzmeister, Silva, Delboni (2016) destacam os conceitos deleuzianos para pensar o currículo. Um deles é o currículo nômade. É aquele que escapa a padronização, ao controle. As autoras falam em resistência ou existência criativa que escapa às tentativas de padronização e controle, inventando tempos que não foram submetidos ao controle do relógio. O pensamento nômade “[...] é um conhecimento aberto às conexões múltiplas, desconhecidas. Trata-se de potências de liberdade: um pensamento aberto a possibilidades, à invenção de problemas” (Holzmeister; Silva; Delboni, 2016, p. 418). Nasce e habita espaços sem fronteiras e escapa das grades curriculares, das prisões impostas pelas avaliações. Potencializa a criação, os modos de ser e viver.

A presença de Deleuze faz do currículo uma produção estética. Ele faz parte do grupo de filósofos franceses que têm no inapresentável a motivação de suas reflexões, pelo menos na avaliação de Lyotard (2007). Se for possível apenas a aproximação, então fica aberto o caminho para sonhar e pensar em múltiplos currículos, que desfazem toda e qualquer forma de programação e messianismo. Um exemplo é o currículo teatro pensado por Oliveira e Paraíso (2014), que só é possível por conta da aproximação de Antonin Artaud e o teatro da Crueldade de Deleuze. Seja como for, a contribuição de Deleuze para a produção curricular consiste na retirada dos limites impostos aos currículos, abrindo espaço para a invenção artística em educação e, também, para os currículos-nômades.

3.4 Teoria crítica e a estetização curricular

O pensamento crítico foi hegemônico no currículo brasileiro durante muito tempo (Macedo; Ranniery, 2018). De acordo com Silva (2002b), o campo da teoria crítica remonta ao final dos anos de 1960, com a introdução de autores franceses como Pierre Bourdieu e Louis Althusser, e, mais tarde, com a chegada dos anglos saxões, já mais específico ao campo do currículo, como Michael Young, Michael Apple, Henry Giroux. Essas influências estendiam-se até as teorias educacionais. A partir dessa época, fazer teoria do currículo era fazer sociologia marxista do currículo, na avaliação de Silva (2002b).

Os anos de 1970 e o lançamento de algumas obras pela sociologia britânica, como o livro de 1971 intitulado *Conhecimento e controle: novas direções para a sociologia da educação*, de Michael Young – que serviu de base para o movimento da “Nova Sociologia da Educação”, o *Ideologia e currículo*, de 1979, de Michael Apple, associada ao processo de abertura política no Brasil depois do período ditatorial –, vão exercer forte influência sobre a teoria educacional e curricular no Brasil (Lopes; Macedo, 2011). Temas como “currículo oculto”⁶⁶, reformulado por Apple, “capital cultural”, de Bourdieu, e retomada de conceitos, como ideologia e hegemonia, fizeram parte das reflexões e também das ações desse período. De acordo com Silva (2002b), foi no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 que houve um declínio da influência crítica no currículo e a ascensão dos estudos culturais, do pós-estruturalismo e da pós-modernidade. Em grande medida, por causa das traduções do próprio Tomaz Tadeu da Silva (Macedo; Ranniery, 2018).

⁶⁶ O conceito de currículo oculto foi definido por Philip Jackson e reformulado por Michael Apple. São ideologias presentes no currículo que eliminam as contradições. “Pode-se dizer que há um currículo oculto a todo currículo organizado segundo os moldes sistêmicos das perspectivas técnicas” (Lopes; Macedo, 2011).

No início dos anos 2000, o próprio Tomaz Tadeu da Silva falou sobre o esgotamento das teorias críticas (marxismo, sociologia crítica, freirianismo) (Silva, 2002b). Contudo, outros autores discordam dessa avaliação. É importante salientarmos que, no pensamento crítico, o marxismo é importante, mas não se reduz a ele. O que estamos chamando de teoria crítica em currículo foi sintetizado por Roberto Sidnei Macedo (2017). Ele diz:

O que costumamos chamar de teoria crítica em currículo carrega um movimento que vai desde as reflexões que vinculam as concepções e os atos de currículo à dinâmica de produção da lógica capitalista, passando por uma identificação dessa lógica capitalista como uma cultura que se reproduz na escola (a noção de capital cultural e reprodução em Bourdieu e Passeron), até a assimilação de estudiosos do currículo como Apple, Giroux e McLaren, das ideias de Gramsci e Paulo Freire, nos quais o conceito de hegemonia e resistência dinamiza o entendimento de que são as ações coletivas que fazem a mediação dos processos de luta no campo contraditório das relações de poder no currículo (Macedo, R. S., 2017, p. 19).

O marxismo é parte considerável do pensamento crítico, descortinando o funcionamento da lógica capitalista e a sua abrangência até a educação, mas não é o único. Por exemplo, fazem parte do pensamento crítico os reconceptualistas, representado nos Estados Unidos principalmente por Willian Pinar, que utiliza a fenomenologia. A análise deles chama atenção de que os seres humanos são seres subjetivos que constroem o conhecimento nas relações intersubjetivas, criticando o aspecto burocrático do currículo. Apesar das divergências, Roberto Sidnei Macedo (2017, 39-40) identifica um ponto de convergência entre os neomarxistas e os reconceptualistas:

Guardam uma intenção clara de desreificar a burocracia e as formas de relação estabelecidas pelos atos de currículo nas sociedades capitalistas, bem como exercem uma clara atitude de inconformismo com as consequências desse tipo de organização para os segmentos sociais não hegemônicos.

Além dos reconceptualistas, a observação realizada por Ribeiro, Veloso e Zanardi (2016), no texto *Fim da teoria? Crítica aos extremos pós-modernos e pós-estruturais da teoria curricular*, de que a crítica de Tomaz Tadeu da Silva é apenas uma caricatura do pensamento crítico, pois desconsidera a sua heterogeneidade. Argumentam que as críticas de Tomaz Tadeu ao pensamento crítico são enviesadas, uma vez que os teóricos críticos se aproximaram das teorias pós-modernas e pós-crítica. Nesse ponto, é necessária uma crítica à teoria de Silva: a teoria criticada por ele, de viés apenas marxista, não corresponde aos autores críticos, uma vez que eles já estavam embriagados com as teorias pós. Os exemplos são pedagogia crítica de McLaren, a pedagogia de Giroux e o neomarxistas de Apple (Ribeiro; Veloso; Zanardi, 2016). Em outros termos, a crítica de Tomaz Tadeu da Silva desconsidera toda a movimentação ocorrida no pensamento crítico. É como se ele estivesse preso ao pensamento crítico de viés

marxista, deixando de considerar a aproximação realizada em direção ao pós-estruturalismo e à pós-modernidade.

Antônio Flávio Barbosa Moreira (Paraíso, 2010a) fala em dois momentos da teoria crítica do currículo: os anos de 1980, marcado pela fidelidade aos estudos neomarxistas e teorias críticas; e os anos de 1990, com a incorporação das teorias feministas, os estudos culturais, a pós-modernidade e o pós-estruturalismo. Por isso, essa fase é chamada de pós-crítica. Antônio Flávio Barbosa Moreira (Paraíso, 2010a) aposta em uma aproximação entre a teoria crítica e a pós-modernidade como forma de revitalizar o campo curricular.

Essa aproximação já vem acontecendo desde o início dos anos 2000, impulsionados em parte pelas traduções de textos pós-estruturalistas e pós-modernos, para solucionar a crise dos currículos críticos, conforme Antônio Flávio Barbosa Moreira (Paraíso, 2010a). No que diz respeito à estetização curricular, a hibridização entre pensamento crítico e pós-moderno e pós-estruturalista foi percebida nos textos analisados que compõem esta tese. Do conjunto de textos que foram analisados, os textos críticos já trazem a marca da pós-modernidade e do pós-estruturalismo, confirmando a hipótese de Antônio Flávio Barbosa Moreira. Compõe a quarta maior quantidade de textos que versa sobre a estetização curricular.

Nas discussões sobre a estetização curricular, o pensamento crítico de viés marxista aparece com bastante força, sendo representado por diferentes correntes. Em especial, há aqueles que veem a estetização como uma lógica do capitalismo tardio, e outros que enxergam na estetização uma possibilidade de dar ao marxismo o fôlego perdido com o fim do socialismo real. Assim, Vygotsky aparece como força mobilizadora da imaginação, mas sem rejeitar a razão. “Nenhum pensamento racional é possível sem a colaboração da imaginação, e esta, por sua vez, não prescinde de um pensamento realista” (Castro; Mano; Ferreira, 2011, p. 544). Bourdieu e Passeron (Castro; Mano; Ferreira, 2011) defendem que o desempenho escolar depende de competências culturais e linguísticas. Dessa forma, quanto maior o repertório cultural dos professores, melhor seria a sua mediação em sala de aula.

No campo curricular, Tomaz Tadeu da Silva é o mais citado. A escrita dele, principalmente na virada dos anos de 1990 para os anos 2000, está voltada ao pós-estruturalismo e à pós-modernidade (Macedo, 2018). Em entrevista, Silva (2002b) faz algumas considerações sobre o pensamento crítico na produção curricular. Ele traça o panorama do currículo, apontando que aquilo que um dia foi revolucionário se tornou comum, uma ortodoxia, um catecismo. O autor fala, também, sobre a perda de vigor dessas teorizações e aponta os meios para evitá-las: acabar com os gurus, as superficialidades nas leituras filosóficas:

Não tenho, evidentemente, nenhuma receita específica e precisa para evitar isso. Mas um primeiro princípio que me parece importante é justamente o de evitar a acomodação, o de evitar a recitação de catecismos, o de evitar o culto de gurus. Um segundo princípio é o de não importar ou aplicar teorias de maneira superficial e mecânica. Isso ocorreu, naquela primeira fase, com Marx e Althusser, ocorreu depois, numa segunda fase, com Foucault e ocorrerá, temo, com Derrida e Deleuze (Silva, 2002b, p. 8).

Outro questionamento ao pensamento de Silva (2002b) diz respeito à questão do descentramento do sujeito, apontado por ele como um tiro certo nas teorias críticas. O sujeito é uma construção cultural, diz Silva (2011), não é algo dado. A não existência de essência significa que não existe alguém para ser formado para a emancipação. Nada é revolucionário ou emancipatório para sempre, porque isso seria reconhecer a existência de algo que nunca muda. Ribeiro, Veloso e Zanardi (2016), apoiados em Alice Ribeiro Casimiro Lopes, perceberam que a morte do sujeito apresentado por Tomaz Tadeu da Silva não corresponde aos postulados pós-estruturalistas.

[...] Lopes (2013)⁶⁷ pondera que tal assertiva pós-estrutural, não se trata de uma eliminação do sujeito, colocando-se contrária a expressão “morte do sujeito” mencionada por alguns autores pós-estruturalistas. Para a autora, a desconstrução do sujeito (sua “morte”) é o seu descentramento, “o questionamento do seu caráter de origem ou fundamento, tal como também se opera ao questionar a estrutura” (LOPES, 2013, p.14). O sujeito existe, nesse sentido, como efeito do significante, como resultado de escolhas discursivas capazes de fechar, sempre provisoriamente, a significação. A radicalidade deste discurso, pode levar a “eliminação do sujeito”, que não é corroborado por Lopes (2013) mas parece ser a perspectiva defendida por Tomaz Tadeu (2000), em seu texto destinado a tecer duras críticas à chamada pedagogia crítica” (Ribeiro; Veloso; Zanardi, 2016, p. 265).

O choque das teorias críticas com as teorias pós foi o seu revigoramento: “O fim dos fundamentos não é o fim da política, mas o seu começo” (Silva, 2002b, p. 10). Descentrar o sujeito é igual a ampliar o campo político: “A política não se faz no terreno do dado, do fixo, do absoluto, do transcendental, mas justamente no terreno do questionável, do variável, do ordinário, do imanente” (Silva, 2002b, p. 11).

Nas discussões sobre a estética no currículo, são citados autores como Herbert Marcuse e o homem unidimensional, que aparece em texto de Silvio Ricardo Gomes Carneiro (2019), crítico ao currículo funcionalista. Ele apresenta a importância da formação estética dos pedagogos e a possível repercussão sobre a Educação Básica. Moraes, Castro e Sales (2015), por sua vez, mobilizam Pierre Bourdieu, Frantz Fanon, entre outros, para sustentar a tese da dimensão estética do pensamento de Marx. Já Torres (2011) aproxima Theodor W. Adorno, Michel Foucault e Gilles Deleuze para afirmar que a estetização da educação faz parte de um projeto maior do capitalismo flexível. De qualquer forma, na estetização curricular, seja para

⁶⁷ Trata-se do artigo *Teorias pós-críticas, política e currículo* (Lopes, 2013).

criticar a educação vigente, seja para apresentar uma proposta estética, as teorias críticas já tiveram seu “DNA” modificado pelas teorias pós-estruturais e pós-modernas, mostrando que a estetização não se faz com teorias estáticas, de teor messiânico e programático.

4 ESTETIZAÇÃO CURRÍCULAR DAS VANGUARDAS

O capítulo atual é marcado pelos autores que fazem a estetização curricular sem passar pela crítica à racionalização. Seus escritos já são um jogo estético, pois não corrompem o jogo racionalista para depois pensarem no estético. É como se, mesmo de forma inconsciente, percebessem ser impossível abarcar o inapresentável, e, por isso, para eles, o importante é movimentar-se fazendo com que algo ocorra. Não querem o controle de nada, pois, ao compreenderem que o todo não pode ser abarcado, se abrem para o acontecimento. Nesse sentido, é possível dizermos que eles são movidos pelo sublime, estetizando o currículo de primeira mão, diferentemente dos autores abordados no segundo capítulo desta tese.

No segundo capítulo, o movimento dos curriculistas é realizado em dois momentos: identificação e crítica aos currículos com fundamentos sólidos, portanto tidos como verdadeiros, para, posteriormente, proporem a estetização curricular. Realizam três movimentos: há os que de fato querem a substituição do currículo racionalizado pelo currículo estetizado, já que o primeiro é identificado como a fonte das desgraças humanas (Carneiro, 2019; Fischer, 2009; Loponte, 2013; Stefanuto; Bueno, 2019); existem aqueles que criticam o jogo racionalista para, depois, repetirem o criticado – assim, fazem do currículo estético uma linguagem universal que atravessa todos os jogos de linguagem (Caldera; Carreño; Plaza, 2012; Pereira, 2011); e, por fim, há os curriculistas que criticam o currículo racionalizado, mas o tratam como apenas mais um jogo de linguagem, por conseguinte propõem outro jogo, o estético, mas não para substituir o primeiro jogo (Carvalho; Delboni, 2011; Clareto; Nascimento, 2012; Lemos, 2015; Olini; Corazza, 2016). As vanguardas operam de outra forma, estão “à frente do seu tempo”.

O “à frente do seu tempo” entre aspas é para chamar atenção de que a questão da temporalidade para as vanguardas não está relacionada ao tempo periodizado, do relógio. Elas chegaram tão próximo do inapresentável que a categoria tempo já não faz mais sentido para elas. O importante é experimentar a aproximação e, assim, fazer com que algo ocorra, desconsiderando as regras que qualificam uma produção de arte ou não. Não que as vanguardas intencionalmente desconsiderem as regras, no sentido de não conhecê-las, mas porque elas chegaram tão próximas do inapresentável que reconhecem que quanto mais próximo, mais distante se fica. Poucos conseguem compreender isso. Desse paradoxo extraem que o importante é o experimentar a aproximação, no movimento próximo ao que diz Lyotard, de que o inapresentável não está no além, mas no agora, na ansiedade para que algo ocorra. É ao

vivenciar a ocorrência que a vanguarda estetiza algo, e, no caso analisado neste capítulo, o currículo.

Vale destacarmos que em nenhum momento os autores mencionados no capítulo atual se classificaram como vanguardas. Talvez nem se pensem nessa posição. A experimentação da aproximação ao inapresentável os fazem perceber que um rótulo não tem a menor importância. Estando abertos ao acontecimento, não é uma questão a ser considerada estar ou não em uma relação hierárquica. O foco deles é experimentar a aproximação ao inapresentável, que provoca as mais variadas produções. Elas estão no estado de estética, além do querer. Bailam e se deixam bailar com o acontecimento. Os escritos das vanguardas mobilizam quem os lê, abrindo outras possibilidades existenciais. Não que seja a intenção da vanguarda mobilizar alguém, assim como os participantes dos eventos de 1968 na França não queriam provocar o entusiasmo, uma vez que “[...] uma obra é de vanguarda quanto maior for a sua privação de significados” (Lyotard, 1997, p. 110). Todavia, a obra da vanguarda é potente porque intensifica o momento, tornando-se uma abertura para outros jogos de linguagem. É importante destacarmos que alguns deles nem falam em estética, como é o caso de Casimiro Lopes, mas são autores que chegaram o mais próximo do inapresentável para caírem no paradoxo de estar o mais longe. E como sabemos disso? São autores que rejeitaram as tentativas de totalização, que não querem convencer o outro sobre nada. Intensificação do agora, de tal modo que a obra fala pelo artista e o artista fala pela obra.

As vanguardas produzem obras capazes de provocar outras criações porque seus escritos são mobilizadores. Essa força mobilizadora vem do sublime. No texto “O sublime e a vanguarda”, que faz parte da obra *O inumano*, Lyotard (1997) desenvolveu a relação entre a vanguarda e o sublime. Para o autor, a questão do tempo é primordial para o entendimento das vanguardas, pois existe um momento que antecede as próprias formulações das questões. O ensino e a aprendizagem ocorrem a partir do pensamento que se desdobra sobre alguma coisa que já aconteceu ou que está acontecendo. Lyotard (1997) reconhece a importância desse tempo, mas não é ele o importante para as vanguardas. Ele fala sobre o tempo que está antes da interrogação. Nesse ponto, voltamos ao acontecimento. Esse é o tempo das vanguardas.

Quando interrogamos sobre uma ocorrência e nos perguntamos sobre algo que vai ocorrer, não estamos mais falando sobre um acontecimento (Lyotard, 1997). Fomos doutrinados a acreditar na continuidade de eventos, um após o outro. O autor diz que a angústia que nasce pela expectativa de que algo ocorra, mas que também pode não ocorrer, o sentimento contraditório que isso envolve é o que foi chamado entre o século XVII e XVIII europeu de sublime. A arte de vanguarda tenta exprimir o inexprimível. “O inexprimível não reside num

além, num outro mundo, num outro tempo, mas nisso: que ocorra (alguma coisa)” (Lyotard, 1997, p. 98). É na estética do sublime que as vanguardas vão traçar o seu rumo, uma vez que nela se abre um mundo de múltiplas possibilidades de experimentações artísticas. “Com a estética do sublime, a aposta das artes durante os séculos XIX e XX, é testemunhar do indeterminado existente” (Lyotard, 1997, p. 106). Para o vanguardista, “[...] o reconhecimento das instituições reguladoras da pintura; Academia, Salões, crítica, gosto, não tem muita importância para o julgamento do pintor, e afins, sobre o sucesso obtido pela obra, em relação ao objetivo verdadeiro: fazer mostrar e não o que é visível” (Lyotard, 1997, p. 107). A arte de vanguarda não funciona tendo como referência a comunidade dos destinatários, ela opera com o acontecimento.

Neste capítulo, propomos apresentar a estetização curricular como um ato das vanguardas. Nossas reflexões são desenvolvidas a partir dos textos que apresentam o currículo em devir e têm como preocupações não ter preocupações, no sentido de não estar vinculado a programas utilitaristas, programáticos ou messiânicos. São textos que fazem do curricular um ato de estar presente no agora, sem a preocupação em criticar a racionalização do currículo.

A estetização curricular pode acontecer por meios e modos diferentes. Uma aposta é que ela acontece desfundando o currículo. Nesse momento de reflexão, retornamos a Silva (2001) e ao seu texto *Dr. Nietzsche, curriculistas, con aportes del profesor Deleuze: una mirada pos-estructuralista de la teoría del currículo*, que oferece outros caminhos para o currículo, ao afirmar que a verdade é apenas uma interpretação. Mais ainda: Nietzsche é colocado como base das elaborações pós-estruturalistas, e o currículo, como uma criação poética. Fim dos fundamentos, celebração do ato criativo. Silva (2001), em diálogo com Nietzsche, diz que a questão não é a pergunta sobre o que algo é, mas o que a tornou nisso que é. Quais impulsos, desejos, as razões que dão sentido as coisas. Sai a ontologia entra a genealogia.

Mais uma vez, Nietzsche e suas lições: o importante não é perguntar o que é realmente um currículo, o que é um currículo em sua essência, mas, primeiro, perguntar que impulso, que desejo, que vontade de saber e que vontade de poder mover um currículo. Perguntando não sobre o “ser” de um currículo, mas sobre as condições de seu surgimento, sua invenção, sua criação, sua imposição. Dedicar-se, em suma, não a uma ontologia, mas a uma genealogia do currículo (Silva, 2001, p. 35, tradução nossa).

Com os aportes de Nietzsche, o currículo é “[...] tal como a verdade, um puro jogo de diferenças, um desdobramento infinito de perspectivas e interpretações, um baile de máscaras sem fim que não para de mostrar, enfim, a “verdadeira” face dos bailarinos e convidados” (Silva, 2001, p. 32, tradução nossa). O autor analisou como a filosofia de Nietzsche e a verdade

como interpretação são importantes para se pensar em uma educação e currículo libertos das amarras da tradição metafísica. As postulações de Nietzsche, sob a óptica de Silva (2001) é o que torna as experimentações curriculares uma prática estética, realizada pelas vanguardas. E mais: a estetização curricular pode e é realizada por muitos meios e com diferentes aportes filosóficos. Neste capítulo, são essas vanguardas que são alvos de investigação.

4.1 Currículo em disputa

Os escritos de Lopes⁶⁸ estabelecem a ligação existente entre currículo e as formas de controle sobre o outro, seja para a realização de um projeto, planejamento ou outro motivo qualquer. Diante das tentativas de imposição de um jogo sobre outros jogos de linguagens, com a eliminação, inclusive dos diferendos, os escritos de Lopes caminham para a libertação via democracia radical, no estilo de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Nesse sentido, é possível identificarmos que a movimentação de Lopes caminha na direção de desbloquear os entraves à estetização curricular.

O currículo em disputa não pretende revelar as “verdades sobre o currículo”, mas dançar com a incerteza e jogar com a sedução. Por exemplo, de acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 10), currículo geralmente nos remete à “[...] ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo”. As autoras concluem que essa definição é problemática e defendem que “[...] não é possível responder ‘o que é currículo’ apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tais termos, sempre parciais e localizados historicamente” (Lopes; Macedo, 2011, p. 10). Elas dão ao currículo uma compreensão mais ampla do que a habitual, que deixa de ser uma coisa palpável, para tornar-se o resultado de um jogo linguístico, em que todos são convidados a jogar.

Nesses termos, corroboramos Lopes e Macedo (2011) e partimos da premissa de que definir previamente o currículo é inviabilizá-lo, uma vez que ele acontece como jogo de linguagem. Em outros termos, currículo não é uma coisa estática sobre a qual se faz afirmações. Ele não tem um fundamento, seja de qualquer natureza, sobre o qual toda uma teoria é

⁶⁸ Ao falarmos sobre “os escritos de Lopes” estamos nos referindo apenas às obras selecionadas para esta tese (Apêndice A). Não estamos tomando a totalidade dos escritos dela, até porque isso não é possível, já que Alice Ribeiro Casimiro Lopes se modifica e, também, muda o currículo ao escrever sobre ele. Dizemos isso para destacar que a obra dela é muito mais ampla, em sua caminhada para a defesa, que consideramos importantíssima, de que a significação de alguma coisa acontece nas relações agonísticas. Por isso, ao definirmos algo, estancamos a significação e paralisamos o jogo político, pois este depende de que a significação seja um processo que nunca acaba.

construída (Lopes, 2015). Sem fundamento prévio para direcionar para o fim almejado, os currículos acontecem como jogos de linguagem, isto é, os seus significados ocorrem com o curricular. E não sendo fixos, temos diferentes tipos de currículos.

A ideia de jogo como regras para o uso de uma palavra leva ao abandono da linguagem como uma estrutura lógica e permite dizermos que o currículo é uma disputa por significação. Sendo uma disputa, então os significados são dados na própria disputa; não estão, assim, fechados, como se correspondesse a algo concreto. É a abertura que permite a estetização curricular. Com instrumentos diferentes de Lyotard, Lopes nos conduz ao momento chave para a estetização que é o agora, que se localiza antes de qualquer teorização, em uma situação angustiante em que somos impelidos ao movimento.

A centralidade do conhecimento nas teorias curriculares talvez seja uma defesa contra a angústia diante do inapresentável. Lopes (2014), por exemplo, diz que historicamente a epistemologia pode ser caracterizada como o estudo sistematizado e reflexivo do processo de formação, organização e desenvolvimento do saber, entendendo, aqui, como saber “[...] um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino” (Japiassú, 1991, p. 15). O saber não pode ser confundido com a ciência. A centralidade que alguns autores dão ao conhecimento provoca a redução da educação ao processo de ensino, tornando a teoria curricular uma prática epistemológica, refém da metodologia cartesiana. Está nessa concepção a negação do currículo como disputa. Desconstruindo a concepção epistemológica, os escritos de Lopes e Borges (2017) apresentam o conhecimento como uma construção que precisa ser revista constantemente, reforçando a dimensão política do currículo.

Lopes e Borges (2017) identificam que a centralidade do conhecimento bloqueia a interpretação e a multiplicidade de leituras curriculares. As autoras opõem-se a qualquer normatização que se mostre como fundamento. Elas perceberam que os projetos curriculares centrados no conhecimento, mesmo diferentes, têm um ponto em comum: são ligados a um projeto de poder e de sociedade, bloqueando os fluxos de sentidos.

Desse modo, são projetadas identidades consideradas legítimas ou importantes para os projetos de mudança do mundo em que vivemos. Tais identidades podem ser emancipatórias, críticas, libertárias, plurais, revolucionárias, proativas, empreendedoras, eficientes, voltadas a projetos sócio-políticos diversos e mesmo antagônicos entre si, mas sempre vinculadas a determinados projetos de porvir, significados como projetos de sociedade (Lopes; Borges, 2017, p. 558).

Educar no jogo de linguagem ocidental consiste em partir de um conhecimento prévio para promover uma identidade. O controle da interpretação torna-se a base do currículo. A

redução da educação ao ensino está inserida no projeto de controle do mundo da vida. A proposta de Lopes (2014) transcende as fronteiras e reforça a dimensão política ao afirmar que a significação ocorre via disputa.

Quando Lopes (2014) apresenta o currículo como espaço de disputa de sentidos, não havendo verdades, ela abre os caminhos para se pensar o currículo de maneiras diferentes. Ela chega às fronteiras do processo criativo, insinuando que falta algo que não pode ser preenchido. Nesse sentido, ela segue a lógica dos jogos de linguagem; desse modo, o jogo político não se impõe sobre o estético. Ela cria as condições para uma estética curricular ao afirmar a impossibilidade de produção de um pensamento único. É essa impossibilidade que produz um pensamento em movimento, com conceitos e categorias que ficam apenas na tentativa de conter (no sentido de reter) aquilo que está sempre escapando à categorização. A autora reconhece a imprevisibilidade e o aspecto provisório de nossas criações, por isso seu pensamento está em movimento. “É possível dizer que na constante tentativa de mudar o mundo por meio do controle da interpretação via conhecimento, mais se bloqueia a possibilidade de invenção de novos mundos, de acontecimento” (Lopes; Borges, 2017, p. 569). Nessa citação, é anunciada e depois denunciada a herança cartesiana de reduzir ao *cogito* tudo que é verdadeiro, criando e remetendo o mundo aos aspectos epistemológicos, bloqueando o novo.

A centralidade no conhecimento contraria o currículo como acontecimento estético. Lopes e Borges (2017, p. 563-564) dizem que “[...] ao priorizar o currículo como conhecimento e a política de currículo como possibilidade de decidir sobre qual conhecimento devem ser ensinados, nos insere diretamente nesta lógica de controle, de previsibilidade, de negação do evento e da relação com o outro”. Centralizar no conhecimento constitui no estabelecimento da segurança que a previsibilidade proporciona. Entendemos que, ao rejeitar a lógica do controle, Lopes abre a possibilidade do currículo estético, como horizonte de possibilidades, uma vez que tomar algo esteticamente é estar aberto a todas as possibilidades.

O fundamento forte e indubitável sustenta programas de controle sobre a vida do outro, seja por meio da base curricular de Dilma Rousseff, de Michel Temer ou de Jair Bolsonaro. O estabelecimento de uma base curricular, diz Lopes (2019), pressupõe uma verdade a ser multiplicada, uma base confiável de onde o conhecimento a ser ensinado é retirado e projetos de identidades construídos. São tentativas de contenção da tradução.

O currículo atua produzindo uma identidade docente via vocação, voltado, inclusive, para o controle da vida do outro. Ao professor é atribuída a nobre missão de manter a ordem (Lopes; Borges, 2015). Os dois momentos da educação brasileira são marcados pelas tentativas de controle: a docência como vocação durou até a década de 1960, e a docência como

profissionalização ocorreu na década de 1990, quando o professor é reconhecido como profissional. Lopes e Borges (2015) identificaram que, no último período, a missão deu lugar ao agente da mudança social, que esvazia os sentidos.

O messianismo foi mantido nos dois momentos, uma vez que há um projeto de futuro, cabendo ao professor a condução desse programa. Este é o ponto importante: o programa messiânico só é possível por conta da preexistência de modelos fixos de sociedade, de humanos aos quais o programa pretende chegar. São bases fixas, que cabe à educação e ao professor criarem as vias de acesso para elas. Lopes e Borges (2015) concluem que os projetos identitários vão fracassar, uma vez que, por mais que se tente fechar as relações interpessoais e ter o controle sobre os acontecimentos, seus sentidos serão sempre modificados. Alinhada à filosofia desconstrutivista de Derrida e ao pensamento de Laclau, Lopes e Borges (2015) apostam no provisório, na contingência e nas relações de poder. “Propomo-nos a operar numa condição que habita o discurso em sua opacidade presente-ausente, que não se arvora a fundar qualquer coisa no mundo, quer seja como causa primeira ou última ou como uma tomada de decisão que se dá pelo cálculo (DERRIDA, 2006)” (Lopes; Borges, 2015, p. 488).

Sendo o fundamento provisório, Lopes (2015) aposta na política como o espaço da construção. Ao questionar os fundamentos fixos e ao mesmo tempo tornar possível, com o seu trabalho desconstrutivista, a construção de outras possibilidades, Lopes e Borges (2015) viabilizam a estetização da produção curricular ao problematizarem noções como verdade, objetividade e progresso. E mais: toda tentativa de identidade, seja ela qual for, é rechaçada, uma vez que pressupõe um fundamento fixo, produto da verdade. A construção é feita politicamente (Lopes; Borges, 2015). Uma vez o currículo tomado como prática política não é possível a sua definição.

Mais significativo, portanto, nos parece ser a construção de argumentos que possibilitem compreender o currículo e simultaneamente significá-lo de diferentes formas. Torna-se cada vez mais importante a elaboração de trabalhos de pesquisa que, com rigor teórico-metodológico, não se disponham a projetar sentidos para a prática curricular, mas a participar da arena política em que múltiplos sentidos do que vem a ser currículo são disputados (Lopes; Macedo, 2009, p. 6).

A estetização curricular via Lopes passa primeiro pelas desconstruções das bases curriculares, como os projetos identitários. Sem uma base sólida, outros projetos podem ser construídos, sendo os fundamentos apenas provisórios e substituíveis, uma vez que são construídos sobre o fluxo de movimentos e conflitos que marcam as relações humanas. A construção teórica de Lopes tem como alvo a justiça social. Ao construir todo arcabouço teórico para essa finalidade, ela amplia as áreas de atuação dos atores sociais, incluindo a possibilidade de estetização do currículo.

Consideramos ser por intermédio do aprofundamento teórico-metodológico nos espaços da produção do currículo que podemos produzir diferentes sentidos que sejam potentes na luta política pela significação da cultura. Um processo de significação que permanece tendo por referência a justiça social e a emancipação, mas que deixa de compreendê-las como possuindo um conteúdo transcendente e imanente a ser projetado no futuro. É na contingência de nossas lutas cotidianas do presente que disputamos como preencher esses significantes, sendo o currículo um dos espaços-tempos em que essa luta é desenvolvida (Lopes; Macedo, 2009, p. 9).

E a bela fala de Macedo (2018, p. 177) nos auxilia a entender o currículo em disputa: “Precisamos, e essa é ‘minha militância teórica’, desconstruir a máxima de que para educar é preciso saber aonde se quer chegar. A lógica de projetar o outro é, nos termos com que nos acostumamos a definir posições políticas, neoliberal”.

A disputa é a ferramenta utilizada pelo currículo para a aproximação ao inapresentável, e assim ele se mantém porque reconhece à impossibilidade da fusão. Como jogo de linguagem, a disputa faz com que o jogo continue funcionando ao tornar possível que todos joguem, pois as relações interpessoais são marcadas por mobilidades. É uma oposição ao currículo que planeja os conteúdos, com o objetivo de controlar a vida do outro, com regras que pretendem ser universais.

Lopes (2019) retira o currículo do campo das certezas e o lança nas disputas políticas. Não há, portanto, verdade incontestável e conhecimento universal aplicado a todos. Inclusive, para Lopes (2019), o conhecimento no currículo não é algo dado, mas o resultado de uma disputa política. Em outros termos, a autora rejeita o universalismo e a essencialização das práticas curriculares. O objetivo dela é abordar as questões curriculares como disputas que se dão no campo político, por conseguinte no campo da incerteza e da agonística.

Sendo impossível alcançá-lo, então o que resta são as incertezas, que, no caso de Lopes (2019), são as equivalências. Nelas não há estruturas fixas:

Os processos híbridos, como articulações discursivas, se desenvolvem sob o imperativo de relações de poder que possibilitam a hegemonia de certas significações em detrimento de outras. Não há, toda via, um centro fixo de onde o poder emane, seja esse centro um governo, os partidos, instituições internacionais e multilaterais ou comunidades disciplinares, dentre elas as científicas. Por sua vez, não há um referente que estabilize a interpretação desses textos, uma teoria curricular (ou qualquer teoria), uma estrutura econômica, qualquer estrutura capaz de fixar de uma vez por todas a interpretação afirmada (Lopes, 2019, p. 65).

As articulações políticas dependem da suspensão das definições: “Em outras palavras, podemos permanecer com o projeto de mudar o mundo, em nosso caso, por meio da formação docente, contudo não há certeza nem sobre o que é o mundo, nem sobre a mudança pretendida” (Lopes; Borges, 2015, p. 503). Lopes (2019) apresenta o currículo como disputa política

contingente, isso significando que, sendo uma disputa, os conflitos e os antagonismos nunca cessaram, inviabilizando a formação de uma base, de um fundamento.

O currículo é uma disputa em Lopes (2019). Primeiro porque não é possível estabelecer uma base sobre o qual ele seria construído, e segundo porque o currículo “[...] é uma produção cultural, um jogo marcado pela negociação entre discursos culturais em que resistência e dominação não ocupam posições fixas, nem se referem a sujeitos ou classes sociais específicas” (Lopes; Macedo, 2009, p. 6). Quando se pensa em uma base, está se pressupondo um ponto fixo, verdadeiro e correspondente ao mundo verdade, e essas atribuições são fundamentais para as ações desenvolvidas a seguir. É o espelho do mundo que não pode escapar. Nessa perspectiva, o currículo deve adequar-se à maneira como o mundo é, adestrando as pessoas ao seu funcionamento. Todavia, Lopes e Macedo (2009) deslocam o currículo de uma coisa da qual se fala para o currículo como jogo, semelhante ao Wittgenstein, o que significa que ele não está dado, mais é resultado da disputa. Em outras palavras, Lopes e Macedo (2009) implodem a base curricular e, ao fazê-lo, abrem o jogo. É nesse aspecto que elas estão realizando uma estetização curricular.

Como foi dito anteriormente, jogo é uma palavra-chave para o entendimento do currículo no pensamento de Lopes e Borges (2017). As autoras se opõem aos projetos que querem controlar a interpretação e os fluxos de sentidos. Vejamos:

Ao se priorizar o currículo como conhecimento e a política de currículo como a possibilidade de decidir sobre qual conhecimento deve ser ensinado, nos insere diretamente nesta lógica de controle, de previsibilidade, de negação do evento e da relação com o outro. Diferentemente, queremos apostar na textualidade do mundo, sempre sujeita à interpretação (Lopes; Borges, 2017, p. 563-564).

O currículo está em disputa, pois é uma produção cultural (Lopes, 2012). Essa fala abala as estruturas do currículo como uma das engrenagens para o funcionamento do todo. Sendo produção cultural, é um jogo aberto, não é um relativismo ou validação geral dos saberes. É o viver no instável: “[...] tornar problemática qualquer fundamentação ou tentativa de bloquear a interpretação, inclusive aquela que tenta fazer desse conhecimento herdado uma seleção de arquivos estáveis” (Lopes; Borges, 2017, p. 562). É na atuação política que os fundamentos precários são produzidos. Há conflitos e antagonismo no social e são neles que os significados ocorrem. É na disputa política que as significações nascem, estando os significados em constante disputa. Por isso, não é possível uma estabilização do sentido do currículo, já que ele nasce na incerteza do jogo político (Lopes, 2015).

O currículo estetizado é um currículo em disputa, pois escapa das tentativas de fechamento de significação. “As finalidades sociais se modificam – formar o profissional adequado ao mercado [de] trabalho, formar o sujeito crítico, formar o sujeito emancipado, o cidadão –, mas as tentativas de conter a significação se mantêm” (Lopes, 2015, p. 455). A autora percebe no currículo finalidades que a ele foram atribuídos. Projeto de controle da vida do outro, ou como diz Foucault, falar pelo outro, como se ele não fosse capaz de falar por si mesmo. Ao estetizar o currículo, há o deslocamento da coisa em si para as relações em que a significação acontece.

4.2 A poética curricular

Gaston Bachelard, Charles Baudelaire, Walter Benjamin, Ernst Bloch, André Breton, Sigmund Freud e Francisco de Goya são personagens importantes no jogo elaborado pela professora Sandra Mara Corazza (2019). São eles que deseducam nossos sentidos para sentir tudo aquilo que foi classificado como erro, e, por essa razão, excluído da vida. Exemplo disso é a imaginação. E mais: para viver o jogo de Corazza (2019), é preciso antes de tudo se deixar seduzir pelo canto do irracional com o racional.

Para tanto, colhemos finitos infernos, grosseiras armadilhas, lendas de transformações, milagres desprezados, gestos empalhados, destroços efêmeros, santuários do insólito. Ou seja, tudo aquilo que desesperadamente já mais poderemos comprovar, embora possamos atestar o impacto do seu canto — como se deste dependesse a desregrada sorte do mundo da educação (Corazza, 2019, p. 5).

Sandra Mara Corazza produz uma poética curricular. Citamos como exemplo o texto “O direito à poética na aula: sonhos de tinta”. Nele, Corazza (2019) opõe-se às concepções da realidade como algo já dado. Contrariando a ideia de que apenas descrevemos aquilo que está diante de nós, a autora adota a posição bachelardiana que substitui o dado pelo construído. É nessa abertura que a imaginação se põe como criadora de uma poética de aula. Consideramos importante a equação construída por ela, quando diz que uma “[...] imagem fantasiosa de aula e a razão [...]” é igual à “virtualidade de utopia” (Corazza, 2019, p. 1). Os sonhos antecedem o conhecimento e o estudo. Isso quer dizer que, antes de pensarmos, todos sonhamos.

A poética curricular de Sandra Mara Corazza é herdeira da poética de Gaston Bachelard, que inicialmente se dedicou ao ensino de Ciências na educação secundária, e, depois, Filosofia (Barbosa; Bulcão, 2004). Além das Ciências (Física e Química) Bachelard tinha outra paixão: a arte e a poesia (Bontems, 2017). Elas também estão na filosofia de Bachelard, o filósofo da noite e do dia, do “animus” e do “anima” (Bachelard, 2001). No encontro com os poetas, ele

aprendeu que a razão precisa de razões que são encontradas fora da razão. Ele se refere ao mundo nascido do devaneio, o mesmo explorado por Corazza.

Corazza abraça a filosofia de Bachelard para a produção de um currículo poético. Em Bachelard, encontramos dois homens: o diurno da ciência e o noturno dos devaneios. O que os une são as tentativas para a superação da solidão do instante, que nasce com a condição de morrer e nos isola de tudo. Além disso, definem os seres humanos como ultrapassamento de si mesmos, que faz o próprio tempo, seja pela ciência ou poesia (Bachelard, 2007). Duas paixões de Bachelard, uma que funciona eliminando os obstáculos epistemológicos advindos das paixões, e a outra que revela o ser humano criador nascido das imagens poéticas. Ambas são parte da única realidade que é o instante (Bachelard, 2007). A poética de Bachelard escapa da solidão do instante, abrindo outros mundos, levando a uma consciência de criador.

É para a dimensão dos sonhos que Corazza nos conduz. Se, durante muito tempo, os currículos se mantiveram centralizados no conhecimento, Corazza nos gratifica com sua poética, que confirma a tese de Bachelard que diz “[...] que nada pode ser estudado, conhecido, que não tenha sido antes sonhado” (Japiassú, 1976, p. 11). Se os sonhos antecedem o conhecimento, então a poética curricular não se prende a qualquer forma de centralismo, e é construída na dialética entre imaginação e razão. Para poetizar o currículo, é preciso está aberto a tudo aquilo que se apresenta, sem preceitos, conceitos e modelos prontos. É preciso se colocar na dimensão da poesia. Contudo, Corazza quer mais do que isso.

Corazza produz uma estetização curricular ao fazer do currículo uma prática aberta, de construção e de reconstrução constante. Reconhece a presença daquilo que não pode ser alcançado e, por isso, se abre ao irreal. Ela abandona as definições, as conceituações, o espírito messiânico e, como em um barco sem rumo, se põe a sonhar mundos estranhos. Estranhos porque não foram enquadrados. Se em Lyotard a estetização funciona movida pela força do sublime que rompe com todas as regras, em Corazza ela ocorre por meio do poetizar, do sonhar outros mundos. Ela sabe que o mundo se torna belo quando sonhado pelos olhos de uma criança. Lembrando novamente, os sonhos antecedem o conhecimento – essa é a dimensão do currículo poético.

Agindo poeticamente, Corazza invoca o irreal e o efêmero para a produção curricular. Para isso, trabalha com expressões como sonhos de aula, docência criadora, invenção onírica. São essas dimensões que inventam o currículo como obra de arte e a docência como abertura para aquilo que não é. Esse encaminhamento de Corazza (2019) está relacionado à ideia de viver a educação como um artista. Se o artista é aquele que cultiva a sensibilidade e consegue expressar os sentimentos, emoções aos outros, sendo um experimentador e criador de novos

mundos, então o curricularista artista é todo aquele que é sensível a tudo que ocorre ao se redor, não se fechando a modelos prontos e acabados, tornando-se um experimentador de emoções e um criador de mundos. O currículo se apossa de sua dimensão agonística, renunciando as tentativas de unidade, origens, finalidades.

Movido pela poética de Corazza, a educação e a docência ultrapassam as quatro linhas do jogo planejado e determinado. Corazza supera o jogar somente pela vitória. Resgata a alegria do brincar como criação e do jogar apenas pela alegria, afirmando a docência criadora que é a abertura para aquilo que não se mostra nas regras oficiais, para aquilo que escapa as tentativas de controle – posição ambígua que alarga o sentido do devir professor. Ela fala que o ofício do professor é “[...] uma abertura estilística que ultrapassa o princípio de realidade, forçando passagem além dos próprios limites, do peso dos dados mobilizados, da violência desreguladora dos signos e da ousadia da mão que sonha” (Corazza, 2019, p. 6). E mais: o professor é o despertador de mundos, e como artista é um experimentador que rompe as fronteiras para a criação.

Importante destacarmos que, ao propor um jogo que ultrapassa as quatro linhas, Corazza torna possível o campo da experimentação. Se nada está definido, se o dado é uma construção, então o campo da experimentação se torna campo educacional, da invenção onírica.

Para tanto, precisamos experimentar antes o imaginário do que os fatos; incidir o desconhecido, suspeito, lacunar, ausente, sub-reptício, negado, interdito; surpreender estados intervalares; desvincular componentes de suas vizinhanças; recolher pedaços, como molas propulsoras; desenhar máscaras trocadas; identificar ardis romanescos, ocultos nas fímbrias do vivido; conhecer por meio de lufadas de inteligibilidade e coágulos de discursos; evidenciar incidentes, nuanças, pormenores; trabalhar o objeto parcial, o intermezzo e o punctum (Barthes, 1984) (Corazza, 2019, p. 7).

Ao evocar o dinamismo da imaginação, Corazza (2019) iguala aula ao sonho. O brincar é a fonte da criação docente. O sonhador de aulas é um ser ambíguo, que, ao mesmo tempo em que está no mundo, projeta cidades sonhadas. “Em seu reino poético, o professor é um sonhador de tinta que devaneia a aula e, por seu intermédio, relê e reescreve o drama do mundo, fincado entre a idealidade sonhada, a sórdida realidade, a experiência do terror e o desmoronamento dos possíveis” (Corazza, 2019, p. 9). A autora percebe que o dado desqualifica nossa existência por meio daquilo que se consolidou. É nesse sentido que, ao sonhar as aulas, o docente se torna um demiurgo. Entretanto, os obstáculos são muitos, e Corazza (2010) aponta a verdade como um deles.

A verdade como correspondente fiel da realidade, diz Corazza (2010), gera a esterilização do meio e, depois, o seu desaparecimento. É o engessamento da criatividade, o esvair da vida, por isso a verdade do currículo não preexiste. É produto de uma invenção, de

reformulação, do sentir e do ver. As verdades nascem nesse movimento de recriação, de invenção no interior de cada currículo. Em uma leitura estética lyotardiana, é possível dizermos que uma poética curricular é o viver na atenção flutuante movida pelo sublime. Fazer currículo é estar em agonística:

Porque fazer currículo não é lidar com a fria gramática do logos e a pegajosa identidade do sujeito. Não é tarefa de alguma comunidade eleita, mas aventura agônica, aberta à plurivocidade. Não atende a nenhuma condição utópica (que integra um sonho de messianismo, de não identidade), à qual se apela para interromper as continuidades (Corazza, 2010, p. 153).

Em uma bela passagem da escrita de Corazza (2013), a autora apresenta qual é o seu desejo: fazer da educação e do currículo uma abertura para as múltiplas inspirações:

Queríamos (e, ainda, trabalhamos para isso) não fazer grandes coisas idealizadas, mas, simplesmente, ser dignos daquilo que a humanidade tem de mais bonito, que são as suas criações, as suas produções criadoras multifacetadas, sem fronteiras disciplinares ou outras que tais. Evidentemente, não se trata da mesma direção de quem pretende que o currículo dê conta de “educação para o trânsito”, “ética e cidadania”, “alfabetização digital”, “educação sexual”, história dos “afro-descendentes” ou “indígena”, e assim por diante (Corazza, 2013, p. 5).

A criação é o que existe de mais bonito na humanidade, e é devido a isso que encontramos múltiplas facetas da produção curricular. Assim, em Corazza temos o geocurrículo (Corazza, 2010), o pós-currículo (Corazza, 2009, 2013), o currículo da imanência (Corazza; Olegário, 2015), o currículo Gaia (Corazza; Olegário, 2015) e o currículo tradutor (Corazza, 2016). O ponto comum entre eles é justamente não ter um ponto comum. São produções da criação humana, sem unidade, precondições, previsões e, principalmente, não são messiânicos.

O Geocurrículo (Corazza, 2010) é aquele que, por não possuir território próprio, desterritorializa e fabrica realidades. É atual, pois identifica o presente ao mesmo tempo em que não está presente, pois é virtual. Não é teórico ou positivista. Um geocurrículo é a celebração de ser uma ficção. Um currículo que nega a sua condição de perspectiva nunca será um geocurrículo, conclui Corazza (2010). Os sentidos do geocurrículo são nômades, exige o desapego, uma vez que “[...] como os currículos (pontos de vista) são sempre de alternância, só existem para serem abandonados, e não há nenhum sentido (ou interpretação) que prepondere sobre os demais” (Corazza, 2010, p. 157). Não existe centro ou hierarquia entre os currículos.

O pós-currículo e o currículo nômade (Corazza, 2013) são currículos que a força está na condição de devir. Assim sendo, fogem das estratificações e não se importam com as hierarquizações ou com o desejo pelo poder. Esses currículos pretendem uma nova sensibilidade capaz de desfazer a proteção contra os acontecimentos, os fluxos e as mudanças. “Por último, porque o pós-currículo, ao contrário do ‘alternativo-oficial’ mantém o seu espírito

revolucionário, ao invés de entreguista e de a-criticidade, acima de qualquer suspeita” (Corazza, 2013, p. 10). O pós-curriculo é tudo aquilo que se pode fazer com um currículo (Corazza, 2009).

Um pós-curriculo da diferença é, assim, todos os currículos que nos sentimos convocados a criar, quando abrimos o jornal todo o dia, neste preciso momento, no mundo, na história, e ficamos desassossegados, desconcertados, desalinhados, desarranjados, desnorteados com a existência dos diferentes e suas diferenças, a quem nos compete educar. Além disso, ele é cada um daqueles currículos, ainda inimagináveis e indizíveis, necessários e impossíveis, que nos impelirão, daqui para a frente, a curricularizar cada vez mais perigosamente, e a fornecer outros pensamentos, sonhos, emoções e humanidades diferentes. Currículos, sem dogmas e sem certezas, que avançam, abertos ao futuro como advento da justiça. Avançam, em seu trabalho em processo, em suas estradas em andamento, em seus mares a fluírem. Currículos, nos quais, todos os diferentes que trabalhamos, caminhamos, navegamos, possamos então neles viver, com mais singularidade e leveza, liberdade e beleza, alegria e dignidade (Corazza, 2009, p. 10).

Por fim, temos os currículos da imanência, Gaia e tradutor. O currículo da imanência (Corazza; Olegário, 2015) elimina as essências, o transcendente, as normatividades e, principalmente, a sustentação deste mundo ordeiro, o do dualismo platônico. Currículo nômade, portanto, itinerante. Já o currículo Gaia “[...] não ganha o mundo, ele é mundo” (Corazza; Olegário, 2015, p. 360). Quanto ao currículo tradutor, ele é compreendido como “[...] a corporeidade concreta da vontade dos professores e a sua ética desejanste de viver com o caos e seus devires” (Corazza, 2016, p. 1318).

Ao apresentar uma multiplicidade de currículos, Corazza celebra a criatividade que não deve ser tolhida. Reconhece que somos herdeiros de uma tradição educacional que começa com a institucionalização da educação no século XVII, com o propósito de educar e ensinar as novas gerações (Corazza, 2009). Tivemos o tempo da neutralidade iluminista, no final do século XIX até a metade do século XX, nascimento da pedagogia e do currículo. O tempo da suspeita absoluta é inspirado nas ideias socialistas. Tempo de desbancar o currículo oculto, a educação bancária e distanciar a pedagogia progressista da conservadora. Tempo da neutralidade iluminista ou da suspeita absoluta são tempos da modernidade e da educação moderna. Com a condição pós-moderna o desafio é o da diferença pura.

Chamo-o tempo de Desafio da Diferença Pura porque suas concepções e práticas atestam a existência dos diferentes, que povoam nossas casas e ruas, escolas e salas de aula, dias e noites. Diferentes, que são os homossexuais, negros, índios, pobres, mulheres, loucos, doentes, deficientes, prostitutas, marginais, aidéticos, migrantes, colonos, criminosos, infantis-adultos, todos os que foram denominados minorias, isto, todos os Sem...; os quais, por tanto tempo, ficaram borrados e excluídos, calados e subordinados, dominados e pisoteados pela lógica da Identidade-Diferença (Corazza, 2009, p. 8).

Para Corazza (2019), não existe uma hierarquia entre as concepções curriculares e muito menos a substituição de uma por outra. Para ela, há a metamorfose, na pedagogia, no currículo, nos grupos, nas palavras. Somos todos híbridos, mestiços. A impossibilidade de atingir o inapresentável faz com que Corazza esteja diante apenas de um mundo aberto a possibilidades, a experimentações. Ele celebra a ocorrência, tal como ela se dá. O híbrido e o mestiço ocorrem pela incapacidade de encarnação do todo. Não existe o currículo, mais currículos, e a significação ocorre na medida em que a vida é poetizada. Não há um caminho a seguir, pois eles são abertos na caminhada que se faz. Podemos dizer, por conseguinte, que Corazza faz do currículo um ato experimental que reforça as diferenças. “Ao contrário, trata-se de trabalhar, o tempo inteiro, com as diferenças, de reforçá-las e problematizá-las radicalmente, de enfatizar as suas dinâmicas, de viverem todas as suas experiências inquietantes e misteriosas” (Corazza, 2009, p. 9). Entretanto, o que fazer diante dos *experts*? “Nesse caso, uma das estratégias de combate seria potencializar o desconhecido para que outras brechas sejam criadas e, sobretudo, fazer a diferença no próprio pensar, minando o território de possibilidades e variações contínuas” (Corazza; Olegário, 2015, p. 358).

A estetização de Corazza faz do currículo uma poética ao subverter os jogos que fazem do currículo uma formatadora de seres humanos. Ouvir o canto das sereias do irracional sob os raios da racionalidade de Apolo é a aposta de Corazza. E por que isso? Filtros foram colocados nos ouvidos e nos olhos para deixarem passar apenas a racionalidade de Apolo. Deixar-se seduzir pelo irracional é a via para desobstruí-los.

A poética curricular de Corazza foi inscrita a quatro mãos. Bachelard está com ela. Ele quer, como um místico, se fundir com as imagens poéticas. “O devaneio poético é o devaneio cósmico. É uma abertura para um mundo belo, para mundos belos. Dá ao eu um não-eu que é o bem do eu: o não-eu meu” (Bachelard, 1988, p. 13). A poética curricular de Corazza celebra a imaginação como criadora de mundos, pois, antes de pensar, como diz Bachelard, os seres humanos sonharam.

Corazza, em sua estetização, não prioriza a imaginação ou a razão, o *animus* ou o *anima*, o dia ou à noite. O currículo estetizado por Corazza é uma virtualidade de utopia, uma celebração aos atos de criação. Isso significa dizer que, ao estetizar o currículo, Corazza o libera do utilitarismo, eliminando a unidade curricular e fazendo dele uma produção fantasiosa. Não para reafirmar a existência de uma realidade ou negá-la, mas para afirmar que mundos são criados à medida que são sonhados. Se, em Lyotard, o sublime é o motor da estetização, em Corazza essa função cabe ao fantasiar.

A dimensão poética de Corazza evoca o efêmero, o passageiro, o irreal, o fugaz, mas por quê? A estetização do currículo é uma ocorrência no devir. Diríamos que o inapresentável aparece para ela como algo inalcançável, e, por isso, um desafio na criação de mundos sonhados e, também, uma crítica ao mundo verdadeiro. Com isso, o currículo não é um conjunto de conteúdos e procedimentos adotados seguindo as diretrizes do mundo verdade. Se o instrumento usado por ela para a aproximação ao inapresentável é o poetizar, e ao mesmo tempo sabemos que o inapresentável não é alcançável, então a estetização produzida por Corazza cria múltiplos mundos sonhados. Ultrapassa o dado, é uma força de criação. Corazza celebra a liberdade da criação, portanto ela não fala em currículo no singular, mas em currículos, e sempre como efêmero e sonhado.

Um dos desafios que Corazza enfrenta como estetizadora é manter a intensidade da produção curricular. Isso em dois sentidos: são as intensidades que não deixam o currículo se tornarem um programa para um fim, rompe com a ideia do pronto, do acabado. Corazza quer viver a educação como artista. É não qualquer artista, mas uma de vanguarda. O professor artista realiza experimentações variadas, combinações, intensificando a produção curricular. Não se confunde com um desbravador de mundos, mas vive a educação como um ato de criação de mundos, uma docência criadora. Faz do currículo uma invenção onírica, resultado de experimentações. O professor devaneia mundos. É um experimentador de sonhos. Para Corazza (2019), as fronteiras são apenas o produto da pobreza de conceber o mundo como acabado. O professor artista é aquele que dinamiza as aulas porque vive no mundo do devir, que jamais será alcançada pelos seres humanos.

A estetização de Corazza reafirma o devir do mundo que livra o professor artista dos compromissos com a imobilidade. Poetizar é o meio que ela encontra para aproximar-se do inapresentável. Talvez o trabalho de Corazza seja uma resposta ao desafio de Bachelard (1988, p. 16) em criar uma poética do devaneio poético: “[...] dar a todo leitor de poemas uma consciência de poeta”, consciência de criador. A fixação dela é com o momento de criação de mundos inimagináveis, fluir com o devir e criar, já que tudo está em movimento. Dessarte, o currículo é uma invenção artística: geocurrículo, pós-currículo, currículo da imanência, currículo gaia, currículos nômades.

As tentativas de aproximação ao inapresentável produziram também o currículo arte. Olhando para ele, podemos perceber as suas sutilezas, como não criticar as outras formas de currículos e não indicar um caminho a seguir. É um currículo que já reconhece a impossibilidade da fusão, e, devido a isso, mantém-se aberto à criação. Não quer o controle, porque isso é impossível, e ao mesmo tempo não faz prescrições sobre o futuro, porque se

intensifica ficando próximo ao inapresentável, a ponto de jorrar forças de criações. A arte é o meio que o currículo encontrou para aproximar-se do inapresentável, sua fonte de criação. Conduz ao mais próximo que podemos chegar da condição de demiurgo, como defende Corazza (2019).

4.3 O currículo arte

O currículo arte é capaz de transpor os limites disciplinares e programáticos em direção à inventividade artística na educação, justificando esteticamente a vida (Costa, 2013). A proposta de Costa (2013, p. 148) é: “Ousadia de pensar e viver a educação semelhante ao modo como uma artista pensa e vive a sua arte, como pura indeterminação”. Dessa forma, não é possível dar ao currículo uma definição acabada, uma vez que, sendo uma obra de arte, navega no campo da incerteza, se tornando invenção e criação. Talvez valha a reflexão de Loponte (2013, p. 3): “Talvez queiramos ser mais protegidos pela sensatez, do que nos deixar arrebatar pela ‘loucura’ que a arte provoca”. Em outros termos, a prática docente é impedida de se tornar arte pela sensatez que aparentemente garante segurança. Todavia, a arte provoca o arrebatamento da sensatez.

O currículo arte não é a modelagem das pessoas, seja qual for a “natureza” a ser formada, mesmo que “consciências verdadeiras”. Não é prescritivista, messiânico ou utilitarista. Ocorre no momento da criação, celebrando a fugacidade do agora. Sabe que toda a representação do inapresentável é apenas uma aproximação daquilo que não pode de forma alguma receber uma representação.

Currículo arte é a celebração das singularidades, e, por muitos motivos, entre os quais, não sendo possível a representação do todo, afirma as individualidades. Em termos de jogos de linguagem, o currículo arte é a abertura para outros jogos de linguagens, uma vez que rejeita regras prévias para a criação. Aliás, é um trabalho para quem está à frente do seu tempo, para a vanguarda. É o ato de criação de outros jogos de linguagens. Assim sendo, o currículo arte rejeita o currículo conhecimento. Em uma linguagem gastronômica, o currículo arte devolve o sabor ao currículo (Freitas, 2016). “Tanto a apreciação quanto a produção da arte potencializariam encontro com a capacidade criadora, denominado pela psicopedagoga de ‘momento estético’” (Freitas, 2016, p. 584).

O currículo arte é criação e, nesses termos, não se confunde com o estudo da arte. Não tem uma utilidade sociológica, como alguns sugerem. Por exemplo, em texto que explora a implantação da educação estética nas escolas primárias do Paraná, Meurer (2021) conclui que

ela serviu para a formação da civilidade. E esse não é um fenômeno apenas brasileiro. É um movimento de renovação pedagógica que resgata aspectos rejeitados, com a experiência sensível. O objetivo era tornar mais eficiente a regulação do comportamento dos escolarizáveis, educando à vontade para a elevação moral da população (Meurer, 2021).

Esse sentido de educação estética como uma sensibilidade – como uma disciplina das qualidades sensíveis do ser humano para fazê-lo identificar-se com o belo, de modo a fazer aflorar os “verdadeiros fatores do bem” – tornou-se desde então um elemento presente no debate educacional protagonizado no Estado ao longo de todo o período analisado e produziu algumas repercussões nas definições curriculares (Meurer, 2021, p. 11).

Assim, podemos dizer que a educação estética no seu nascedouro tinha uma função utilitarista. Caberia à educação estética modificar costumes, hábitos, sentimentos, emoções. Percebeu-se que a adequação social da pessoa não passava apenas pela formação intelectual, mas também pela sensibilidade educada pela estética. Em outras concepções (Ponce; Saul, 2012, p. 14), a arte está associada à formação para a emancipação, uma vez que caberia a ela produzir conhecimento comprometido com a vida, juntando ética e estética para a promoção do sujeito criativo. Sem deixar de citar a importância de outras formas de conhecimento, Ponce e Saul (2012, p. 18) dizem que “[...] a estética e a ética podem atualizar a educação escolar promovendo a formação de um sujeito criativo e que tenha capacidade de discernimento para fazer opções pela construção permanente da vida digna”. No mesmo texto, a autora e o autor defendem que a arte “[...] estimula os sujeitos a produzirem um pensamento sensível e desenvolve seus sentidos orgânicos, condição fundamental para responder às circunstâncias e exigências da vida cotidiana” (Ponce; Saul, 2012, p. 12).

A emancipação via arte é um lance dado no jogo estético, mas não deve ser confundida com o currículo arte, isso porque, enquanto ela critica a educação prescritivista e faz prescrições, o currículo arte está aberto à ocorrência do agora. Ele se aproxima daquilo do qual não podemos falar, e, em função disso, não diz como as coisas devem ser feitas, nem o caminho que deve ser seguido. Intensifica o agora, que se torna a força de criação e reafirma, mesmo que de forma inconsciente, a agonística dos jogos de linguagem. O currículo arte não opera de forma dicotômica, pois, como já foi dito, quanto mais próximo do inapresentável, mais longe das regras delimitadoras de fronteiras. Como diz Lemos (2015), o currículo arte não quer nada, não significa nada, apenas estar presente ao encontro.

4.4 O currículo que baila

Lemos (2015) conduz um bailar entre educação e estética. Nessa concepção, não há espaço para as categorias de passado e futuro. A dimensão adentrada é do ato criador. A estratégia é eliminar a finalidade do jogo afirmando o ato de jogar, que se dá na aceitação e na entrega ao momento. Gozo.

A experiência é o local propício para a invenção da aprendizagem, onde aprender não necessariamente significa apreensão, compreensão ou assimilação, mas produção de sentidos; um rastro de subjetividade subsumida numa aparente atitude, numa intenção de ser, num discurso (Lemos, 2015, p. 309).

A estratégia de Lemos (2015) no texto em questão propõe fugir do jogo prescritivista, considerando o ser humano como obra de arte. As disputas por sentido revelam nosso modo de estar no mundo e não há argumentos verdadeiros. Aquele que dançar está livre dos enquadramentos do jogo da verdade.

O parceiro de Lemos (2015) na dança é Nietzsche. A estética para o último não é uma tentativa de entendimento das criações artísticas, mas a transformação da vida humana em obra de arte, que passa pelo abandono da racionalidade iluminista. “O conhecimento em Nietzsche não significa desvelamento, mas sim ação celebrativa da vida, por isso distancia-se da tríade: ciência (método), verdade (Deus, bem), sujeito (fundamento)” (Lemos, 2015, p. 311).

O currículo arte é um modo de ver e estar no mundo (Lemos, 2015). O tempo da arte é o da criação, que não tem origem ou fim. Não tem uma finalidade. Nesse sentido, podemos depreender que o currículo que baila acontece no momento da criação, eliminando o antes e o depois. Com isso, intensifica-se o agora, em uma aproximação ao inapresentável, uma vez que, ao ocorrer no agora, as conceituações, as representações, os planejamentos se desfazem. Lemos (2015, p. 311) postula que “[...] a ideia de criar é no sentido estético da obra de arte que, por sua vez, não tem origem nem fim e não quer dizer nada, apenas estar, fugazmente estar presente ao encontro”.

Criar no sentido da obra de arte, para Lemos (2015), não tem origem ou fim. É estar presente ao fugaz. Não é possível, dessa maneira, regular a criação ou fazer prescrições. Nesse sentido, o currículo é arte de conviver e não conteúdo: “O currículo é encontro estético e, portanto, não-lugar, é modo de ver e estar no mundo. É uma experiência prazerosa de processo educativo que pode coincidir com a violência e com o poder, como processos de significação em disputa” (Lemos, 2015, p. 311).

A metáfora do currículo dançante, isto é, em movimento e, por conseguinte, não determinável, corrobora a compreensão de Lopes (2019) de que o currículo não pode ser o mesmo em todas as escolas. Isso porque os sentidos são construídos no contexto de produção, atendendo às demandas locais que não são homogêneas.

Outro autor que põe o currículo para bailar é Silva (2002a). Ele nos convida a dançar com Espinosa e Deleuze. O convite é tentador: sentir, mesmo por segundos, a eternidade e o infinito nesse bailar. Existe no convite de Silva (2002a) a oportunidade de se escapar da condição finita, via produção curricular, penetrando no campo da imanência.

Estou pensando mais, já dá pra adivinhar, num plano de imanência. Nada que, de fora ou do alto, explique ou justifique isto aqui. É do “isto aqui” que eu parto e é a “isto aqui” que eu chego. O “isto aqui” (n) sem nenhuma (-1) dimensão suplementar: n-1. É isto, agora eu sei: só um plano de imanência pode fazer o currículo dançar. Não se trata de utilizar Spinoza & Deleuze pra [sic] interpretar o Currículo, mas de juntar os três (é pouco, reconheço, outros mais virão depois): Spinoza + Deleuze + Currículo. Uma composição (Silva, 2002a, p. 48).

Falar em currículo que baila não corresponde ao dançar conforme a música, pois ela pode ser criada ao mesmo tempo em que se dança. O currículo que baila é um ato criador. Gozo, bailar ao som que muda sempre. Esse currículo quer apenas dançar. Estar no momento da ocorrência, e isso é o abandono das prescrições. É obra de arte. É uma estetização na medida em que se mantém aberto ao som tocado, sem ter objetivo. Só pretende o bailar, porque é assim que se aproxima do inapresentável.

O currículo que baila é uma celebração à vida, à grandiosidade e à fugacidade do momento. No lugar do mundo máquina⁶⁹, temos o dançarino. Se não existe o lugar da verdade, que não passa de uma invenção (Lemos, 2014), então nos cabe criar, inventar modos de estar no mundo. Inventar é precedido pela catarse⁷⁰. Quanto mais próximo da verdade, mais longe dela ficamos, porque a cada aproximação outro universo se abre, mostrando que dela não participamos. No currículo que baila, o tom é dado pelos que dançam.

⁶⁹ Com Galileu, Descartes e Newton iniciou-se a geometrização do mundo. Com isso, a natureza passa a ser vista como uma máquina explicada pela física (Japiassú; Marcondes, 2006). A natureza está submetida ao determinismo mecânico.

⁷⁰ Em *O sujeito descentrado e a educação como estética*, Lemos (2015) aponta a questão da verdade como sua preocupação inicial. Ele diz: “Como havia dito, minha preocupação inicial era com o tema da verdade, mais que uma preocupação, era o que impulsionava minha vida de aprendiz” (Lemos, 2014, p. 14). Aproximou-se da verdade ao falar sobre os modos do verdadeiro, para perceber que são modos de aprisionamento. Libertação que o levou a um currículo dançarino. “Como já dito, eu não tinha uma hipótese, apenas o desejo de defender um aprendizado sem muros ou bitolas, um aprendizado que fizesse da vida uma obra de arte, sem sentido prévio, mas capaz do prazer da fruição. Portanto, o texto que se segue é a tentativa de derrubada de muros e bitolas, todos que encontrei no caminho e que, a meu juízo, tiram a vida da aventura prazerosa que é o aprendizado e, por fim, a Educação” (Lemos, 2014, p. 17).

O currículo que baila diz sim à vida e a intensifica. Reafirma a própria condição de se estar vivo. Não quer fundir-se ao todo, abandona o desejo de controle e previsibilidade, já que a vida é marcada por múltiplas variáveis. Não há como reduzi-la a uma equação ou cálculo, mas também não é o ajustar-se à música. Dançar é criar os passos e também dar o tom da música, suas notas. Se só podemos nos aproximar do inapresentável, então digamos sim para a vida.

4.5 Currículo, estetização e experimentação

A estética em Lyotard não é uma teoria da arte, porque isso daria à arte uma dimensão de reflexão de um sujeito inquestionável. É o que pensa Gomes (2002). Para ele, a filosofia de Lyotard se afasta das tentativas de produção da verdade ou do sentido da arte via discurso. É uma filosofia que desconstrói os encadeamentos lógicos para a arte, substituindo a conceituação pela experimentação, não no sentido científico de procedimento para a validação ou não de uma hipótese. A experimentação de que ele fala é o questionamento constante das regras de encadeamento nas artes, implicando a indeterminação de uma verdade para ela. Segundo Gomes (2002), cabe às vanguardas a experimentação.

Este julgamento sem conceito não é a indeterminação conceptual inerente a um juízo indeterminado e indeterminável porque radicalmente a-categorial; é, antes, a afirmação de que a regra que rege o discurso reflexivo na sua abertura à experimentação não é a da identidade com as suas categorias e conceitos, mas que tal “regra” se define como interrogação e busca permanente dos seus princípios de formulação (Gomes, 2002, p. 148-149).

Ainda assentado na filosofia de Lyotard, Gomes (2002) afirma que a arte não é um veículo de emancipação ou repressão como quer o marxismo. A arte é uma pluralidade de linguagem autônoma que não se subordina às tentativas de totalização. Na interpretação de Gomes (2002), Lyotard rejeita as tentativas de dar à arte uma função prática, seja ela qual for, uma vez que a legitimidade está na própria arte. Buscá-la fora consistiria em dar à arte uma finalidade, seja de libertação ou de opressão.

A dimensão da experimentação exposta por Gomes (2002) pode ser aplicada à produção curricular. Como foi dito por ele, a experimentação não consiste em uma etapa do procedimento usado nas ciências para a validação ou não de uma teoria. No currículo, significa que não é possível o estabelecimento de critérios para a validação ou não do currículo verdadeiro, pois ele não é um discurso científico. Além disso, ao rejeitar o estabelecimento de regras para a produção de uma arte verdadeira, também podemos rejeitar a dimensão da verdade para o

currículo. Isso significa que a verdade da produção curricular está no movimento de cada produção curricular. Nunca alcançaremos a dimensão de uma totalidade chamada currículo, uma vez que isso significa querer ter o controle do que não pode ser controlado: o tempo.

Um currículo universal assenta-se sobre a totalização, uma vez que quem conhece o todo é capaz de representá-lo e, assim, assumir a missão de conduzir o outro na direção de um projeto de existência. A dimensão da experimentação é parte dos processos de estetizações. Vale lembrarmos que estamos falando do currículo estetizado, os demais currículos são produzidos seguindo outra gramática. Usamos esse termo de Wittgenstein porque ele nos esclarece que cada jogo de linguagem tem sua gramática, e aqui estamos apenas investigando a gramática da estetização. Para melhor entendimento dos jogos de linguagem, sugerimos a leitura do primeiro capítulo deste estudo.

Experimentar o currículo é o que os autores tratados neste capítulo fizeram. Não estão seguindo regras prescritas para um determinado fim, ou um programa escatológico para a formação de alunos adequados a um programa de existência. São autores que fizeram do currículo uma experimentação, questionando as próprias regras à medida que os currículos são pensados. Com eles o currículo é constituído à medida que suas regras são instituídas no próprio questionamento. A poética curricular, currículo arte, currículo em disputa e currículo que baila não é o embelezamento do currículo, mas o resultado da sua estetização, que ocorre por vias diferentes, como mostrado no primeiro capítulo desta tese.

Ao considerarmos o inapresentável como inalcançável, já está posto uma regra importante na estetização. Supomos o inapresentável faz com que o jogo não se feche sobre si mesmo, tornando possível outras jogadas. Diferentemente da mística, na estetização, o inapresentável mantém o jogo sempre aberto e rico de possibilidades, já que ele não pode ser alcançado. É nesse sentido que o currículo, que é um jogo de linguagem, ao operar com o inapresentável, está aberto a todas as formas de estetização. Exemplos disso são o currículo poetizado, o currículo arte, o currículo que baila ou em disputa. Todos eles não fecham definições e estão aberturas para múltiplas significações.

5 ESTETIZANDO A POLÍTICA CURRICULAR COM LYOTARD

“Estetizando a política curricular com Lyotard” consiste em evocar na política os motivos que provocam o seu movimento. Por isso, não é nossa intenção neste capítulo realizar uma teoria estética ou uma crítica da política curricular, mas apenas vislumbrar o que a mobiliza. Igualada a uma obra de arte, e lembrando que a verdade da obra de arte está na própria arte (Lyotard, 2007), concluímos que as regras da política curricular estão nela, na disputa pela significação que ocorre no jogar. É o distanciamento do currículo como representação ou ordenamento da realidade, seja via conceitos ou regramento.

Nessa perspectiva, o desafio passa a ser a investigação da “natureza” das políticas curriculares, qual o jogo de linguagem está se jogando: se estão alinhadas à ortodoxia ou se evocam o sublime. É uma investigação e não o julgamento das suas regras de funcionamento. Mencionarmos a natureza entre aspas é para destacar que não há uma referência a uma essência, mas a jogos de linguagem que podem ser repetições de ciclos fechados de verdades incontestáveis – caso da ortodoxia curricular, como citada por Silva (2002b) – ou abertos às intensidades do momento que levam às mais variadas combinações e criações, como é o caso do sublime.

Para perceber as nuances na política curricular, é preciso colocar-se na posição de atenção flutuante, passivo, aberto àquilo que a obra oferece. Neste capítulo, propomo-nos a discutir a investigação do sublime nas políticas curriculares com base na noção de sublime de Lyotard. É importante lembrarmos o que já foi aqui discutido anteriormente: a estetização é o movimento em direção à presentificação do inapresentável, que nunca será alcançado; a trajetória de Lyotard se torna a defesa das singularidades; quando a política curricular está sendo estetizada, então ela não se fecha a fórmulas, regramentos, metas, programas e, principalmente, modelos de enquadramento da vida; uma política curricular estetizada consiste em práticas que se afastam daquilo que faz parte de tentativas de ordenamento, seja via conceitos, seja por regramento.

5.1 Lyotard e o fim do sonho

O grupo “Socialismo ou barbárie”, do qual Lyotard participou, como destacamos no primeiro capítulo, era um grupo que criticava todas as variantes do socialismo e reunia

trabalhadores e intelectuais que haviam rompido com a “Quarta internacional”⁷¹, logo após a Segunda Guerra Mundial. Lyotard fez parte desse grupo durante 12 anos, durante os quais se tornou um militante e deixou de lado a escrita propriamente filosófica, concentrando-se em estudos políticos relacionados à causa revolucionária e à panfletagem nas portas das fábricas. Entre 1964 e 1966, Lyotard passou a fazer parte do “Poder operário”, dissidência do “Socialismo ou barbárie”. Durante o período marxista, ele esteve de tal modo envolvido com a causa revolucionária que os seus escritos eram voltados a sua militância. Sobre esse período, ele diz: “[...] durante esses doze anos consagrávamos nosso tempo e todas as nossas capacidades de pensar e agir apenas ao empreendimento de ‘crítica e orientação revolucionária’, que era o desse grupo e de sua revista” (Lyotard, 2000, p. 79). O envolvimento de Lyotard foi de grande intensidade, pois, naquele momento, parecia que o marxismo era a opção frente às injustiças trazidas pelo capitalismo.

O envolvimento com o grupo marxista durante tanto tempo chamou atenção para alguns problemas nas teses revolucionárias. Elas também produzem sofrimento, tanto quanto o capitalismo. É a partir dessa percepção que Lyotard começou a descrever a gramática do marxismo e a perceber muitas semelhanças com o capitalismo, como a crença de que o outro deve ser conduzido para algum lugar julgado pelo condutor como melhor. Gargano (2015) lê no marxismo radical a tentativa de se tornar uma língua universal, como o faz o capitalismo, e é nesse momento que Lyotard começou a perceber que o referente pode ser dito em muitas línguas, em uma primeira crítica ao marxismo.

Aos poucos, com o aprofundamento da militância marxista, Lyotard foi percebendo que existiam no marxismo elementos que aprisionavam os seres humanos, tal como no capitalismo. Então a ruptura não foi brusca, mas paulatina. Gargano (2015) diz que os marxistas desconsideravam tudo que estava acontecendo, se concentrando apenas nos escritos de Marx, como se fosse a língua universal capaz de traduzir tudo que estava acontecendo. O germe da desconfiança em relação à capacidade do marxismo realizar essa tarefa foi o início da desconfiança de Lyotard. “A apropriação ideológica da teoria marxista só é possível, como toda

⁷¹ A Revolução Russa seria o início da internacionalização da revolução que chegaria aos países desenvolvidos, como previa Marx. Stalin acreditava que a União Soviética conseguiria viver sozinha, subordinando a revolução mundial aos interesses do seu país. Trotsky discordava. Para ele, a sobrevivência da União Soviética dependia da revolução em outros países, e propunha uma economia planejada pelos operários. Deixou o legado de luta democrática para os países colonizados. Contudo, o que marca de fato o posicionamento de Trotsky é que, para ele, ou a revolução é realizada pelos trabalhadores, ou ela não será feita. Era preciso a criação de uma nova organização internacional independente que desse poder aos que foram negados, e que eles pudessem se representar. A Quarta Internacional nasceu contrária ao stalinismo e à burocratização, confrontando, portanto, o governo soviético (Moreira, 2015).

ideologia, se ela se distancia de uma crítica prática, ou seja, quando o discurso se desprende de suas bases reais. É essa crítica que Lyotard endereçará à burocracia stalinista” (Gargano, 2015, p. 27).

5.2 Sem sonhos, em deriva libidinal

Como já salientamos aqui, ao romper com a ortodoxia marxista, o primeiro escape encontrado por Lyotard foi a deriva libidinal. Em diálogo com Freud, Lyotard construiu uma narrativa de que a intensificação dos afetos era uma forma de resistir ao capital. Para ele, os afetos intensificados não podiam ser apropriados pelo capitalismo, já que escapavam ao controle, ao passo que o capitalismo funcionava ordenando a realidade. Foi dessa percepção que nasceu *Economia libidinal*, obra de desesperança, do momento em que o marxismo foi transformado em uma burocracia que causava tantos males quanto o capitalismo. Posteriormente, Lyotard percebeu o alto grau de adaptabilidade do capitalismo, inclusive incorporando os afetos.

Interessa a Lyotard retomar as análises de Freud uma vez que, segundo suas observações, a psicanálise freudiana nos possibilitou compreender que há algo que não é redutível nem à ordem da linguagem, do discurso, nem mesmo à ordem da realidade, aquilo que Freud chamou de inconsciente, o isso [id], pulsão, desejo. É por essa via que Lyotard acredita sair do pensamento dialético, abrindo a possibilidade de pensar um outro do discurso e da realidade, a posição de “algo absolutamente não recuperável” (LYOTARD, 1970b) (Gargano, 2015, p. 41).

No período da deriva libidinal, Lyotard (1990) destacou a relação entre paganismo e as intensidades e disse que a centralidade é um atentado a tudo isso. Centralizar em uma figura, como um Deus, consiste em instituir uma identidade e a temporalidade linear, legitimando as hierarquias. O ateísmo libidinal é pagão e o divino no paganismo é a autoafirmação (teologia teátrica), uma vez que cada momento da vida cotidiana é marcado pelas intensidades e não pelas utilidades. É por isso que na teologia pagã cada ato recebe um nome divino, repleto de emoções, tudo que foi rejeitado pelo platonismo e pelo cristianismo, tendo o último quase provocado o fim das conexões ao centralizar em Deus e apontá-lo como a origem de tudo. A relação, mesmo com o outro, passa por ele. Coube ao cristianismo e à metafísica, na leitura de Lyotard (1990), a associação entre intensidade e sofrimento, destruindo o agora. Contrário a essa ideia, o paganismo diz que é na conexão que as singularidades são possíveis. “Assim todos os encontros dão lugar à divindade, e todas as conexões são inundadas de afetos” (Lyotard, 1990, p. 17, tradução nossa).

Talvez por ser a dissolução da unidade, da síntese presumida? O que está afundando na teologia teatral – para nós que chegamos muito depois, que temos séculos, quase dois milênios de costumes cicatrizantes mantidos pelas religiões, a metafísica e o capital –, é a identidade. É possível que a intensidade esteja sofrendo apenas com o fato de sermos religiosos, religiosos do Zero? Incluo dizer isso, talvez seja um consolo (Lyotard, 1990, p. 19, tradução nossa).

A teologia pagã diviniza cada ato, ocorrendo nas suas conexões com as intensidades e as singularidades. Com a teologia cristã, é o grande zero que centraliza tudo, desintensificando o agora, produzindo uma vida média, ajustada às normas estabelecidas. A desintensificação é provocada pelo estabelecimento do zero delimitador, a origem de algo, que produz o exterior e o interior, os conceitos, os lugares da arte, da cultura, da política etc. A intensificação elimina a noção de origem, produzindo polos de intensidades. Quem opera desintensificando é a exclusão.

O operador da desintensificação é a exclusão: ou isso, ou bem não-isso. Não ambos. O banho da disjunção. Todo conceito é assim, concomitante com a negação, com a exterioridade. Essa exteriorização do não-ser é o que dará substância à teatralização: as periferias “devem” ser conquistadas, o conceito terá de estender-se, apoderar-se do que ele deixou nas portas do seu território, ele irá à guerra e ao trabalho com o Hegel, mas já antes com o Agostinho fazendo a parte de fora, para anexá-lo. Na realidade ele é empurrado para lá não só pelo diabo da fusão, pelo sincretismo, pela ideia de perturbar, pelas intensidades, mas pela fuga diante daquela dor da impossibilidade da qual nós conversamos. Quanta angústia nesses limites, nessas desvalorizações que vêm das exclusões! Como se ama essas exterioridades! Assim aparecem as viagens, a etnologia, a psiquiatria, a pediatria, a pedagogia, o amor proibido: ne gras lindas, índias encantadoras, amarelos enigmáticos, sonhadores, crianças, entram no meu trabalho e nos meus espaços conceituais. É o teatro; é a brancura do Ocidente em expansão, o ignóbil imperialismo canibal (Lyotard, 1990, p. 23, tradução nossa).

As intensidades escapam ao unitário. Por isso Lyotard propõe, em sua obra de desesperança, a revolução permanente⁷², uma vez que sempre seremos os discípulos dos afetos e o mundo libidinal será sempre belo. No entanto, na medida em que as identidades são estabelecidas, as intensidades são enfraquecidas. Lyotard ao fazer essa associação se opõe à ideia da existência de algo externo ao que acontece. As intensidades, mesmo sendo repelidas, estão nos acontecimentos.

Na leitura de Claire Pagès (2011), a “Economia libidinal” oferece um dispositivo capaz de ultrapassar as representações, as encenações, chegar a uma inscrição direta. Propõe uma ruptura com o discurso crítico e o discurso da teoria.

Criticar seria sempre apontar um defeito na realidade visa da a partir do que ela poderia ou deveria ser. A opção pelo afeto, pela energia, pelo libidinal força, ao contrário, a

⁷² A ideia de uma revolução permanente foi resgatada por Trotsky de Marx, mas este último defendia que a revolução deveria ser levada adiante até que os proletários de todos os países conquistassem o poder do Estado e de todas as forças produtivas. Trotsky defendia que a revolução deveria ser internacional e permanente, caso contrário não seria uma revolução (Segrillo, 2004). Lyotard, quando fala em revolução permanente, pensa diferentemente de Trotsky, até porque não é a intenção dele colocar um grupo ou pessoa no comando de um Estado. A revolução é permanente para Lyotard, na medida em que os afetos intensificados não se deixam controlar por nada.

tratar o real não como o negativo, mas como a positividade, a abordar os fenômenos por eles mesmos e não como representantes. Na economia libidinal, os fenômenos são atos intensos e não é mais questão da verdade. A fim de abordar a terra do pulsional, é necessário, para Lyotard, esquecer a crítica (Pagès, 2011, p. 42-43).

Lendo o Lyotard da *Economia libidinal*, Pagès (2011) conclui que a abordagem crítica perde as intensidades. Nessa fase, Lyotard abordou a economia política naquilo que nela existia de libidinal, não de forma crítica, pois isso levaria às tentativas de correções. O objetivo de Lyotard era apreender Marx como recursos de intensidades, que a crítica fez desaparecer. Na economia libidinal, a crítica é substituída pela deriva, uma vez que a crítica pressupõe uma região melhor, de autenticidade, do que a situação atual que é vista como alienante. Desse modo, a crítica pressupõe uma referência a partir do qual se julga o mundo, mas que é anulada pela filosofia libidinal que não é transgressiva, ela simplesmente pulveriza os limites.

As reflexões de Lyotard o levaram a concluir que o pensamento crítico estava funcionando com a gramática do criticado, pois havia se tornado um pensamento universalista que, na pressa de promover as sínteses dos contrários, terminava por eliminar as singularidades. Isso nos leva as seguintes questões: Será que o mesmo ocorre com a teoria crítica do currículo? E como ocorre?

Vale lembrarmos que as teorias críticas foram desenvolvidas desconstruindo e denunciando a gramática das teorias do currículo tradicional – trata-se do currículo como resposta às demandas da sociedade, de modo a mantê-la funcionando como um todo harmonioso. Destacamos que John Franklin Bobbitt, principal expoente dessa corrente, se apropriou da teoria da administração de Frederick Taylor. Nessa abordagem, cabe à escola preparar os alunos estabelecendo metas e tarefas, tal como uma empresa (Lopes; Macedo, 2011). A abordagem eclética de Ralph Tyler diz que cabe ao currículo a “[...] definição dos objetivos de ensino; seleção e criação das experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo” (Lopes; Macedo, 2011, p. 25). O currículo tradicional é prescritivista. Em oposição à abordagem tradicional, as teorias críticas direcionam seus olhares para as injustiças sociais que são reproduzidas e legitimadas pelo currículo (Macedo, R. S., 2017). O foco do currículo crítico é sobre aquilo que o currículo faz com as pessoas e as instituições.

Feitas as considerações sobre o que entendemos como currículo tradicional e crítico, retornamos ao texto *Fim da teoria crítica? Crítica aos extremos pós-modernos e pós-estruturais da teoria curricular*” (Ribeiro; Veloso; Zanardi, 2016), para investigar a reverberação da crítica de Lyotard sobre a teoria crítica do currículo. O texto se concentra na afirmação de Tomaz Tadeu da Silva de que as teorias críticas estavam esgotadas diante do

cenário da pós-modernidade e do pós-estruturalismo. Na avaliação de Ribeiro, Veloso e Zanardi (2016), Tomaz Tadeu da Silva não foi capaz de acompanhar os avanços na teoria crítica que se aproximaram da pós-modernidade e do pós-estruturalismo. Essa avaliação é feita ancorada nas observações realizadas por Antônio Flávio Barbosa Moreira (Ribeiro; Veloso; Zanardi, 2016) de que a teoria crítica não é homogênea e é marcada por dois períodos: até a década de 1980 impera o neomarxismo, e a década de 1990 é caracterizada pela aproximação das ideias pós-modernas e pelo pós-estruturalismo. Vejamos o posicionamento de alguns teóricos críticos que se aproximaram das assertivas pós.

Henry Giroux (Ribeiro; Veloso; Zanardi, 2016), por exemplo, acredita que é possível a aproximação entre a teoria crítica e a pós. Para ele, isso é possível sem abrir mão do

[...] compromisso com a justiça social, democracia, libertação e crítica às desigualdades. Todos esses valores “totalizantes” em uma perspectiva excessivamente “pós”, acabam tomando-se fluidos, discursivos, quando não raramente, ilusórios. O autor, portanto, defende que não se deve perder de vista a noção de totalidade, embora também não se deva desconsiderar a inserção da diferença dentro desse aspecto mais total (Ribeiro; Veloso; Zanardi, 2016, p. 272).

Giroux (Ribeiro; Veloso; Zanardi, 2016) inclusive diz que é bastante saudável a crítica à modernidade, uma vez que ela se assentou sobre a imposição dos valores europeus sobre o mundo. Entretanto, é importante destacarmos a importância que adquire em Giroux a necessidade de manutenção da ideia de totalidade, rejeitá-la corresponde ficar preso ao particularismo. Além dessa crítica, a pós-modernidade de Lyotard fala somente em grandes narrativas. Giroux, por sua vez, diz que duas são as narrativas. As narrativas mestras, que são as que direcionam e subordinam as demais narrativas, diferentemente das grandes narrativas, que são aquelas que contam uma grande história. São as grandes narrativas que oferecem uma visão de conjunto e dariam, por conta disso, um senso de direção. Todavia, é justamente aqui que a crítica de Lyotard recai. Mais adiante voltaremos a esse ponto.

Outra noção que precisa ser preservada pela teoria crítica que se aproxima das teorias pós é a noção de sujeito interventor:

Outra questão central, cuja teoria crítica curricular não pode abandonar é a importância da possibilidade de intervenção-o-atuação do sujeito, frente a sua realidade, seu mundo. Se por um lado, o sujeito racional, pleno, portador da crítica transformadora, pode ser uma ilusão, por outro, a impossibilidade de sua intervenção, seu total descentramento, é um exagero, uma precipitação (Ribeiro; Veloso; Zanardi, 2016, p. 274).

Ribeiro, Veloso e Zanardi (2016) interpretam que, ao rejeitar a noção de sujeito cartesiano, a pós-modernidade elimina a chance do sujeito interventor, o que pode ser entendido

como o calar das vozes dos excluídos pela modernidade europeia. Nesse caso, a pós-modernidade, ao rejeitar a noção de sujeito, reafirma a modernidade e seu discurso excludente. Contudo, de que sujeito os teóricos críticos estão falando?

A dialogicidade, conforme aponta Freire (1996), fundamenta-se sob a percepção de que os sujeitos são atores de sua própria história, e não vítimas de um determinismo fatalista que os condiciona na existência. No entanto, Freire (2013) defende que este sujeito está em constante processo de busca por ser mais, ou seja, compreende o ser humano em uma espécie de vir-a-ser, jamais descolado de sua realidade, e nunca ancorado em uma completude. Perceber a existência humana na perspectiva de ser mais, é reconhecer o sujeito sempre em movimento, inconcluso, incompleto, historicamente inacabado (Ribeiro; Veloso; Zanardi, 2016, p. 276).

Os teóricos críticos aceitam a rejeição pós aos universalismos, às verdades únicas e ao sujeito cartesiano. De acordo com Ribeiro, Veloso e Zanardi (2016, p. 277), “[...] talvez resida aí a fronteira entre concepções pós-modernas e pós-estruturais radicais e as críticas: a questão da utopia. Para as vertentes críticas, a utopia é uma necessidade que faz ter sentido a ação”. Ainda de acordo com os críticos de Tomaz Tadeu da Silva, a teoria crítica é propositiva e não impositiva. Isso significa que ela constrói no diálogo com o sujeito, seja lá o que for. É nesse ponto que retornamos a Lyotard e as suas críticas ao pensamento crítico.

A totalidade como indicação de direção, como pensa Giroux, o sujeito interventor, a defesa da utopia e do pensamento propositivo como pontos inegociáveis da teoria crítica reforçam a crítica de Lyotard. A teoria crítica oferece uma visão de conjunto a fim de direcionar o lugar em que devemos chegar. Esse é a gramática que rege a teoria crítica. Para blindarem-se da acusação de ser uma teoria impositiva, os teóricos críticos afirmam que eles não determinam sozinhos o lugar que chegaremos, dando a entender que não é um pensamento prescritivista, se afirmando como propositivo e não impositivo. Ela seduz com a promessa de futuro, tal como outras teorias e pensamentos. Todavia, a questão que precisa ser destacada em relação à teoria crítica é a visão de conjunto que a utopia preserva. Em outros termos, a visão de conjunto é a compreensão do funcionamento do todo, do início, do meio e do fim, sendo projetado no futuro o mundo melhor.

A gramática da teoria crítica está presa à necessidade de uma segurança para a existência humana. Por isso se projeta para um futuro melhor, se desprendendo do agora. O Lyotard da *Economia libidinal* intensifica o agora, desfazendo a ideia de totalidade alcançável presente nas teorias críticas. Se é a utopia que dá sentido à ação, então o sentido está no vislumbre de um futuro que pode se realizar. É a utopia que dá consistência à existência humana, que, por sua vez, precisa, para funcionar, de uma visão de conjunto, dando a entender que o ordenamento existe, só precisando de alguns ajustes. As propostas de futuro são eficientes na mobilização de

mentes e de corações, mas deslocam o agora. A deriva libidinal e o sublime ameaçam a estabilidade almejada pelo pensamento crítico, que não deixou de ser moderno. É nesse sentido que falamos que a teoria crítica, mesmo tendo se aproximado do pensamento pós, ao afirmar seus pontos inegociáveis, apenas confirma que ela não deixou de ser um pensamento messiânico, de salvação e de espera de promessas.

Para Pagès (2011), o Lyotard da *Economia libidinal* aborda o energético, porque ele só pode ser apreendido em fluxos, não sendo localizado. Em outros termos, o importante são os fluxos de intensidades que não podem ser fixados por uma significação ou representação. Lyotard diz que a *Economia libidinal* foi gerada pela decepção com o marxismo. Período pagão. Dois pontos destacados por Pagès (2011): ao fazer uma abordagem via libidinal, Lyotard não elimina a crítica, que, a princípio, seria o seu objetivo; existe o perigo da exploração das intensidades levar à violência. Daí o retorno ao julgamento e a aproximação de Kant.

Lyotard, então, estuda a forma como o desejo está presente na realidade, entendido como o conjunto de discursos e práticas socialmente instituídos. Do ponto de vista econômico-libidinal, existem dispositivos como o capitalismo que atuam como filtros do desejo e o capturam para atingir seus fins específicos (isto é, a acumulação de capital) neutralizando a força crítica do desejo (Vega, 2010, p. 30, tradução nossa).

Ao concentrar-se nas intensidades, o Lyotard da obra *Economia libidinal* opõe-se a todos os filtros do desejo (Vega, 2010). Passado esse momento, ele percebeu que essas derivas podem levar ao terror, e uma saída seria regulá-las. Lyotard trilhou outro caminho com os jogos de linguagem da filosofia de Wittgenstein e os juízos reflexionantes de Kant.

5.3 Fim dos fundamentos

Por que Lyotard se afastou do marxismo? O abandono do marxismo por Lyotard se desenha, de acordo com Gargano (2015, p. 17), por um motivo: a teoria marxista se pretende universal. Para Lyotard, de acordo ainda com Gargano (2015), a motivação do grupo “Socialismo ou barbárie” estava justamente na busca por aquilo que não podia ser apoderado pelo sistema, o intratável. O problema identificado por Lyotard no “Socialismo ou barbárie” é que, diante do intratável, eles não atuavam com atenção flutuante, como um analista. E por quê? Como teoria universalista, eliminava as singularidades na medida em que aplicava a teoria sem estar presente aos acontecimentos. É impositiva. Em vez de teorizar sobre o intratável, Lyotard sugeria a escuta livre. Gargano (2015) diz que a filosofia de Lyotard, ao mesmo tempo em que aponta, também se abre às faltas.

A lição final do curso é mostrar que a filosofia não pode se fechar numa fala coerente, suficiente e definitiva, que é preciso a todo o momento mostrar, através do filosofar, a falta, a cisão, a incompletude de sentido que habita tanto o mundo quanto a própria fala, a falta própria ao desejo. É nesse sentido que o filosofar ganha uma força de crítica da realidade, uma vez que se faça compreender, fale aos indivíduos e os faça falar de suas próprias falas. É nesse sentido, ainda, que a filosofia – alinhada ao desejo – pode nos fornecer uma crítica à ideologia, justamente por trazer à tona aquilo que é camuflado por esta última. A lição que ele deixa ao colocar essa questão em 1964 é justamente apontar para o fato de que deixamos de filosofar, uma vez que encontramos meios e mecanismos que preenchem esse vazio que, para ele, é originário e constitutivo do filosofar, e que é preciso urgentemente voltar a filosofar, a desestabilizar, a esvaziar o sentido. Não nos espantemos se encontramos na discussão sobre o filosofar a reformulação da crítica à ideologia (Gargano, 2015, p. 35-36).

O arsenal linguístico de Lyotard volta-se contra a lógica dialética, que, como tantos outros idiomas, atuam tentando eliminar os paradoxos. Mas será que eles não devem ser mantidos? Esse é um questionamento de Lyotard. Não podemos deixar de esclarecer que as colocações de Gargano (2015) se situam no período do fora da linguagem⁷³ de Lyotard. A manutenção dos paradoxos dá-se pela percepção de que o sistema consegue se regenerar e absorver anos de lutas. Contudo algo escapa, inclusive em relação ao dialético.

É nesse sentido que Gargano (2015) diz que, por um lado, Lyotard rejeitou a dialética marxista, uma vez que o sistema consegue se regenerar e se adaptar às estratégias utilizadas pelos movimentos contrários ao capitalismo. Por outro lado, Lyotard rejeitou a dialética pois percebeu nela um pensamento de totalização, de unificação e de apaziguamento das diferenças. Ele se interessava por tudo aquilo que escapava à dialética, aquilo que não podia ser esgotado pela sua análise.

Conforme Lyotard se afastou do marxismo, ele se voltou para Kant. Todavia, isso não significou o apagamento da questão do tempo no marxismo, de que não é possível controlar o tempo. Nesse caso, podemos dizer que o marxismo mantém laços fortes com o cristianismo, é a sua secularização. A crítica de Lyotard recaiu sobre o tempo que acontece, visando à realização de uma promessa, o tempo que já foi programado. Esse é o tempo do marxismo. Criticando essa abordagem, Lyotard expõe nos seus livros *O inumano* e *Peregrinações* que toda história começa pelo meio, e o fim é o interromper dos acontecimentos, que não tem um fim.

É uma ilusão acreditar que é possível programar a vida. A ilusão provém da antiga fé no destino ou na destinação. Permanecemos convencidos de que algo ou alguém,

⁷³ No livro *Lyotard*, Alberto Gualandi (2007) divide a obra do filósofo francês em dois períodos: o primeiro que ele chama de “fora da linguagem”, marcado principalmente pelo *Discours, figure*, de 1971, o qual defende que a figura é irreduzível à teoria. É aquilo sobre o qual não se pode dizer. O objetivo de Lyotard, nessa obra, de acordo com Gualandi (2007), é devolver à arte o espaço de verdade irreduzível à teoria. Com *A condição pós-moderna*, obra de 1979, Lyotard compreende que não existe o fora da linguagem. Ao aderir, mesmo que parcialmente ao Wittgenstein das “Investigações filosóficas”, Lyotard passou a compreender que o significado das palavras depende do seu uso. É o encontro com os jogos de linguagem e o fim das grandes narrativas.

vamos chamá-lo de autor – e talvez nós mesmos fôssemos esse autor secreto –, tem autoridade para nos incitar a desempenhar um papel escrito por ele em nossa intenção (Lyotard, 2000, p. 15).

Em sua obra *Peregrinações*, Lyotard (2000) refere-se ao pensamento como nuvens: um recomeço constante, não acabado, sem formas e certezas. Lyotard (2000, p. 20) diz que “[...] o tempo desloca a nuvem quando se acreditava conhecê-la com exatidão. Obriga o pensamento a recomeçar a investigação, e esta deverá, além disso, proceder à anamnese do que ela acredita já ter elucidado”. Outra sugestão é manter-se receptível à solicitação do inesperado. “O juízo reflexionante supõe a capacidade de sintetizar dados fortuitos sem a ajuda de nenhuma regra de encadeamento já estabelecida” (Lyotard, 2000, p. 22). Em outros termos, manter o inacabamento do pensamento e estar aberto ao acontecimento. Ter o controle sobre o tempo e fazer narrativas com início, meio e fim é coisa de monge. E isso Lyotard chama de lei (ética). Nesse cenário, é possível dizermos que o marxismo é um discurso de monge, de alguém que acredita poder julgar o mundo.

O texto “Memorial para um marxista: homenagem a Pierre Souyri” relata os eventos que fizeram com que Lyotard rompesse com o grupo “Socialismo ou barbárie” e deixasse de considerar o marxismo como o motor da história, a língua capaz de “[...] exprimir as mudanças do mundo contemporâneo” (Lyotard, 2000, p. 81). Outra fala de Lyotard (2000, p. 81) importante: “Mas agora era a própria lógica dialética com seu operador, embora irrefutável, o anti-princípio de contradição, que estava se tornando um simples idioma”. Nas duas falas, o alvo da crítica é o universalismo ou a possibilidade de uma língua universal que ultrapasse as barreiras dos jogos de linguagem.

No livro *A condição pós-moderna*, o marxismo já é apresentado como uma grande linguagem, que, no mundo contemporâneo, se tornou só mais um jogo de linguagem. Nesse caso, ao romper com o marxismo, Lyotard (2000) está rompendo com o seu caráter universalista. Muitas dúvidas o acompanhavam nesse momento: E se o sintetizador das experiências contraditórias não existisse? E se não houvesse a necessidade da síntese? E se os paradoxos devessem permanecer como paradoxos? E se o marxismo fosse uma universalidade particular? Somado a esses questionamentos, ele ainda constatou que a Revolução de 1917 deu origem a uma nova relação de exploração.

Parecia-me que o discurso que se chama materialismo histórico fazia seu referente, a realidade histórica, falar na linguagem da luta de classes. Ora, este era um gênero de discurso e tinha suas regras, como deve ser, mas suas regras me proibiam precisamente de tratá-lo como um gênero, porque ele pretendia poder transcrevê-las a todas ou, o que dá no mesmo, poder dizer tudo de seu referente (Lyotard, 2000, p. 85).

Diante da divisão no grupo, Lyotard ficou ao lado de Souyri, apesar de concordar com as teses de Castoriadis. Na avaliação de Lyotard (2000, p. 98), “[...] o sindicato contribuía para regular a exploração da força de trabalho, o partido servia para modular a alienação das consciências, o socialismo era um regime totalitário, o marxismo não passava de um véu de palavras jogado sobre as desavenças verdadeiras”. O impulso revolucionário, se ele existia, deveria ser encontrado não mais nas contradições descritas em “O capital”. Assim sendo, “[...] a complexidade, a desavença, o ponto de vista de classe” (Lyotard, 2000, p. 94) são os motivos para a ruptura de Lyotard com o marxismo. Todavia, isso não se traduz a uma inclinação ao capital, que é um discurso que se impõe aos outros discursos, ou, em outros termos, é uma língua que pretende ser universal, tal como o marxismo:

Testemunhei o que me é permitido evocar sem traição, essa própria desavença, que nos traía um após outro, onde senti, para minha surpresa, o que no marxismo toma qualquer objeção e faz de qualquer reconciliação, mesmo na teoria, um engodo: há vários gêneros de discursos incomensuráveis em atuação na sociedade, nenhum pode transcrevê-los todos e, contudo, um deles, pelo menos, o capital, a burocracia, impõe suas regras aos outros. Essa opressão, a única radical, a que proíbe que as vítimas testemunhem contra ela, não basta compreendê-la e ser seu filósofo, é também preciso destruí-la (Lyotard, 2000, p. 109).

Quando Lyotard apostou no socialismo é porque considerava a barbárie como a outra opção. No entanto, o que ele testemunhou foi o socialismo se tornando um regime totalitário. Entre o socialismo e o capitalismo a mesma função: opressão imposta aos trabalhadores por meio de sua pretensão universalista. Lyotard dizia que o marxismo, *a priori*, trabalhava para a libertação dos operários explorados pelo capital, mas se tornou tão cruel quanto o capitalismo, “eliminando” as singularidades ao projetar-se como universalidade.

5.4 E a política curricular?

Até esse momento, foram expostas as motivações que levaram a ruptura de Lyotard com o marxismo. Contudo, uma questão surge: Qual a relação disso tudo com a política curricular? Retomando a leitura que Lyotard fez do marxismo, podemos dizer que não é somente uma crítica. Na verdade, ele conseguiu perceber que a gramática que rege as ações no marxismo são as mesmas que estão no jogo do capitalismo: o marxismo tornou-se uma peça na engrenagem na máquina de produzir iguais. Voltar-se para o universalismo, a unidade e a identidade ocasionam o totalitarismo, o terrorismo e, principalmente, o estrangulamento da diferença, do

diferir⁷⁴. Ao opor-se ao marxismo, Lyotard está rejeitando a criação do pensamento único. Para ele, o pensamento é uma nuvem, que é empurrada de um lado para outro, sendo moldada momentaneamente pelas circunstâncias.

Na leitura de Lyotard, produzir o pensamento único é a própria inviabilização do pensamento. É essa ideia que serve de reflexão sobre as políticas curriculares que pretendem a universalidade. Ao longo deste trabalho, citamos alguns casos já pesquisados, como Dubet (2008), que apresenta a educação francesa como modeladora do cidadão republicano. Dos textos pesquisados, o trabalho de Fabiano Ramos Torres (2011), *A estética da sensibilidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais*, é um ótimo exemplo de como as singularidades podem ser “anuladas” pela política curricular. O autor defende que a política da estética da sensibilidade é uma camuflagem para a produção e a promoção de sujeitos que se encaixem na atual fase do capitalismo.

Em seu trabalho, Torres (2011) investiga a escolha da estética da sensibilidade como um dos pilares, ao lado da política da igualdade e da ética da identidade, para a política da Educação Básica nacional, nos documentos oficiais, ou melhor, nas DCN. O autor respondeu a duas questões: “[P]orque a atualidade possibilita a um documento normativo oficial eleger a estética como princípio da educação? [...] O que é esta atualidade na qual e para qual a estética passa a ser um dos mais importantes princípios de uma reforma educacional?” (Torres, 2011, p. 18). Uma hipótese foi testada: “[...] a estética da sensibilidade pode ser compreendida como um enunciado que sintetiza questões relevantes da contemporaneidade [...]” (Torres, 2011, p. 47).

Torres (2011) faz uma viagem histórica e apresenta dois momentos importantes: os anos de 1980, marcado pela influência da Unesco, e, depois, os anos de 1990, quando o importante é preparar o aluno para um mundo em constante mudança, em que a competência básica é a aprendizagem constante ou o aprender a aprender. O cenário atual em que as políticas educacionais se desenvolvem é marcado pela globalização, pela reestruturação do trabalho e do capitalismo, pela fragmentação, pelo domínio da natureza. É diante do cenário descrito que a estética da sensibilidade surge como paradigma, estando presente nas políticas curriculares.

⁷⁴ Quando afirmamos que Lyotard aponta a semelhança entre a gramática do marxismo e do capitalismo, pois ambas produzem iguais, é preciso situar historicamente essa fala. O momento de ruptura de Lyotard com o marxismo ocorreu na década de 1960. Isso significa que, nesse momento, Lyotard não compreendia que o capitalismo incorporava a diversidade. Com a publicação de *A condição pós-moderna*, essa compreensão mudou, e a gramática, tanto do marxismo quanto do capitalismo estava mudando. Veja o caso nas práticas curriculares de teóricos ligados ao marxismo se aproximando da pós-modernidade. Com isso, queremos dizer que é preciso situar historicamente o dito no parágrafo e ao mesmo tempo compreender que a gramática é dinâmica. Talvez no momento histórico que Lyotard escrevia *A condição pós-moderna*, ele não apontaria semelhanças entre a gramática do capitalismo e do marxismo, como fez inicialmente.

A estética da sensibilidade surge como resposta aos problemas do mundo contemporâneo. “Cada um sendo sensível e, portanto, potencialmente criativo, flexível, capaz de lidar com o incerto [...]. Passaria a ser responsável por si mesmo: por sua saúde, beleza, pelos seus prazeres” (Torres, 2011, p. 87). A estética torna-se o paradigma para a reestruturação do capitalismo e para a sociedade de consumo. Se antes o projeto era para o indivíduo disciplinado, no mundo contemporâneo ele deve ser flexível, adaptável aos contextos e criativo. Compreende-se que é justamente a estética da sensibilidade que desenvolve essas competências, e, por isso, foram inseridas nos documentos oficiais da Educação Básica brasileira. Torres (2011) avalia que essa educação é contraditória, uma vez que elenca a sensibilidade como um dos parâmetros da educação para a autonomia, mas que impõe a formação de uma identidade adaptada ao capitalismo atual.

A elaboração de um princípio como a estética da sensibilidade talvez indique o desejo de se encontrar como que uma grande competência da época contemporânea que desdobrada em habilidades, possibilitaria, ao mesmo tempo completude e autonomia frente ao mundo administrado. Porém, ao mesmo tempo que se propõe compreender e educar para o mundo contemporâneo, essa educação, ao insistir em modelos totalizantes, entra em contradição com os pressupostos dessa contemporaneidade: fragmentação, plasticidade, fluidez, imaterialidade. Trata-se da emergência de uma nova concepção de educação que tem como um dos princípios a ideia de uma nova sensibilidade que cumpriria a função de agenciar afetos, paixões, desejos, instintos, pulsões a fim de educá-las para os desafios do mundo contemporâneos (Torres, 2011, p. 23).

A adoção da estética da sensibilidade está alinhada às mudanças no capitalismo internacional, à chamada terceira revolução tecnológica, que levam à reeducação dos corpos a essa realidade. Como faz parte de uma política oficial, não se trata do gerenciamento de um indivíduo, mas de toda uma população. “Produz-se subjetividades, modos de ser e estar, formas, estilos de vida, relações interpessoais. [...]. Manipulação e gerenciamento do poder criativo, da sensibilidade, da afetividade articulada em rede” (Torres, 2011, p. 80). O autor identifica uma colonização da sensibilidade para o gerenciamento da vida. A estética da sensibilidade surge como um meio para evitar a entropia social, que diz respeito a não produção de mais capital. Como se faz isso? Mantendo o controle das singularidades por meio de uma pretensa maior liberdade via estética da sensibilidade, que, para Torres (2011), prepara o indivíduo para o capitalismo nômade. Aquilo que Lyotard havia constatado no marxismo, a produção de iguais, Torres (2011) observa nas políticas curriculares nos anos de 1990 no Brasil. “Então, parece necessário que as pessoas aprendam a aprender, pois, a proposta de estética da sensibilidade redireciona não apenas o que as pessoas devem aprender mas como elas devem aprender” (Torres, 2011, p. 118).

Com Torres (2011), a dimensão estética como parâmetro dos documentos oficiais, desenvolveu as competências e as habilidades, incluindo as afetivas, necessárias para o mundo da Terceira Revolução Industrial. Lembrando que a Terceira Revolução Industrial, entre outras características, foi marcada pelo avanço da tecnologia nas atividades produtivas, exigindo uma mão de obra mais qualificada. É nesse contexto que Torres (2011) diz das mudanças nos documentos oficiais e o desenvolvimento de competências e habilidades adequadas ao novo mundo tecnológico. Nesse novo contexto, a tecnologia muda de forma rápida e constante, necessitando de pessoas que saibam aprender a aprender. Torres (2011) vê na inclusão da dimensão estética uma necessidade de unificação daquilo que foi separado pela racionalidade instrumental, na religação das diferentes dimensões da vida humana. Cabe aos sistemas de ensino atender a essa demanda. O objetivo final é a necessidade moderna de unidade em meio à fragmentação.

A reforma educacional faz parte assim de uma série de reformas que tem por objetivo o alinhamento do país ao sistema econômico então em vigência no cenário da globalização, fortemente influenciado pelo modelo neoliberal e para o qual a inovação, o capital humano e a educação são de importância fundamental para a criação das condições de competitividade (Torres, 2011, p. 55).

Identificamos em Torres (2011) uma centralização no capitalismo como força gravitacional que atrai, inclusive, a estética para a adequação do indivíduo ao sistema produtivo/consumidor. Essa compreensão desconsidera todas as outras forças que estão em luta nos processos de significação do currículo. No entanto, consideramos importante a pesquisa realizada por ele, pois o autor identificou parte da gramática do uso da estética também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

É a partir dessa compreensão de Torres (2011) que podemos identificar que a política educacional influenciada pela Unesco, e tendo a estética da sensibilidade como base, funciona seguindo a mesma gramática da unidade, da identidade, da universalidade, do pensamento único. Unidade quando o capitalismo estetiza a vida, fazendo da sensibilidade uma das suas principais ferramentas para captar os afetos, as paixões, as pulsões, para torná-las em mercadorias. As fronteiras entre as culturas foram rompidas com o alargamento do mercado consumidor. Esses dois eventos estão correlacionados, mas não em uma relação causal. Um evento não pressupõe o outro, uma vez que são partes de um jogo que os ultrapassam, e, por isso, estão ligados a outros eventos, como, por exemplo, o avanço da tecnociência.

Com o avanço do capitalismo em direção a novos mercados consumidores, a fronteira que separa uma cultura da outra vai sendo diluída em nome da necessidade do consumo constante. É assim que a multiplicidade e a diversidade são apenas aparentes, a unidade a ser

mantida é o funcionamento do capitalismo via personalização. Não obstante, vale uma ressalva: enquanto a personalização é caracterizada pela adaptação de um produto ou serviço ao gosto do cliente, do consumidor, a singularidade significa aquilo que é único, que não se confunde com o padrão. A personalização é típica do que Lipovetsky e Serroy (2015, p. 42) chamam de capitalismo artista, “[...] um capitalismo de sedução focalizado nos prazeres dos consumidores por meio das imagens e dos sonhos, das formas e dos relatos”. E mais adiante Lipovetsky e Serroy (2015, p. 43) dizem que “[...] o capitalismo artista tem de característico o fato de que cria valor econômico por meio do valor estético e experiencial: ele se afirma como um sistema conector, produtor e distribuidor de prazeres, de sensações, de encantamentos”.

A singularidade passa longe da personalização, pois esta última consiste em aquecer o consumo por meio de uma aparente liberdade. Dizemos aparente porque a personalização não abre caminhos, ao contrário, fecha caminhos para deixar aberto apenas o do consumo. Nesse caso, fere a singularidade, reduzindo-a ao consumo. Quanto à identidade, o mundo contemporâneo quer uma identidade flexível, multifacetada, do aprender a aprender, que veem da estética da sensibilidade. As exigências são pela “[...] invenção e criação, flexibilidade e fluidez, capacidade de lidar com o inusitado, beleza, delicadeza, pluralidade cultural, saber conviver” (Torres, 2011, p. 28).

A universalidade é a postulação de que as regras anteriores são aplicáveis a todos os indivíduos e que o único jogo possível é o do capital, que incorpora os seus desafiantes como mercadoria para ser consumida. A universalidade está alinhada ao cenário internacional, as suas exigências, avalia Torres. “As reformas dos anos 80 e 90, que têm na Constituição Federal importante marco, incorporam os valores e princípios presentes na atualidade em consonância com a conjuntura internacional” (Torres, 2011, p. 41). As reformas caminham para a estética da sensibilidade devido às necessidades do capitalismo contemporâneo.

Estetização da vida está ligada ao projeto moderno enquanto generalização do estético tem a ver com a apropriação e o abuso da estetização da vida pelo capitalismo avançado. Significa que o capitalismo, mediante a necessidade de reestruturação e com vistas a resolver suas crises internas, recorre à estética, convertendo suas descobertas, pesquisas e invenções em um produto, uma ferramenta que seduz, incide sobre o inconsciente, sobre os desejos, produzindo subjetividades – sujeitos adequados ao *modus vivendi* da sociedade capitalista, a saber, sujeitos consumidores, narcisistas, infantilizados, clientes desejosos de serem satisfeitos...trata-se, evidentemente, de um abuso sobre a vida, de uma incidência violenta sobre o modo como pessoas ou coletividades se constituem (Torres, 2011, p. 129).

A gramática da estética da sensibilidade opera com as regras da estética da reprodução, garantindo a manutenção do mesmo, sendo, portanto, um atentado à singularidade. É bom salientarmos as diferenças entre elas, uma tendo a sensibilidade como ferramenta e a outra a

racionalidade, mas ambas objetivando a manutenção do jogo capitalista. Como diz Torres (2011, p. 133), “[...] se o capitalismo se nomadizou a estética foi um operador indispensável nesse processo que tornou possível a continuidade do capitalismo”.

Torres avalia que a estética foi incorporada aos PCN com o objetivo de legitimar uma educação que reproduz a lógica da manutenção do controle do outro. Pesquisas mais recentes sobre o papel da estética em documentos oficiais sobre currículo, principalmente sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apontam que a lógica do controle da vida do outro foi mantida. Em texto escrito a quatro mãos (Eliandra Cardoso dos Santos Vendrame; Amanda Vitor Dourado; Silvana Maria Vieceli de Souza; Flávio Alessandro Braga Zuckerta), sobre o ensino de arte sob o ponto de vista de uma educação estética, a BNCC é vista como mais uma expressão da indústria cultural (Vendrame *et al.*, 2022). Isso quer dizer que, na BNCC, a cultura apresentada é a massificada, sem a sua característica emancipadora. Na óptica crítica dos autores do texto, a BNCC mantém-se alinhada às exigências do capitalismo internacional:

Como vimos, ao refletir a emancipação da criança em relação [à] BNCC da Educação Infantil, não são definidos conteúdo[s] específicos para a Arte, em que se desenvolvam os conhecimentos historicamente acumulados e que propiciem a experiência estética. Sem experiência estética não há conhecimento em Arte, apenas conhecimento sobre Arte, o que configura semiformação (Vendrame *et al.*, 2022, p. 543).

Consideramos importante a crítica realizada pelos autores, principalmente por possibilitarem a compreensão de parte da gramática da estética na BNCC, que projeta planos de existência para o outro. Contudo, ao estabelecerem como meta da educação estética a emancipação, Vendrame *et al.* (2022) utilizam a mesma gramática que antes haviam criticado, isto é, regras que conduzirão a um alvo previamente determinado. Os alvos são diferentes, porém são alvos. Os dois casos pressupõem um sujeito que pode ser formado para um determinado fim. Excluem a agonística dos jogos de linguagem. Em outros termos, a lógica do controle está presente nos dois jogos de linguagem.

Em texto comentando a obra *Formação espetacular!: educação em tempos de Base Nacional Comum Curricular*, de André Cechinel e Rafael Rodrigo Mueller (2022), Elaine Conte e Amarildo Luiz Trevisan (2023) dizem que a obra citada aponta que, na sociedade racionalizada, a estética é esvaziada. E essa lógica é seguida pela BNCC.

A obra reflete, de um ponto de vista dialético-crítico, sobre o fato de que, na sociedade do espetáculo e da transparência, a precarização da experiência e a incapacidade de introspecção, além da falta de distância, tornam a percepção ou a contemplação estética aniquiladas de sentido, dada a uniformidade da comunicação vazia e racionalizada pela uniformização dos comportamentos cotidianos, tendo em vista que trabalhar é preciso (Conte; Trevisan, 2023, p. 246).

Em outros termos, os autores do livro citado enxergam na BNCC uma adequação às necessidades do jogo econômico que é regido pela circulação de mercadorias, “[...] pensando a escola como se fosse uma empresa articulada com as políticas do Banco Mundial e de organismos internacionais” (Conte; Trevisan, 2023, p. 248). A BNCC aparentemente incentiva a livre escolha dos alunos, mas, como estão alinhadas ao jogo dos organismos internacionais, as escolhas são previamente feitas em nome dos alunos, que apenas legitimam as políticas de domesticação com suas “escolhas”.

A partir do que foi dito antes e da filosofia de Lyotard, é possível descrevermos a gramática, no sentido de Wittgenstein, que rege o marxismo e a política curricular: o medo do desconhecido leva à repetição do conhecido, seguindo a lógica cartesiana de conhecer para controlar. Quando falamos sobre inovação, parece que estamos contradizendo o que dissemos anteriormente, mas é preciso lembrarmos que a gramática é móvel e que, quando a inovação é incorporada pela política, é preciso considerarmos a dinâmica da própria gramática.

A inovação na política tem papel importante, pois surge como uma saída quando a repetição fica evidente na política. É nesse sentido que surge, de forma sedutora, capaz de mobilizar mentes e corpos. Contudo, a questão que fica é: Para qual objetivo? A gramática muda, porque é dinâmica, mas a lógica continua a mesma: o que era inovador é trazido para o campo do conhecido, arregimentando mentes e mantendo o direcionamento desses corpos e mentes. Quanto mais conhecimento sobre a realidade, maiores são as chances de controle. A repetição tenta evitar o confronto com o recalcado, já que ele é ameaçador. É preciso a recordação e a elaboração para cessar a repetição. Lyotard sugere a experimentação. É o jogo aberto da experimentação que se quer evitar no jogo único, seja no capitalismo, seja no marxismo.

5.5 Outra via para o político

Gargano (2013) aponta que a política é a raiz das discussões estéticas de Lyotard em decorrência da desilusão com o marxismo. É a partir da estética que ele dá outro horizonte para a política e os conceitos de *figural* e *espaço figural* são importantes nessa construção. Com a colocação da estética como raiz da política, Gargano destaca a função crítica da arte, que fornece os instrumentos para uma crítica à ideologia⁷⁵. Dois motivos para isso: a arte se opõe

⁷⁵ O livro *Discurso, figura* gira em torno da crítica à prática da ideologia (Gargano, 2015). A função religiosa da arte, presente nas sociedades arcaicas, consiste em promover a integração da sociedade, transmitindo um discurso por meio das imagens. É a afirmação desse discurso integrador (que é a tentativa de anular as diferenças, tornando um único discurso hegemônico) que Lyotard (Gargano, 2015) chama de ideologia.

ao discurso, entendendo discurso como enunciado que dá significação, estando no campo do saber sobre algo, ao passo que a arte se dá no ver, não sendo um saber por significação (lembrando que é com o Lyotard do figural que Gargano está trabalhando); e a arte oferece outro espaço do sentido, fora da linguagem. O que está sendo chamado de discurso aqui são as tentativas de ordenamento para a produção de um real que já traz em si um *telos*. A arte não realiza um desejo, muito menos é uma criação para a sua satisfação. A arte não é a reificação do desejo, mas a sua manifestação. Com isso, Lyotard pretende situar a arte no momento da sua criação, afastando toda forma de utilitarismo e sentido teleológico que podem ser atribuídos à arte. Um exemplo são as barricadas colocadas pelos estudantes nas praças durante o Maio de 1968. Elas transgrediram a função que foi dada para as praças. Elas não têm um *telos* em vista, e é isso que as torna revolucionárias. Gualandi (2007) chama de fora da linguagem a figura que é irredutível à teoria.

A ruptura da unidade original com a mãe é o que abre, pois, a possibilidade da intencionalidade linguageira, do ato de fala vindo objetivar a realidade. Graças a ela, a realidade se estrutura no pólo oposto da subjetividade. Mas se a objetividade é o que está em jogo no discurso que torna “ciência”, o que está em jogo numa filosofia que recusa toda totalização especulativa é mostrar que o *não-dizer se esconde no dizer*, e que na origem de todo processo de conhecimento há *desejo*. Segundo Lyotard, a arte é a verdade desse desejo (Gualandi, 2007, p. 51).

Lyotard (Gualandi, 2007, p. 51) conclui que “[...] a verdade da arte só se produz transgredindo as regras que ordenam o discurso em sistema e que definem com relação ao discurso um espaço de percepção em que toma corpo uma realidade estável”. A investigação da crítica política se dá porque, mesmo o discurso crítico, como aquele decorrente do marxismo, pode servir como instrumento de opressão. “As experiências políticas marcantes no pensamento de Lyotard – como o stalinismo e as revoltas de Maio de 1968, na França, – mostraram que uma crítica política deveria cada vez mais se distanciar da produção incessante de discursos” (Gargano, 2013, p. 124). Batalhar para ter um discurso consistente é inútil, pois representa a vitória da razão. Falar em discurso consistente diz respeito à tentativa de reduzir e representar a realidade por uma teoria. Só que os discursos teóricos são seduzidos pelos desejos totalitários (Gualandi, 2007), podendo se tornar um discurso totalitário, e Lyotard apresenta o marxismo como exemplo. A inutilidade dos discursos consistente se dá porque sempre algo escapará. É o que pensa o Lyotard de *Discurso, figura*.

A teoria marxista tornou-se uma ideologia ao perder a sua base crítica. Ela não é capaz de atingir as novas formas de poder (pós 1968). Por isso, diz Gargano (2015) que são necessárias novas formas de crítica política que não sejam assimiladas pelo sistema. Ela é

encontrada na função crítica da arte. Gargano (2015) afirma que a função crítica da arte é a sua capacidade de desconstrução, no sentido de desfazer os sentidos dados, de desconsiderar as representações prontas.

A desconstrução da qual fala Lyotard – tomada em sentido amplo da palavra (e, portanto, distante do uso filosófico que Jacques Derrida atribuiu a esse termo) – é a transgressão da ordem, da unidade, do espaço bem regido, desconstrução e desmontagem da reconciliação. Lyotard nos indica que a desconstrução deve operar sobre o elemento formal; desconstrução da forma política, plástica, discursiva (Gargano, 2015, p. 130).

Ainda sob os efeitos da *Economia libidinal*, diríamos que consistiria em intensificar o agora para assumir-se com um deus naquele momento, ou seja, como mobilizador das forças de criação. É o abandono do dado. Tornou-se, por essa razão, a opção de Lyotard.

Lyotard se afasta da arte como representação, como algo dando a pensar. A arte não se torna crítica ao representar uma cena política que aconteceu ou vai acontecer, mas em ser crítica ao discurso, ao escapar da palavra e da percepção. O campo do figural é “[...] esse outro espaço do sentido que não se submete nem ao discurso nem à realidade, mas que apresenta seus efeitos por meio de transgressões próprias ao desejo” (Gargano, 2013, p. 129). O discurso ideológico apaga o conflito e o desejo, por ser totalitário, pretendendo abranger a todos e a tudo, eliminando as singularidades. Para manter o jogo único tenta eliminar os outros jogos de linguagens, além de se esforçar para apagar a agonística. Para Lyotard (Gargano, 2013), um discurso torna-se ideológico quando é deslocado das suas bases práticas. Foi o que ocorreu com o marxismo, que apropriado pelos partidos de esquerda se tornou uma ortodoxia, uma doutrina verdadeira e de salvação, sendo desvinculado dos eventos que estavam acontecendo, e Lyotard oferece como exemplo o “Maio de 1968”, que os partidos de esquerda foram incapazes de prever. A figura⁷⁶ é aquilo que não pode ser transformado ou comunicado linguisticamente e faz parte da região do desejo (contrário ao princípio de realidade). Gargano (2013) destaca esse primeiro momento da busca de Lyotard por outra via para a política.

A ruptura com o marxismo consiste em considerá-lo em outros termos. Ao apresentá-lo como mais uma grande narrativa entre outras, Lyotard não está estetizando a política, como alguns fazem crer. Ele evoca na política a força mobilizadora, com o sentido de trazer à vista aquilo que não é captado pelos sentidos, mas sem o qual os movimentos não ocorrem. Está ali,

⁷⁶ “Esse espaço que se manifesta *na* ordem do discurso, como, por exemplo, no ato-falho, no chiste, ou *na* ordem da experiência, como a do trabalhador frente a seu trabalho, da experiência do suporte monetário, a interferência de uma outra ordem do sentido que não pertence às ordens acima consideradas, ao plano do pré-consciente, ao plano da experiência sensível, ‘essa outra ordem do sentido, ordem que *escapa* a isso que é convenientemente chamado pela tradição ocidental consciência’ (LYOTARD, 1970b), **esse espaço receberá o nome de *figural***” (Gargano, 2015, p. 40).

sem estar no sentido da presença. Lyotard evoca a força revolucionária que é o sublime, a fim de manter o movimento político. Em alguns pontos do “Memorial para um marxista”, ele diz que o marxismo se tornou totalitário e burocrático. O motor revolucionário perdeu-se. Nesse caso, Lyotard não abandonou a política em nome da estética. Ele abandonou o marxismo que se tornou um pensamento universalista que pretende o controle do tempo.

Lyotard não abandonou o espírito revolucionário, como sugere Gualandi (2007). Inclusive a sua obra má, *Economia libidinal*, recorre à deriva libidinal como ameaça ao capitalismo. Nela ele intensifica os afetos para atingir de forma contundente o capital. É um caminho guiado pelos sentimentos, com uma escrita flexível.

O monge que eu tentava ser deveria ter se lembrado de que o paganismo polimorfo, a investigação e a exploração de todas as formas possíveis de intensidade poderiam resvalar com facilidade em uma permissividade sem lei e suscitar violência e terror. Decididamente, eu ainda não estava protegido dos encantos da indiferença (Lyotard, 2000, p. 30).

O espírito revolucionário reaparecera na obra “Entusiasmo”, que é uma retomada da filosofia política de Kant. Portanto, não houve em Lyotard uma fuga da política para a estética, mas a procura na estética daquilo que se perdeu na política revolucionária. É nesse sentido que a escrita de Lyotard é uma evocação das forças que levam ao ultrapassamento daquilo que se tornou comum. E mais: Lyotard desloca a política da zona de influência dos juízos determinantes, “[...] que é aquele em que o universal já é dado, é já possuído pelo intelecto, que o aplica ao conjunto das intuições: é o juízo científico” (Rovighi, 2002, p. 593) e a coloca no campo dos juízos reflexivos, isto é, “[...] aquele em que o universal não é dado, mas encontrado” (Rovighi, 2002, p. 593). A política não funciona com o verdadeiro ou o falso.

Não acredito, contudo, que se possa pensar as duas regiões, estética e histórico-política, de maneira idêntica (o que não quer dizer que os pensadores citados tenham feito). Pode-se no máximo relacioná-las analogicamente. Mas ainda é necessário aprofundar mais. Trata-se de saber em que a coisa política, do ponto de vista constitutivo, é aparentada à arte. Ambas acolhem certamente uma mesma maneira de pensar, a que Kant chama de juízo reflexionante. O pensar aí se mostra capaz de sintetizar os dados, sensoriais ou sócio-históricos, sem utilizar regras predeterminadas. Nos dois casos, avança através das nuvens; toca-as como enigmas; elas “estão aí”, mas “o que são”, sua razão, não está aí (Lyotard, 2000, p. 38).

A estética e a política são aparentadas por causa do juízo reflexionante. A política consiste em agir, ao passo que a estética em sentir e fazer sentir. Em ambas, os ouvidos devem ser aguçados para a diferença (Lyotard, 2000). A política e a arte não buscam o conhecimento, não fazem uso dos juízos determinantes.

Não mais do que é próprio do político buscar ter um conhecimento completo, como aquele pelo menos que um cientista pode esperar, da situação em que se encontra. O político tem necessidade de saber, mas o conhecimento não passa para ele de um componente de uma ação em andamento. Seu desafio não é conhecer as coisas, mas mudá-las, como o artista não busca a ciência, mas como restituí-la e fazer transitar rumo ao outro o que se pode oferecer à sua sensibilidade. Dito isso, sublinho apenas que um e outro não estão sujeitos à hegemonia do gênero de discurso dito cognitivo, ainda que escapem dele, respectivamente, de modos totalmente distintos (Lyotard, 2000, p. 39).

Em Kant, os juízos dependem de regras ou de princípios que não são os mesmos, dependendo daquilo que está sendo julgado, seja o belo, seja o justo. Lyotard reconhece que arte e política fazem parte dos juízos reflexivos, mas a maior contribuição de Kant para a filosofia de Lyotard é o conceito do sublime. O sublime é o ponto comum entre política e estética. É o que afirma Vega (2010, p. 39, tradução nossa):

Lyotard, portanto, não entende a diferença entre estética e política em termos de disciplinas fechadas. Como frases críticas, ambas detectam, acolhem e salvam diferenças (múltiplos destinatários, referentes, significados, destinatários...). Ambos se referem ao sublime, como uma diferença entre o presente (realidade) e o pensar ir – ou partir – para além do presente. Ambos são críticos e apontam para um pensamento que vai além do presente, mas fazem coisas diferentes. Vê-se também como conceitos da estética da arte podem “tornar-se” conceitos do crítico ou do político e também do inverso, e também se combinarem, mas sem confundir o que fazem. Por exemplo, o sentimento sublime está presente no julgamento do histórico-político. O entusiasmo experimentado pelos espectadores da Revolução Francesa é uma modalidade do sentimento sublime que permite julgar o que é justo e, além disso, segundo Lyotard, é o que domina em Kant a elaboração do “sinal da história”.

É no sublime que Lyotard encontra, dessa maneira, o motor da política, uma vez que provoca o retorno ao momento anterior às regras, ao momento do acontecimento. Isso significa que concepções seculares, tais como o marxismo, são reduzidas ao nada, no sentido de que o sublime desfaz todas as representações sobre o mundo, ao mesmo tempo em que mobiliza forças em direção ao alvo que não existe. É o caminhar sem caminho. Lyotard encontra no sublime o sentimento capaz de mobilizar as forças de criação e construção daquilo que não está dado, isto é, o sublime nos coloca no momento da criação como ato criador.

5.6 Despertando aquilo que movimenta: entusiasmo

Em seu texto político, *O entusiasmo*, Lyotard realiza uma aproximação entre Wittgenstein e Kant, entre os jogos de linguagens e a teoria dos juízos.

A eclosão da linguagem em famílias de jogos linguísticos heterônomos é o tema que Wittgenstein (sabendo ou não) extrai de Kant e desenvolve tanto quanto possível na direção de uma descrição rigorosa. No caso do juiz kantiano, não basta separar, deve-

se fazer justiça à convivência dos heterônomos. A obrigação de compromisso pressupõe uma atração (ou uma interação geral) das famílias de proposições entre si, apesar ou precisamente por causa de sua heteronímia (Lyotard, 1987, p. 129, tradução nossa).

Gualandi (2007) apresenta algumas de suas impressões sobre o juízo político no pensamento de Lyotard. A primeira é que o livro *O entusiasmo* é uma analogia entre os sentimentos experimentados por Lyotard por ocasião do acontecimento que foi “Maio de 1968” e os vividos por Kant com a Revolução Francesa. *O entusiasmo*, na leitura de Gualandi (2007), é uma resposta às acusações de traição ao marxismo feito pelos antigos companheiros do “Socialismo ou barbárie”. É em Kant que Lyotard encontrou um aliado para pensar na revolução. Gualandi (2007, p. 144) diz que “[...] no domínio histórico-político, o entusiasmo, diz-nos Lyotard, é, portanto, análogo a esse sentimento sublime”.

De acordo com Gualandi (2007), Kant não escreveu um texto sobre a Crítica do juízo político, mas deixou “sinais” dela nas suas três críticas. Para *O entusiasmo*, Lyotard rastreou as obras de Kant, principalmente *Conflito com a faculdade de direito*, *Ideia para uma filosofia universal do ponto de vista cosmopolítico* e *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*. Em sua argumentação, Lyotard (1987) estabelece uma afinidade entre o crítico e o histórico-político, pois ambos julgam sem uma regra para o julgamento. Usando a expressão “famílias”⁷⁷, adotada de Wittgenstein, Lyotard diz que o crítico é reflexivo, como o tribunal que valida ou não as reinvidicações feitas pelas diferentes famílias de proposições. Desse modo, Lyotard junta em uma frase o crítico de Kant com as famílias de proposições de Wittgenstein. Ainda de acordo com Lyotard (1987), e em uma aproximação entre Kant e Wittgenstein, o crítico decide e revela a impossibilidade de medição das diferentes famílias de proposições, que são para Lyotard as seguintes: “Descritiva (experiência), explicativa (compreensão), dialética (ideia da razão especulativa e prática: a ‘totalidade dos seres racionais’), teleológica (ideia da finalidade da natureza no homem: progresso), imaginária (ideia de A imaginação: novelas das origens, novela dos fins)” (Lyotard, 1987, p. 12, tradução nossa).

⁷⁷ Wittgenstein (1979, p. 65) define como semelhança de família “[...] o que é comum a todas essas atividades e o que as transforma em linguagem ou partes da linguagem”. A semelhança de família é uma analogia que explica o uso da mesma palavra em contextos diferentes. Não existe uma regra geral que explique o significado de uma, mas o seu uso em uma “[...] rede complicada de semelhanças que se sobrepõem e se entrecruzam” (Wittgenstein, 1979, p. 66). Na semelhança de família, o significado está na execução da linguagem e não na busca por algo comum. Nisso se posiciona contrário à busca por traços essenciais da linguagem, a algo comum na formulação de conceitos. “E isso é verdade. – Em vez de salientar algo que é comum a tudo aquilo que chamamos de linguagem, digo que não há uma coisa comum a esses fenômenos, em virtude da qual empregamos para todos a mesma palavra, – mas sim que estão aparentados uns com os outros de muitos modos diferentes. E por causa desse parentesco ou des ses parentescos, chamamo-los todos de ‘linguagens’. Tentarei elucidar isso” (Wittgenstein, 1979, p. 38).

A exigência de unicidade bem ajustada é alimentada pelo horror frente ao incomensurável que é o fim dos vínculos sociais. Lyotard (1987) diz que a filosofia política é uma reflexão ou crítica sobre o político. É política uma vez que é guiada pelos passos (fio condutor em Kant) que surgem entre as diferentes famílias de proposições heterogêneas. “A eclosão da linguagem em famílias de jogos linguísticos heterônomos é o tema que Wittgenstein (sabendo ou não) extrai de Kant e desenvolve tanto quanto possível na direção de uma descrição rigorosa” (Lyotard, 1987, p. 129, tradução nossa).

Talvez o ideal de reflexão não seja apenas, como pensava Kant (em parte contra ele mesmo), transformar controvérsias em litígios, substituindo o “campo de batalha” pelo tribunal e as línguas pela argumentação. Quanto menos tivermos que persistir na busca desse ideal, certamente o faremos sem a ajuda da ideia de que a natureza busca o fim da liberdade humana na história, faremos isso sem hipóteses teleológicas. Talvez a responsabilidade reflexiva hoje seja também discernir, respeitar e fazer valer as diferentes opiniões, estabelecer a incomensurabilidade das demandas transcendentais das famílias de proposições heterogêneas e encontrar outras línguas para expressar o que não pode ser expresso nas línguas que existem hoje. Será ser fiel, sem paradoxo, à ideia kantiana de “cultura” entendida como traço de liberdade na realidade; Kant afirma [...] que cultura é “a capacidade de estabelecer metas em geral” (Lyotard, 1987, p. 130-131, tradução nossa).

Em Lyotard (1987), a política não tem um objeto, nem uma faculdade, assim como a terceira crítica kantiana que promove a desrealização dos objetos dos sentimentos estéticos. A política não tem uma realidade a ser investigada e falta uma faculdade para conhecê-la. Lyotard encontra o entusiasmo como o sentimento que move a política e que não a deixa ser enquadrada por projetos modeladores da sociedade, formatador de identidades. O entusiasmo é o sentimento que ultrapassa o campo da ocorrência política, que conduz por um caminho que não leva a um lugar específico, mas que mantém o caminhar, que desafia o caminho único.

O entusiasmo é igual ao sentimento sublime, sentimento experimentado pelos espectadores de uma ocorrência histórica. Sendo um sentimento provocado pela incapacidade da imaginação de fornecer representações sobre as ideias da razão, impulsiona a alma de forma mais vigorosa que as representações. Entusiasmo é uma paixão motivadora que consegue mobilizar e levar o olhar a extrapolar os eventos históricos, enxergar outros lugares que podem ser alcançados.

O entusiasmo não está nos eventos que estão acontecendo e nem é possível dizer que quem participa de algum evento revolucionário seja movido por esse sentimento. O entusiasmo é o sentimento que dá em quem observa os eventos que estão acontecendo. Assim sendo, a movimentação em direção a uma política curricular que não esteja limitada por regras formatadoras de mentes e corações para um determinado projeto de sociedade é ela capaz de

suscitar o entusiasmo. Citamos como exemplo o quarto capítulo deste estudo. Ele apresenta uma revolução subterrânea capaz de mobilizar e intensificar as políticas curriculares, uma vez que deformam o currículo como algo com existência material e o torna uma virtualidade (Corazza, 2019), no sentido de que a forma que ele vai assumir depende dos jogos de linguagens e, desse modo, dos lances oferecidos, da agonística. Tomando o currículo como um jogo de linguagem, esses autores convidam todos a jogarem, seja pela alegria do jogo, seja mesmo para a disputa, dando ao currículo um sentido de imprevisível. A abertura que essa concepção traz é que produz o entusiasmo.

Na leitura que Lyotard (1987) faz de Kant, podemos dizer que o entusiasmo é uma ocorrência: “O que melhor determina o sublime é o indeterminado, o informe” (Lyotard, 1987, p. 74, tradução nossa). O fracasso de toda finalização possível é igual ao entusiasmo. Singularidades à espera de enunciações. O entusiasmo ocorre nos espectadores, haja vista que os que estão envolvidos no ato revolucionário têm um objetivo, uma finalidade em suas ações. Por exemplo, Kant (Gualandi, 2007) avalia que a Revolução Francesa provocou nos observadores estrangeiros uma emoção, o entusiasmo. Em si mesma a Revolução não fornece indícios de um avanço em relação ao que já está posto. É preciso a sensibilidade para perceber as aberturas que ela proporcionará. Em Lyotard, ainda de acordo com a leitura de Gualandi (2007), independentemente do resultado das revoluções, ela é um acontecimento para os observadores, pois sinaliza para aquilo que não se apresenta.

Lyotard reajusta o uso da estética na política. Em vez de estetização da política, como feito pelos regimes totalitários, ele evoca na política o sem forma, aquilo que, mesmo não estando presente, movimentava a política. A estética é o instrumento (como o tambor na Umbanda) que evoca essa força mobilizadora que já é inerente ao próprio ato político, mas que, em alguns casos, está adormecido.

Não precisamos sair de onde estamos, ter vergonha de falar em uma universidade “paga pelo Estado”, de escrever, de nos publicar e comercializar, de amar uma mulher, a um homem, e de fazê-lo conjugalmente; não há lugar bom, as universidades “livres” são como as outras, as edições selvagens são como as civilizadas, e nenhum amor consegue escapar do ciúme. É necessário que nosso medo do sistema de signos e, portanto, nossa descarga sobre ele, seja, todavia, muito grande para que busquemos essas posições de pureza (a partir do qual não deixaremos de dar aulas em todos os lugares para todos, o que será uma sinistra revolução paranóica, mais um golpe)! O interessante seria ficar onde estamos, mas poder aproveitar tranquilamente qualquer oportunidade de funcionar como corpos bons condutores de intensidades. Não há necessidade de declarações, manifestos, organizações, provocações, nem mesmo ações exemplares. Fazer a dissimulação a agir em favor das intensidades. Conspiração invulnerável, sem cabeça, sem endereço, sem programa ou projeto, que desdobra no corpo dos signos os mil canceres dos tensores. Não inventamos nada, é isso, sim, sim, sim, sim (Lyotard, 1990, p. 289-290, tradução nossa).

Lyotard defende uma política filosófica em detrimento da política dos intelectuais e dos políticos. Isso significa que é preciso deixar aberta a possibilidade dos dissensos, a pluralidade de falas (Bardelli, 2015). Isso porque as sínteses apressadas produzem sistemas autoritários, que eliminam as diferenças, ou pelo menos tentam. É a tentativa de impor um jogo de linguagem, como se fosse o único jogo possível. As sínteses apressadas são um jogo de linguagem que funcionam com uma gramática que se propõe a excluir tudo aquilo que não está em acordo com a sua verdade interna. E exporta essa verdade para os outros jogos de linguagem, revelando seu caráter autoritário. No currículo, isso ocorre no momento em que uma determinada verdade reduz os outros jogos curriculares como momentos de obscurantismo e da não verdade. A verdade dele reduz os outros à mentira. Há a universalização curricular assentada na verdade que ultrapassa todos os jogos de linguagem, produzindo uma língua entendida por todos. Elimina-se ao mesmo tempo a agonística, que é interna aos jogos de linguagens, e o diferendo, que ocorre quando dois jogos são irreconciliáveis. Em outros termos, são as diferenças que são ameaçadas com as sínteses apressadas. O historiador, por exemplo, corrige o caos, oferecendo inteligibilidade e unidade. A política filosófica opera com conjecturas, não é para convencer, mas para emocionar o leitor, já que é um afeto vigoroso. O livro *Gênesis*, por exemplo, é uma conjectura. É assim que se arranca o interlocutor do indiferentismo e da melancolia, dando-lhe ânimo sublime, os passos estéticos antes dos lógicos.

Trata-se aqui de um interlocutor que deve ter forças para lutar, porque pensa e porque o pensamento da história está permeado pela repugnância da história e pelo abandono do pensamento. Este interlocutor deve ser arrancado do fascínio perverso do indiferentismo, do “Tudo dá no mesmo” e também da melancolia do “Não valemos nada”. Devemos dar-lhe o espírito sublime do qual o juiz crítico julga não só aquilo que ele é capaz, mas deve cultivá-lo se é verdade que só os homens (uma vez que a natureza lhes colocou os germes e as condições para o desenvolvimento da liberdade) foi dado realizar a liberdade: pois se a natureza fosse realizá-la em vez dos homens, então a liberdade estaria sob sua condição, o que é contraditório. Na Conjectura, trata-se de dar ao destinatário a capacidade dos “passos”, por mais que isso seja no “modo” estético do “modo” lógico, ou seja, a capacidade de julgar dentro do sentimento sublime como o farão, os povos espectadores da Revolução Francesa. Federico morrerá em 1786 e será necessário que a força para julgar com justiça, sem critérios, se espalhe pelo povo para resistir ao retorno da reação que brandia o texto sagrado como seu código. Esse é o destino legitimamente “edificante” deste romance esboçado (Lyotard, 1987, p. 116-117, tradução nossa).

A filosofia política em Lyotard é sem finalidade, uma reflexão livre. Está inscrita na sua filosofia passional, que deixa fluir as singularidades, ao se aproximar do inapresentável. Quando Lyotard reconhece a impossibilidade de apresentar o inapresentável, isso significa que são possíveis as mais variadas produções; e quando ele afirma que não é possível uma regra que seja aplicável a todos os jogos de linguagem, isso significa que há jogos que não tendo uma

regra comum são incomunicáveis, então nesses casos não há consenso. As regras são próprias de cada jogo. Dessa premissa, concluímos que a impossibilidade de apresentar o inapresentável é o que assegura as singularidades. O que tenta fugir disso descamba para o jogo da imposição, do terror.

5.7 Estética, política e currículo

Lyotard é um peregrino do inapresentável. Quando reconhece que este não pode ser atingido, percebe que o marxismo havia se tornado uma ortodoxia, uma verdade inquestionável e, portanto, perdido o sentido sublime. Tornou-se mais uma narrativa que pretende a universalização. É a secularização do projeto de salvação cristã, desenhando o paraíso futuro, estabelecendo as estratégias e os meios para atingi-lo. Elege o messias da salvação, mas a restringe ao plano terreno, para os humanos excluídos. Qual o problema dessa concepção à luz da filosofia de Lyotard? A universalização elimina as singularidades, tornando-se uma abordagem fundamentalista. É uma simplificação das relações sociais com a eliminação das relações agonísticas. É o jogo para os qualificados, os conhecedores daquilo que o outro precisa, os que estão autorizados a dar os lances, por consequência um jogo criado por poucos e para poucos.

Lyotard identificou que o marxismo havia se tornado uma escatologia, um projeto de salvação mundial com alguns problemas, sendo o principal deles a eliminação das singularidades. Se o projeto é aplicável a todos, a consequência é a punição para aqueles que não se adequam à finalidade estabelecida. Quem não faz parte do projeto de salvação, será eliminado. Outro problema é o messianismo. Existe um plano de salvação conhecido por poucos, os messias, que são aplicáveis a todos. Os poucos estão autorizados a dizer aos muitos como eles devem viver. Usa em seu favor o conhecimento da futura punição para aqueles que não concordam com seus posicionamentos, hierarquizando os seres humanos. Essa tentativa de controle do outro para determinados fins não é privilégio do marxismo.

Na história do currículo, temos o exemplo das abordagens que pretendem o controle sobre a realidade, estabelecendo parâmetros, metas e programas de vida para os alunos. Em algumas situações, Dubet (2008) diz, em relação à França, que o currículo foi compreendido como um instrumento do Estado para a manutenção do *status quo*.

Na história mais recente, as políticas de centralização curricular são exemplares dessas tentativas de conter o diferir nas políticas. Muitas dissertações e teses corroboram essa afirmativa, e ofertamos dois exemplos retirados das teses e das dissertações defendidas no

Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Uerj. O primeiro exemplo está na dissertação intitulada *Demandas curriculares em inscrições textuais da comunidade disciplinar de ensino de Biologia: o caso da BNCC*, defendida por Bruno Silva Godoy, em 2019. Apesar de não ser o foco da pesquisa de Godoy (2019), a BNCC é apresentada como uma política de centralização nacional, cujos efeitos são vistos nas comunidades disciplinares, no caso pesquisado pelo autor, a Biologia. Godoy (2019) argumenta que a BNCC é uma política curricular que aparenta dar aos alunos liberdade de escolha, mas que exclui outras possibilidades de significação. Diríamos que, ao pesquisar sobre a reverberação da BNCC sobre as comunidades disciplinares, Godoy (2019) nos oferece a possibilidade de identificar a gramática que rege a BNCC: insistência na formação de uma identidade, que pode ser flexível, e às vezes até desejável, e que já pressupõe um todo organizado e apreensível. A identidade pretendida pela BNCC precisa do todo, assim como o todo necessita da identidade para se legitimar. Eles se retroalimentam na medida em que um não existe sem o outro. Por isso que o diferir é posto como uma ameaça. E mais: sutilmente podemos dizer que o diferir é um processo que faz com que a diferença se mantenha como diferença, evitando as tentações das identidades.

A gramática que as reflexões de Godoy (2019) nos presenteiam também mostra que a BNCC reafirma um projeto existencial que se sustenta e se afirma rejeitando as contingências, já pressupondo o sujeito que será atendido. Apoiando-nos na pesquisa de Godoy (2019), afirmamos que a BNCC está envolvida pelo espírito messiânico de que “eu posso decidir pelo outro, porque eu sei quem é esse outro”. Diz Godoy (2019, p. 40) que “[...] a BNCC, por sua vez, opera com projetos de formação dos jovens como se fosse possível um consenso do que venha a ser sujeitos críticos, criativos, autônomos ou responsáveis”. Ainda sobre a BNCC, Godoy (2019, p. 15) diz que:

A BNCC é um documento que se insere em um processo de normatização, recebe assinatura oficial e, como tal, é uma representação de uma política que tenta constringer determinados sentidos e significados, de forma precária, sempre contingencial, sem completude, ao mesmo tempo, que exclui outras possibilidades de significação e outros sentidos.

A aposta de Godoy (2019) está na rejeição das tentativas de controle dos jogos de linguagem ou das tentativas de universalizá-los. É assim que rejeita a conceituação fácil do currículo, pois isso seria o mesmo que fixar o que é móvel e, ao mesmo tempo, bloquear outras significações. Podemos dizer que, para ele, as contingências fazem “[...] com que o jogo nunca possa ser determinado de uma vez por todas: sua gramática pode ser modificada e com isso

também as identidades e subjetividades dos jogadores são modificadas” (Godoy, 2019, p. 17-18).

A tese *A nova filantropia e a Base Nacional Comum Curricular: a política investigada por redes*, escrita por Hellen Gregol Araujo, defendida em 2022, suscita reflexões sobre as redes políticas que tornaram possíveis a BNCC. É um belíssimo trabalho que esmiúça o emaranhamento entre instituições e as suas intencionalidades.

Em torno dessa tentativa de plenitude, a gestão pública, as políticas e a cooperação entre os países foram discutidas pelos Estados como questões importantes, dando lugar ao que ficou conhecido, naquele momento, como globalização. É uma tentativa de tornar ações que visam o progresso amplamente difundidas entre as nações. Sob justificativa de que deveria haver união entre os países a fim de atingir uma paz internacional, fortaleceram-se ideias globalizadas do neoliberalismo em torno das questões sociais (Araujo, 2022, p. 37).

É possível extrair da tese de Araujo (2022) a gramática das redes políticas na aprovação da BNCC. Essa gramática é marcada pelo crescente fortalecimento das ideias neoliberais em nome da paz internacional. É um jogo que ameaça o diferir ao estabelecer um caminho para um lugar/momento a ser alcançado. É uma gramática que atua eliminando os conflitos reafirmando os consensos. “Como destacado amplamente na literatura de currículo, as competências anunciadas na BNCC são parte de um movimento global da valorização de um ensino voltado à organização do currículo por competências” (Araujo, 2022, p. 80).

O político refere-se à dimensão antagônica constitutiva de toda sociedade. Contrário à aceitação de que as políticas democráticas são construídas a partir do conflito, no que se refere à BNCC, paira um sentido de consenso, como se a política fosse, para um bem maior, incapaz de ser questionada. Uma vez que supostamente todos queremos um melhor futuro para as próximas gerações, parece ser fácil produzir adesão com essa premissa, na tentativa de apagar o debate sobre o que significamos como “melhor futuro” (Araujo, 2022, p. 41).

A gramática das redes políticas analisadas por Araujo (2022) também aponta o desejo pela homogeneidade que se estabelece na medida em que os conflitos são apagados. “Com foco no apagamento dos conflitos, são criados programas e projetos sobre estratégias de consenso pelos agentes integrantes das redes políticas” (Araujo, 2022, p. 70-71). Apagamento dos conflitos é a tentativa de eliminação da agonística dos jogos de linguagem, além da negação de que alguns conflitos são insolúveis, o que nos coloca na situação de que não existe uma língua universal capaz de solucionar os conflitos. Projetos homogeneizantes são, por conseguinte, projetos que violentam as singularidades e tentam paralisar o diferir. Falar em uma base é reconhecer e concordar com as diretrizes do jogo único.

As políticas de centralização curricular são exemplos de como a educação é um campo de luta pela significação do que vem a ser o currículo (Lopes; Borges, 2017) e os modos de existência dos indivíduos. A centralização é a tentativa de neutralizar a luta pela significação ao se universalizar uma significação que ultrapassa os jogos de linguagens. “Na nova gestão pública, não foram abandonados os pressupostos econômicos do neoliberalismo, mas foram desenvolvidas novas ferramentas e vertentes tecnológicas” (Araujo, 2022, p. 38). Como apontado por Araujo, as ferramentas foram modificadas com a nova gestão pública, mas para a adequação ao neoliberalismo. Em outros termos, já se sabe aonde chegar, pois o caminho para o melhor já existe, só são necessárias algumas modificações nos veículos que farão o transporte. Para garantir que todos trilharão o caminho utilizando os veículos apresentados, é estabelecido o tribunal julgador da verdade do currículo. É nesse sentido que é possível dizer que a centralização traz em si as marcas do messianismo, uma vez que apresenta um paraíso que pode ser alcançado à medida que algumas regras são seguidas. O contrário disso é o caos que se estabelece ao se reduzir todos os outros jogos de linguagem a uma ameaça à própria existência. A centralização curricular repete as teorias de salvação, só que sem um Deus transcendente. Em outros termos, funcionam com a gramática que produz o mesmo, que evita as singularidades.

Nos textos analisados ao longo desta tese, os autores que defendem uma educação estetizada, em alguns momentos, são tentados pelas sereias da escatologia, propondo a arte como uma prática de salvação. Caldera, Carreño e Plaza (2012) criticam a formação positivista, pois esta pressupõe a realidade racionalizada, controlável e previsível. Uma educação pragmática feita para atender às demandas de interesses privados, isto é, do mercado. Não é capaz de promover a emancipação dos educandos, e muito menos a mudança da sociedade. Em oposição a essa educação, os autores propõem a educação sensível para a promoção de outras formas de fraternidade e convivência coletiva. Os autores substituem um jogo de linguagem por outro jogo de linguagem. A lógica da existência de um jogo que dita às regras para todos os outros jogos é mantida. Com isso, podemos dizer que a distância entre a crítica a educação racionalizada e a exaltação da educação estética é muito curta, pois, mesmo quem propõe uma educação estética, está repetindo, às vezes, a mesma fórmula da educação racionalizada: não entrar em confronto com aquilo que foi recalcado por ser algo ameaçador, capaz de destruir a ordem almejada, uma ameaça à segurança.

Nos dois casos citados no parágrafo anterior, o ponto em comum entre eles é que são escatologias, sendo, no caso da educação racionalizada, a gramática que a rege é a da existência de uma realidade alcançável pelas faculdades humanas, que garante a segurança existencial ao

eliminar os perigos do inapresentável, consagrando o ideal iluminista de que o conhecimento científico é o verdadeiro, a própria linguagem da natureza desvelada na forma da ciência. Lopes e Borges (2017, p. 563-564) diz que “[...] ao priorizar o currículo como conhecimento e a política de currículo como possibilidade de decidir sobre qual conhecimento devem ser ensinados, nos insere diretamente nesta lógica de controle, de previsibilidade, de negação do evento e da relação com o outro”. Viver esteticamente passa pelo abandono das tentativas do controle sobre os acontecimentos. Nessa discussão, Lopes e Borges (2017) contribuíram ao desfazer a centralidade do conhecimento e tomar o currículo como alvo de uma disputa pela significação. Em outros termos, o currículo é tomado como muitos jogos de linguagem.

Algumas políticas curriculares miram, no final, a segurança que a previsibilidade, a unidade, a identidade oferecem. Fazem é construir modelos com um só objetivo: chegar à outra finalidade, dar sentido ao todo. O sonho, os desejos e a vontade pela unidade continuam existindo. Querem outra ordem, mas, no final, ordem. É como se o jogo de linguagem só lhes fosse conveniente na disputa contra a educação positivista, para logo a seguir imprimir uma educação centralizada na estética.

CONCLUSÕES

Fazer uma conclusão não é uma tarefa fácil para quem está escrevendo sobre estetização. Fazer uma conclusão é pressupor o fim de uma reta, de ter-se chegado a uma resolução. É repetir a crença em um tempo linear, com início, meio e fim, típico do cristianismo⁷⁸. Esse não é o jogo de linguagem que estamos jogando. A estetização é justamente caminhar no limiar da criação, sem referência acadêmica ou temporal. É viver intensamente no instante do acontecimento. Por isso que concluir esta tese é uma tarefa difícil. Talvez seja melhor, no estilo de Lyotard, falar em momentos de intensidade que a tese me proporcionou a cada momento da escrita.

Se falarmos em intensidades no lugar de conclusão, no primeiro capítulo, a intensidade está em manter-se na procura pelo inapresentável, pois há o reconhecimento de que não há possibilidade de representá-lo ou conceituá-lo. O caminho retratado é o pavimentado pela filosofia de Lyotard, que dialoga com os jogos de linguagem, o sublime e a atenção flutuante. No entanto, a filosofia de Lyotard nos permite dizer que essa não é a única maneira de estetizar, uma vez que o inapresentável escapa a qualquer forma de aproximação. A impossibilidade de apreensão do todo evita o autoritarismo, o universalismo, o messianismo e as tentativas de anulação do diferir.

Como o primeiro capítulo nos leva a crer que a estetização pode acontecer por meios diferentes, o segundo vai ao encontro dos que realizaram essa tarefa. São esses que confirmam a tese defendida no primeiro capítulo de que não existe uma fórmula ou equação pronta para a estetização. Ela acontece no caminhar. O currículo estetizado perde o sentido de absoluto ou de ser uma engrenagem de um todo coeso e harmonioso. A crítica à racionalização é realizada por causa da rejeição à crença de que é possível representar o inapresentável. O currículo estetizado não é prescritivista, messiânico, finalista. Intensifica os instantes, pois reconhece a agonística dos jogos de linguagem: vive-se porque as reações a nossa existência não estão sob nosso controle.

Os caminhos adotados para a realização da pesquisa e o material utilizado reafirmaram que a estetização curricular não se faz de uma única maneira. As inspirações para tal empreitada podem vir de autores diversos, principalmente de Nietzsche, Foucault, Deleuze e os marxistas. O terceiro capítulo apresentou que os caminhos para a estetização são múltiplos e são

⁷⁸ Mircea Eliade (1969, p. 120) fala no tempo messiânico, em que no futuro o mal será derrotado e o tempo regenerado. “Todavia, é com dificuldades que o messianismo consegue a valorização escatológica do tempo: tornou-se precioso na medida em que deixa de ser reversível e passa a ser um acontecimento histórico”.

construídos na medida em que se faz a caminhada. Falar do caminho certo é uma violência às singularidades, uma vez que funciona com uma gramática que exclui o diferir, a agonística, em nome de uma identidade. Todavia, o caminho da estetização é o do aparecer das singularidades que se dá na intensificação do agora.

O quarto capítulo mostrou que, na teoria do currículo, existem aqueles que estão à frente do seu tempo. São as vanguardas. São eles que conseguem se aproximar o máximo possível do inapresentável e vivem o seguinte paradoxo: quanto mais próximo, mais longe do inapresentável estamos, pois, quanto mais próximo, maiores são as certezas da impossibilidade de apreendê-lo. Ao estetizar o currículo, é possível que alguns deslumbrados caiam na asneira de achar que podem apreender o todo. Com a vanguarda, isso não acontece. São eles que se abrem à intensificação, receptores do acontecimento. Por isso os situo no limiar da criação curricular, como aqueles que introduzem os germes em uma área que insiste em ser árida, no sentido de produzirem teorias que permitem o controle do outro. Mesmo que depois esses germes sejam esterilizados pela pressão da necessidade de segurança, os vanguardistas estão prontos para introduzirem novos germes, pois eles não são guiados por regras prévias ao ato de criar. Estão ambigualmente em uma posição de perto e longe do inapresentável, o que os tornam intensificadores do agora, ou como diz Lyotard, deuses do paganismo.

O quinto capítulo retratou a trajetória de Lyotard, sua militância e ruptura com o marxismo, o amor pela arte. A peregrinação de Lyotard da política para a estética, da estética para a ética, da ética para a política indica que ele procurava por alguma coisa. O peregrino vai em direção a um lugar santo em busca do sagrado. Lyotard peregrinou, mas sabe que não chegará a um lugar. Ele não existe. O caminhar que é o importante. Intensificação do momento na aproximação ao inapresentável é o que rompe os enquadramentos da certeza de um caminho certo. A segurança da certeza de se estar certo seduz, mas também produz discursos autoritários e impositivos. Ao perceber isso, Lyotard encontrou na estética um mecanismo de escape do controle. É o sublime político, o entusiasmo, a força movimentadora da política, e mais do que isso, a que abre os horizontes para aquilo que está ausente. Se os discursos autoritários dão um caminho único, o entusiasmo é o que intensifica a política ao mostrar que o futuro é imprevisível.

Os capítulos foram escritos em rejeição ao messianismo, lembrando que os messiânicos querem salvar o mundo, para conduzi-lo à bem-aventurança. Dar forma ao ser que é considerado bruto. Opõem-se ao estético. O problema é que em uma proposta estética via filosofia de Lyotard, em vez de formar, dar um desenho qualquer, o caminho é deformar, pois a forma já é dada desde que fomos lançados no mundo. Entretanto, a ideia de formação continua

movendo mentes e corações, inclusive dos que levam adiante uma prática estética. Nesses, a sensibilidade é aplicada para dar contorno ao que está bruto. Pereira (2010, p. 181) diz que “[...] se afeta a sensibilidade eu acho que você tem uma garantia maior de transformar o indivíduo. E é justamente isso que a educação muitas vezes não faz: ela enche o indivíduo de informação, mas não enche o indivíduo de sensibilidade”. Se a sensibilidade é apresentada como mais eficiente que a educação racional, a pergunta que surge é: para qual objetivo? Estamos diante de um texto que se apresenta como estético, mas que segue a via da utilidade e da finalidade. Assim, “transformar o indivíduo” é dar outra forma ao que já está formado. O objetivo é a produção de uma identidade crítica via sensibilidade, promovendo o controle do outro, justamente o que havia sido criticado antes.

A dinâmica dos jogos de linguagem é ameaçada por essas práticas que pretendem a universalidade, uma vez que elas pressupõem uma regra aplicável a todos os jogos. Saúdam a existência de um princípio originário, pois querem a produção do idêntico. Quando aplicada ao currículo, a defesa da universalidade está presente na seleção do conteúdo que deve ser aprendido por todos e na própria ideia de que existe um algo dado a ser selecionado (Costa; Lopes, 2022), pois constitui o básico universal da produção humana. Nesse caso, Macedo (2018) conclui que a defesa da universalidade consiste no controle do surgimento das diferenças. Reduz a educação ao ensino.

O jogo educacional pode ser um programa de controle da vida do outro, como no messianismo, como pode caminhar para o experimentalismo, ao quebrar com todas as representações na aproximação ao inapresentável. Em texto de 2017, a professora Elizabeth Macedo diz que o seu foco é o questionamento à “[...] teoria curricular, entendida como discurso normativo que delimita o que pode ser significado como currículo e, em certa medida, como educação e escola” (Macedo, E., 2017, p. 540). A fala de Elizabeth Macedo é uma denúncia da naturalização de práticas curriculares que se assentam sobre uma realidade que se pressupõe existente, isto é, com uma essência imutável. A teoria curricular naturaliza as interpretações sobre a função da escola. O exemplo está na fala de que a função da escola é ensinar (Macedo, E., 2017). A autora diz: “Adquirir conhecimento, para ser alguém, é a resposta que a teoria curricular vem produzindo à interpelação sobre a função da escola” (Macedo, E., 2017, p. 549).

Fazer do outro alguém é atribuir ao currículo a função messiânica de salvar a alma do aluno que não faz parte do grupo dos eleitos. Dá à escola a função de salvadora de humanos. Nos termos colocados por Macedo, a escola normaliza o aluno, o fazendo reconhecer-se no já dado. Dubet fala em formação da alma republicana, no caso da França. Macedo sinaliza que a tradição curricular diz que a boa educação passa pelo reconhecimento do sujeito na sua cultura.

Entretanto, o reconhecimento é violento contra as diferenças, produzindo o aprisionamento a uma norma. “Com isso, minha resposta à interpelação sobre a função da escola é: não, a escola não tem que ensinar. Ela tem que educar e isso não é ensinar. E não quero ficar a meio caminho: recuso a resposta fácil de que ela pode ensinar, mas também tem que educar” (Macedo, E., 2017, p. 541).

O reconhecimento cultural produzido pelo currículo provoca o aparecimento de identidades alinhadas a um projeto de sociedade, se tornando problemático para as diferenças. Todavia, as identidades e os projetos de sociedade mudam com o transcorrer dos jogos, uma vez que eles não são fixos. O capitalismo com a sua plasticidade consegue incorporar os novos lances a sua lógica de funcionamento. É o que garante a vida do jogo de linguagem capitalista, mas os lances estão mudando. Se antes o jogo burguês necessitava da disciplinarização, de hierarquização, de obediência, hoje almeja outras habilidades para continuar existindo. Monteiro (2018) diz que, exceto em algumas áreas, o tempo de ser especialista acabou. Hoje, as organizações querem um profissional multifacetado, adaptado ao mercado em frequente mudança. O profissional do século XXI deve ter as habilidades de decisão, adaptação a novas situações, comunicação e assumir liderança (Cunha; Silva, 2002).

A transformação do profissional do século XXI alcançou inclusive o currículo dos cursos de Engenharia. A tese *Sentidos de mercado instituindo a reforma curricular para os cursos de Engenharia*, escrita por Nadja Polyana Felizola Cabete (2022), destrincha as relações entre o mercado e suas demandas e as exigências para mudanças no currículo de Engenharia, que giram em torno da necessidade de dinamizar e adequar as faculdades às necessidades do mercado. Os reformadores do currículo veem nos cursos de Engenharia uma engrenagem preciosa que precisa ser modernizada. São muitas as demandas, e uma delas é o desenvolvimento do país, que se aproxima para definir o mercado.

Preparar o aluno para tornar-se o profissional capaz de inovar tem sido o cerne das discussões entre os agentes da política para a Engenharia, aqueles que almejam pelo desenvolvimento, principalmente entre aqueles que podem se beneficiar, de forma mais intensa, dessa formação, como as empresas que contratam esses profissionais (Cabete, 2022, p. 72).

O caso das pressões para a mudança no curso de Engenharia é apenas um exemplo da adequação do indivíduo a alguma necessidade. Sáenz Obregón (2007) oferece outro exemplo ao afirmar que a escola trabalha com a sensibilidade do sacrifício cristão: as exigências do Estado, da Igreja, da sociedade e da família. “A escola deixaria de ser escola no momento em que suas formas de governo e verdade deixassem de se configurar em torno da sensibilidade do auto sacrifício obediente: o exigido pelo Estado, o exigido pela Igreja, o exigido pela sociedade, o que as famílias exigem” (Sáenz Obregón, 2007, p. 82, tradução nossa).

A partir dessas falas, podemos identificar a universalidade como uma regra necessária nos jogos apresentados até agora. Por pretenderem-se universais, esses jogos se opõem às singularidades, uma vez que, ao se universalizarem, tendem a excluir as diferenças. Existe uma grande dificuldade em perceber que, em alguns pontos, não é possível o consenso, e que uma regra universal é a imposição terrorista contra as diferenças, como no caso das propostas de estetização do currículo que rejeitam a racionalização da educação (Caldera; Carreño; Plaza; 2012) as classificando como programas de controle da vida alheia, mas que, em seu lugar, propõem a educação estética como uma tábua de salvação.

As políticas curriculares que tentam adequar os alunos ao funcionamento do mundo investem em uma ortodoxia curricular que, independentemente da proposta apresentada, acredita na imutabilidade da realidade. Os ortodoxos não são a maioria na produção curricular, e existem aqueles que conseguem vislumbrar que o controle pretendido está sempre escapando⁷⁹, isto é, que o instante já nasce com a condição de morrer, como dizia Bachelard (2007). Estabelecer dogmas é uma tentativa de deter o fluxo temporal, impondo um tempo linear. Entretanto, a impossibilidade de alcançar o inapresentável torna leve o existir, pois reafirma a noção de que inventamos e vivemos nossas invenções. Veja a maneira como a política curricular ocorre para Lopes (2015, p. 447):

Neste texto, parto do entendimento da política de currículo como uma luta pela significação do que vem a ser currículo. Com esse entendimento, busco me afastar de enfoques racionalistas – liberais ou não –, apostando no descentramento da política, na contextualização radical de toda política de currículo. Mobilizada por essa interpretação, tenciono questionar propostas atuais que visam a construir um fundamento, um padrão, uma base curricular, um conjunto de conteúdos básicos ou mesmo um conjunto de critérios consensuais para definir de uma vez por todas uma identidade para o currículo da educação básica.

É importante a fala de Lopes (2015) de que a significação é o resultado de lutas, não existindo, por conseguinte, um centro produtor de sentidos, seja ele qual for. Daí decorre a rejeição de uma base curricular, que pressupõe uma essência da qual se parte para a construção de uma sociedade ou ser humano. Uma única base é movida para muitas bases que são criadas no contexto de uma disputa política. Como a disputa já é uma exigência do jogo, logo a base não pode ser fixa e atemporal. Sendo provisórios e precários, como pensa Lopes (2015), então os centros deixam de ser fixos. São instáveis, produto de disputas. A política curricular, como exposta pela autora, é um jogo de poder, construção social. “Política remete muito mais a

⁷⁹ Os autores e as autoras que produzem teorias curriculares que não estão submetidas à lógica do controle são muitos/as. Citamos apenas algumas autoras: Alice Casimiro Lopes (2015, 2019), Elizabeth Fernandes de Macedo (2017, 2018), Lopes e Macedo (2021), Janete Magalhães Carvalho e Nilda Guimarães Alves (2021), Ana Paula Patrocínio Holzmeister, Sandra Kretli da Silva e Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni (2016).

conflito do que a consenso, muito mais a produção de sentidos e movimentos diferentes do que a definição de universalismos categóricos e de regras de organização” (Lopes, 2015, p. 448).

O programa de Lopes (2015) frente aos fundamentos nas políticas de currículo é desestabilizá-los, tornando possível a compreensão para além daquilo que foi estabilizado, mostrando que há conflitos naquilo que parece já pacificado. Por fim, podemos dizer que:

Defender um currículo sem fundamentos remete à defesa de que não há princípios e regras absolutos, definidos cientificamente ou por qualquer outra dada razão, fora do jogo político educacional, que nos façam supor ser possível descansar da negociação de sentidos. As regras e princípios serão sempre disputados, levando a novas regras e novos princípios, sempre modificados na contextualização radical da política de currículo (Lopes, 2015, p. 462).

Ao apostar na política curricular como disputa, Lopes (2013) viabiliza a criação de múltiplos projetos. E mais: fala em hiperpolitização do currículo produzido pelas teorias pós-críticas. “A hiperpolitização (Mouffe, 1998) é possibilitada por uma política que não tem bases racionais ou lógicas para se desenvolver. Pressupõe antagonismos, dissensos e exclusões, não tem resolução final nem garantias” (Lopes, 2013, p. 20). Um jogo cujas regras não são fixas, mudam, surgindo outros jogos. Um jogo de disputa pela significação do que é o currículo. “A transformação social como um projeto do currículo é pensada considerando que a política de currículo é um processo de invenção do próprio currículo e, com isso, uma invenção de nós mesmos” (Lopes, 2013, p. 21). Invenção é a palavra para entender a proposta de Lopes, pois não há uma essência prévia que determina os jogos e os passos que devem ser seguidos. “Nesse enfoque, defendemos um currículo sem fundamento, sem bases, sem um chão capaz de frear a significação do que vem a ser currículo” (Lopes; Macedo, 2021, p. 2).

É possível, porém, aprofundar esse processo. A partir da leitura de Lyotard, podemos dizer que a política curricular está sendo estetizada no momento em que são evocadas as forças que movimentam a política, o sublime. Dois pontos importantes destacados por Gomes (2002) das reflexões estéticas de Lyotard: a experimentação no lugar da compreensão e da interpretação de sentidos; e a recusa do fim do conflito. O primeiro tópico diz respeito à mudança da pergunta sobre “o que algo é?”, para “o que fazer?”. Ao recusar o fim do conflito, por sua vez, Lyotard se posiciona contra as tentativas de um metadiscurso que seja capaz de abarcar todos os discursos. Ele rejeita a construção de um espaço para o consenso, porque isso seria aceitar a redução das partes ao todo e suprimir as diferenças. É no dissenso que ocorrem as invenções. Com essas duas observações, podemos concluir que Lyotard rejeita os fundamentos.

A política desenvolvida e praticada sobre um fundamento, seja ele qual for, produz a eliminação da diferença. Ao criticar o marxismo, Lyotard aponta que nele existe uma base forte

que leva à eliminação e à exclusão de todos aqueles que não seguem a ortodoxia marxista. O revolucionário perdeu-se. Tornou-se um jogo de linguagem único que se impõe aos outros jogos, tentando ser a linguagem da natureza. Na avaliação de Lyotard, não é possível uma linguagem universal, uma vez que a significação de uma palavra só ocorre no jogo. Por isso, conclui que a política jogada de uma única maneira se torna impositiva e, portanto, eliminadora das diferenças. É o sublime que mantém a política funcionando como um jogo de linguagem, com pontos concordantes e discordantes.

Os jogos de linguagem são o conjunto de regras para o uso da palavra, diz Wittgenstein (1979). A antiga pergunta “o que é?”, é substituída pela, “como tal palavra é usada?”. No lugar da representabilidade, a apresentabilidade. Aliás, Wittgenstein rompe com a ideia cartesiana de legislar sobre a natureza, pois ela carrega um duplo erro: primeiro que ela pressupõe um legislador que dita às regras, quando elas nascem na disputa do jogo. O segundo erro está na postulação de que as palavras correspondem à realidade. O significado da palavra está nas regras utilizadas para o seu uso no dia a dia, e não na função semântica dos objetos. “Toda elucidação deve desaparecer e ser substituída apenas por descrição. E esta descrição recebe sua luz, isto é, sua finalidade, dos problemas filosóficos” (Wittgenstein, 1979, p. 54). Cabe à filosofia a luta contra o enfeitamento da linguagem, se tornando uma espécie de terapia. “A filosofia simplesmente coloca as coisas, não elucida nada e não conclui nada. – Como tudo fica em aberto, não há nada a elucidar. Pois o que está oculto não nos interessa” (Wittgenstein, 1979, p. 57). A política curricular é um jogo de linguagem. Pode ser o jogo fechado, com regras que assegurem a formação de uma identidade, mas pode ser um jogo aberto, daqueles jogado pela alegria de estar vivo. Celebração do viver, ou como diz Wittgenstein (1979, p. 152): “[...] o jogo não tem apenas regras, mas também graça”.

Procurei mostrar, nesta tese, que muitos jogos são jogados na política curricular, e os abertos são aqueles que tentam uma aproximação do inapresentável, realizando uma estetização à maneira de Lyotard. Apresentei o jogo da política curricular de Alice Ribeiro Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo a fim de exemplificar jogos que não são fechados, e que, por conseguinte, tornam possíveis outros jogos. Como que movidas pelo sublime, elas propõem um jogo aberto, pulverizando os modelos de existências, levando seus interlocutores ao agora, sem qualquer segurança que um modelo de sociedade possa oferecer. Se não existe um modelo a ser aplicado, então também não existe o humano a ser formado ou formatado. Exaltação na política curricular das diferenças, que são afirmadas nas relações agonísticas dos jogos de linguagem.

Por fim, política curricular que se propõe à formação, seja ela qual for, reafirma a existência de modelos aos quais é necessária a adequação. Política curricular estetizada são

aquelas que já não trabalham com definições prévias, e, por isso, sabe que é nas relações agonísticas que as significações surgem e desaparecem, reafirmando o diferir. A filosofia de Lyotard rejeita a teoria universalista e as metalinguagens, pois acredita que o inapresentável nunca será abarcado. Faz da estetização a introdutora de germes no mundo pasteurizado. Por essa razão, estetizar é viver o agora, intensificar o instante, caminhar para que algo ocorra e não o nada, tornando o presente único.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *História da filosofia*. Tradução: Conceição Jardim, Eduardo Lúcio e Nuno Valadas. 4. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2001. 12 v.
- ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues de. Imagens e narrativas entrecortando a produção de conhecimentos escolares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 37-56, abr. 2004. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/SSTkXc8gtwWVwtNnVH6RWnr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- ANDERSON, Perry. *As origens da pós-modernidade*. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- ARAÚJO, Hellen Gregol. *A nova filantropia e a Base Nacional Comum Curricular: a política investigada por redes*. 2022. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em:
<http://www.bdt.uerj.br/handle/1/18131>. Acesso em: 1 jul. 2023.
- ASPIS, Renata Lima. Notas esparsas sobre filosofias da diferença e currículos. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 429-439, set./dez. 2016. Disponível em:
<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/aspis.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- BACHELARD, Gaston. *O racionalismo aplicado*. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos*. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BACHELARD, Gaston. *A intuição do instante*. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. Campinas: Verus, 2007.
- BARBOSA, Elyana; BULCÃO, Marly. *Bachelard: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARDELLI, Mariana de Campos. *Lyotard: entre o pensamento e a arte*. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-26102015-150932/publico/2015_MarianaDeCamposBardelli_Corr.pdf. Acesso em: 1 jul. 2022.
- BATISTA, Luciana Lima; CINTRA, Wagner. Estética da sensibilidade: debatendo as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino médio regular. *EccoS*, São Paulo, n. 36, p. 119-127, jan./abr. 2015. Disponível em:
<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3519/2958>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- BERNUSSI, Mariana Medeiros. Instituições internacionais e educação: agenda do Banco Mundial e do *Education for all* no caso brasileiro. 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em:
https://teses.usp.br/teses/disponiveis/101/101131/tde-13102014-170412/publico/Mariana_Medeiros_Bernussi.pdf. Acesso em: 1 jul. 2021.
- BERTUCCI, Mariana Ruiz. *Supressão da atividade subjetiva nas considerações do sublime em Lyotard*. 2014. 158 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000190223>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- BETLINSKI, Carlos. O devir trágico na educação escolar: especulações filosóficas aplicadas à educação a partir da concepção de tragédia em Nietzsche. *Revista e-Curriculum*, São Paulo,

v. 11, n. 1, p. 291-313, abr. 2013. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/8280/11243/36348>. Acesso em: 1 jul. 2022.

BONTEMS, Vincent. *Bachelard*. Tradução: Nícia Adan Bonatti. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.

BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro. Por que o afeto é importante para a política? Implicações teórico-estratégicas. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 114-135, out./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.8939>

BORGES-ROSARIO, Fábio; MORAES, Marcelo José Derzi; HADDOCK-LOBO, Rafael (org.). *Encruzilhadas filosóficas*. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2020. (Coleção X).

BOUTEILLER, Benoît le. Luto e melancolia: variações com o texto de Freud. Tradução: Bernardo Maranhão. *Reverso*, Belo Horizonte, v. 39, n. 73, p. 35-44, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/reverso/v39n73/v39n73a04.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2023.

BRANDÃO, Roberto de Oliveira. Três momentos da poética antiga. In: ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. *A poética clássica*. Tradução: Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2014. p. 1-16.

BRASIL. Sistema S. *Senado Notícias*, Brasília, 2023. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BURKE, Edmund. *Uma investigação filosófica sobre a origem de nossas idéias do sublime e do belo*. Tradução: Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papyrus, 2016.

CABETE, Nadja Polyana Felizola. *Sentidos de mercado instituindo a reforma curricular para os cursos de Engenharia*. 2022. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

CABRAL, Judson Forlan Gonzaga. O teatro da crueldade de Antonin Artaud: a dimensão política na vida. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. *Anais eletrônicos* [...]. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em:

https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364429619_ARQUIVO_OTEATRODA CRUELDADEDEANTONINARTAUDPUC1.pdf. Acesso em: 1 jul. 2022.

CALDERA, Yudith; CARRENÓ, José Sánchez; PLAZA, Mercedes. Imbricación currículo-sensibilidad social en los espacios universitarios. *Telos*, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 21-30, 2012.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/993/99322258003.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.

CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. O currículo como forma. *Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea*, Brasília, v. 7, n. 3, p. 71-83, dez. 2019. Disponível em:

<https://doi.org/10.26512/rfmc.v7i3.28225>. Acesso em: 1 jul. 2022.

CARVALHO, Janete Magalhães; ALVES, Nilda Guimarães. A arte como ato de resistência e criação nos currículos. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 26, n. 58, p. 3-9, set./dez. 2021.

DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i58.1657>

CARVALHO, Janete Magalhães; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Ética e estética da existência: por um currículo “estranho”. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 170-184, jan./jun. 2011. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/carvalho-delboni.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.

CASTRO, Célia Maria de; MANO, Marcel; FERREIRA, Sueli. Contribuições da cultura, imaginação e arte para a formação docente. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 539-556, jul./dez. 2011. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/13363/7655>. Acesso em: 1 jul. 2022.

CAYGILL, Howard. *Dicionário Kant*. Tradução: Álvaro Cabral e Valerio Rohden. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

- CECHINEL, André; MUELLER, Rafael Rodrigo. *Formação espetacular!:* educação em tempos de Base Nacional Comum Curricular. Salvador: EDUFBA, 2022.
- CHÂTELET, François. *História das ideias políticas*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- CLARETO, Sônia Maria; NASCIMENTO, Luiz Alberto Silvestre do. A sala de aula e a constituição de um currículo-invenção. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 306-321, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/clareto-nascimento.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- CONTE, Elaine; TREVISAN, Amarildo Luiz. A curricularização do ‘espetáculo’ na nova Base Nacional Comum Curricular. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 17, n. 37, p. 245-250, jan./abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v17i37.1625>
- CORAZZA, Sandra Mara. Para artistar a educação: – Sem ensaio não há inspiração. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 17, n. 34, p. 1-20, maio/ago. 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/35079862/Para_artistar_a_educa%C3%A7%C3%A3o_Sem_ensai_o_n%C3%A3o_h%C3%A1_inspira%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 1 jul. 2022.
- CORAZZA, Sandra Mara. A Educação no Século XXI: desafio da diferença pura. *Ariús*, Campina Grande, v. 15, n. 1, p. 9-16, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/250667/000758403.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- CORAZZA, Sandra Mara. Os sentidos do currículo. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 149-164, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/24120/17098>. Acesso em: 8 nov. 2023.
- CORAZZA, Sandra Mara. Artistagens, escrita e pós-curriculo: bate-papo com Sandra Corazza. [Entrevista concedida a] Thiago Oliveira. *Revista do Difere*, v. 3, n. 5, p. 1-11, jun. 2013. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1YgZHDjWy_sNGajeDJDFAd4R_6J-77Tr8/view. Acesso em: 1 jul. 2022.
- CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/hFKB8vnTr3Rv3z7qJ73TF4n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- CORAZZA, Sandra Mara. O direito à poética na aula: sonhos de tinta. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-15, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240040>
- CORAZZA, Sandra Mara; OLEGÁRIO, Fabiane. Entre raízes e radículas. O que se passa no currículo escolar. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 8, n. 3, p. 356-363, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.356363/14756>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- COSTA, Gilcilene Dias da. Currículo e arte: confluências Nietzsche-Deleuze. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 147-161, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24333/17311>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro Lopes. O conhecimento como resposta curricular. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-23, 2022. DOI: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782022270024>

- CUNHA, Miriam Vieira da; SILVA, Edna Lúcia da. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 31, n. 3, p. 77-82, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652002000300008>
- DAMIANO, Gilberto Aparecido; MOREIRA, Tania. Arte no ensino fundamental: corpo(reidade), currículo fragmentado, polivalência e equipe multiartística. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 18, p. 125-140, 2011. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2567/1991>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- DUARTE, Jakeline Duarte. Ambientes de aprendizagem uma aproximação conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 1-19, 2003. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2961>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- DUARTE, Susana Nascimento. Jean-François Lyotard. *Film & Philosophy*, Lisboa, 2010. Disponível em: <http://filmphilosophy.squarespace.com/1-jean-francois-lyotard>. Acesso em: 1 jul. 2023.
- DUBET, François. O que é uma escola justa?. Tradução: Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2012.
- DUBET, François. *O que é uma escola justa?*. Tradução: Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.
- DURANT, Gilbert. *O imaginário*. Tradução: Renée Eve Levié. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2001.
- ELIADE, Mircea. *O mito do eterno retorno*. Tradução: Manuela Torres. Lisboa: Edições 70, 1969.
- FIGUEIREDO, Virginia. O sublime explicado às crianças. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 34, p. 35-56, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v34nspe2/a04v34nspe2.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 93-102, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100008>
- FREITAS, Ana Beatriz Machado de. A dimensão estética na aprendizagem: desocultando pontos cegos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 575-589, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/vBmZSBgLB4xkprYFzLM9Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à educação do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2012.
- FREUD, Sigmund. O método psicanalítico de Freud (1904 [1903]). In: FREUD, Sigmund. *Um caso de histeria, três ensaios sobre sexualidade e outros trabalhos (1901-1905)*. Coordenação geral da tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. p. 235-240.
- FREUD, Sigmund. Luto e melancolia (1912). In: FREUD, Sigmund. *O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos (1911-1913)*. Coordenação geral da tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. p. 125-133.
- FREUD, Sigmund. Luto e melancolia (1914). In: FREUD, Sigmund. *O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos (1911-1913)*. Coordenação geral da tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996c. p. 163-171.

- FREUD, Sigmund. Luto e melancolia (1917). In: FREUD, Sigmund. *Escritos sobre a psicologia do inconsciente (1915-1920)*. Coordenação geral da tradução: Luiz Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 103-122. (Obras psicológicas de Sigmund Freud, 2).
- GALLO, Sílvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 551-565, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/MvmtfSMScW6MmJxZsqsPrzy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- GARGANO, Rafael Silva. Arte e política no pensamento de Jean-Francois Lyotard. *Inquietude*, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 123-142, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B4AeuuKw4oJnOUh6RnJWSUJHMU0/view>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- GARGANO, Rafael Silva. *Algo escapa: o figural na filosofia de Jean-François Lyotard*. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-31072015-110738/publico/2015_RafaelSilvaGargano_VOrig.pdf. Acesso em: 1 jul. 2022.
- GLOCK, Hans-Johann. *Dicionário de Wittgenstein*. Tradução: Helena Martins. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- GODOY, Bruno Silva. *Demandas curriculares em inscrições textuais da comunidade disciplinar de ensino de Biologia: o caso da BNCC*. 2019. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/10518/1/Dissert_Bruno%20Silva%20Godoy.pdf. Acesso em: 1 jul. 2023.
- GOMES, Helder. Arte, experimentação e vanguarda no pensamento de Jean-François Lyotard. *Revista Filosófica de Coimbra*, Coimbra, n. 21, p. 129-161, 2002. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/dfci/publicacoes/arte_experimentacao. Acesso em: 1 jul. 2023.
- GÓMEZ, Lucía; JÓDAR, Francisco. Experimentar o presente: sobre a conformação de novas identidades. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 139-153, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25422/14748>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- GUALANDI, Alberto. *Lyotard*. Tradução: Anamaria Skinner. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.
- HERMANN, Nadja. Violência, estética e educação: o caso do jovem Törless. *Roteiro*, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 471-488, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16257/pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Por um currículo nômade: entre artistagens e invencionices. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 416-428, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/holzmeister-silva-delboni.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- HÜHNE, Leda Miranda. *Curso de estética*. Rio de Janeiro: UAPÊ, 2006.
- JAPIASSÚ, Hilton. *Para ler Bachelard*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- JAPIASSÚ, Hilton. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- JAPIASSÚ, Hilton. *A crise da razão e do saber objetivo*. São Paulo: Letras & letras, 1996.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- JORGE, Marco Antonio Coutinho. *Fundamentos da psicanálise de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017. v. 3.

- KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Tradução: Valerio Rohden e António Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- LACERDA, Teresa; GONÇALVES, Elsa. Educação estética, dança e desporto na escola. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Porto, v. 9, n. 1, p. 105-114, 2009. Disponível em: https://rpcd.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/vol.9_nr.1/3.01.pdf. Acesso em: 1 jul. 2022.
- LACOSTE, Jean. *A filosofia no século XX*. Tradução: Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1992.
- LAGO, Clenio; VANI, Andressa Cristina. Experiência estética e formação: um desafio contemporâneo à educação. *Impulso*, Piracicaba, v. 25, n. 63, p. 57-76, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/2140/1584>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand Lefebvre. *Vocabulário da Psicanálise*. Tradução: Pedro Tamen. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LEETEN, Lars. Ética da receptividade: aspectos de uma filosofia moral segundo Jean-François Lyotard. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 38, n. 1, p. 133-146, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/GwgLmvPpFCMBYvNbFWR5Zpy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- LEMOS, Guilherme Augusto Rezende. Currículo, conhecimento e discurso: uma experiência estética. *Geo UERJ*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 309-322, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/19466/14696>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- LEMOS, Guilherme Augusto Rezende. *O sujeito descentrado e a educação como estética*. 2014. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://curriculo-uerj.pro.br/wp-content/uploads/o-sujeito-descentrado-e-a-educacao-como-estetica.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. 12. ed. São Paulo: 2010.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das letras, 2015.
- LONGINO. *Do sublime*. Tradução: Filomena Hirata. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, p. 700-715, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/7DHZtkgQ9vzPtSs5vR6Mh7G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2021.
- LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2021.
- LOPES, Alice Casimiro. Mantendo o conhecimento na conversação curricular, porém via discurso: um diálogo com Gert Biesta. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 99-104, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5720/572061921002.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2021.
- LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>. Acesso em: 1 jul. 2021.
- LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963/pdf>. Acesso em: 1 jul. 2021.

- LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45 n. 157, p. 486-507, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3fndzqkx7vvrGDNc3vWMVq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2021.
- LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Currículo, conhecimento e interpretação. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/lopes-borges.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2020.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Das ciências naturais às ciências sociais: o currículo segundo William Doll. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 125-140, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55393/33672>. Acesso em: 1 jul. 2021.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Nota introdutória – cultura e política: implicações para o Currículo. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 5-10, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/nota-introdutoria.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2021.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Apresentação: uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, p. 1-10, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27181/16011>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte para a docência: estética e criação na formação docente. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [s. l.], v. 21, n. 25, p. 1-18, 2013. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1145/1083>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22 n. 69, p. 429-452, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226922>
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Tradução: Ricardo Correa Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- LYOTARD, Jean-François. *El entusiasmo*. Tradução: Alberto L. Bixio. Barcelona: Editorial Gedisa, 1987.
- LYOTARD, Jean-François. *Economía libidinal*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica, 1990.
- LYOTARD, Jean-François. *Lições sobre a analítica do sublime*. Tradução: Constança Marcondes Cesar e Lucy R. Moreira Cesar. Campinas: Papyrus, 1993a.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno explicado às crianças*. Tradução: Tereza Coelho. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993b.
- LYOTARD, Jean-François. Entrevista a Jean François Lyotard. [Entrevista cedida a] Edgar Garavito. Tradução: Víctor Florián. *Análisis Político*, Bogotá, n. 23, p. 86-92, set./dez. 1994. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/75651/68236>. Acesso em: 1 jul. 2021.
- LYOTARD, Jean-François. *Moralidades pós-modernas*. Tradução: Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 1996.
- LYOTARD, Jean-François. *O inumano*. Tradução: Ana Cristina Seabra e Elisabete Alexandre. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.
- LYOTARD, Jean-François. *Peregrinações: lei, forma, acontecimento*. Tradução: Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.
- LYOTARD, Jean-François. Entrevista con Jean-François Lyotard. [Entrevista cedida a] Teresa Oñate. *A Parte Rei – Revista de Filosofia*, [s. l.], n. 49, p. 1-10, jan. 2007. Disponível em: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/lyotard49.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2021.

- LYOTARD, Jean-François. O diferendo. Tradução: Thiago Mota. *Revista Lampejo*, n. 2, p. 1-5, out. 2012. Disponível em: http://revistalampejo.apoenafilosofia.org/edicoes/edicao-2/traducoes/Tradu%C3%A7%C3%A3o_1_Jean-Fran%C3%A7ois_Lyotard_177_a_181.pdf. Acesso em: 1 jul. 2022.
- LYOTARD, Jean-François. *Por que filosofar?*. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2013.
- MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/emacedo.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2021.
- MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar?: conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf. Acesso em: 1 jul. 2021.
- MACEDO, Elizabeth. Os estudos curriculares e o problema do conhecimento – uma entrevista com Elizabeth Macedo. [Entrevista concedida a] Roberto Rafael Dias da Silva. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 32, n. 64, p. 157-184, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/view/41476/25378>. Acesso em: 1 jul. 2021.
- MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. E depois do pós-estruturalismo?: experimentações metodológicas na pesquisa em currículo e educação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 941-947, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i3.0017>
- MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- MANFREDO, Yasmin Coelho Figueiredo. *A educação multicultural na perspectiva de Peter McLaren*. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2017. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/dissertacao_yasmin_coelho_figueiredo.pdf. Acesso em: 1 jul. 2022.
- MENDES, Elzilaine Domingues; VIANA, Terezinha de Camargo; BARA, Olivier. Melancolia e depressão: um estudo psicanalítico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 30, n. 4, p. 423-431, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/SZNKctRm7tcwQrPw37DZD4n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- MEURER, Sidmar dos Santos. A noção de educação estética no currículo da escola primária no Paraná – início do século XX: disciplina de cultivo do espírito ou educação da sensibilidade. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 21, p. 1-28, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/10.4025/rbhe.v21.2021.e165>
- MONTEIRO, Lilia. Mercado de trabalho exige novo perfil de profissional, saiba como se atualizar. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 26 abr. 2017. https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2017/04/26/internas_economia,865177/mercado-de-trabalho-exige-novo-perfil-de-profissional-saiba-mais.shtml. Acesso em: 1 jul. 2022.
- MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; SALES, José Albio Moreira. Arte na formação inicial de pedagogos expressa e potencializada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão. *Revista Cocar*, Belém, v. 9, n. 17, p. 187-202, jan./jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uempa.br/index.php/cocar/article/view/512/443>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- MOREIRA, Guilherme Bianchi. *Marxismo e crise: socialismo ou barbárie na crítica de esquerda do pós-guerra francês (1946-1967)*. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em História)

- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/37890/R%20-%20D%20-%20GUILHERME%20BIANCHI%20MOREIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- NASCIMENTO, João Paulo Costa do. *O sublime de Lyotard e a música de Morton Feldman*. 2017. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/152693>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- OLINI, Polyana; CORAZZA, Sandra Mara. Noologia do currículo: dramatizações do projeto escrituras. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 559-577, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/olini-corazza.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- OLIVEIRA, Thiago Rannery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Theatrum curriculum: sobre o duplo ver e pintar em currículo com Antonin Artaud e o teatro. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 948-968, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76631146004.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- ORMEZANO, Graciela. Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 77, p. 15-38, jun. 2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2597/2335>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- OSINSKI, Dulce Regina Baggio; ANTONIO, Ricardo Carneiro. Exposições de arte infantil: bandeiras modernas pela construção do novo homem. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 32, n. 2, p. 269-285, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/50590100_Exposicoes_de_arte_infantil_bandeiras_modernas_pela_construcao_do_novo_homem_Children's_art_exhibitions_modern_bagde_for_the_construction_of_a_new_human_being/link/5c8d48b192851c1df94483e2/download. Acesso em: 1 jul. 2022.
- PAGÈS, Claire. Sem negação nem reconhecimento: o corpo na economia libidinal de Jean-François Lyotard. *A peste*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 37-59, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/apeste/article/view/22079/16196>. Acesso em: 1 jul. 2021.
- PALHANO, Angela Maria de Andrade. *Os sentidos da teoria estética na licenciatura em artes visuais*. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2014/357786_1_1.pdf. Acesso em: 1 jul. 2022.
- PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Antônio Flávio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010b. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200014>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- PASSOS, Wagner Valente dos; MACHADO, Carlos Roberto da Silva. A estética neoliberal da nova razão do mundo capitalista: educando o indivíduo competitivo. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 11, n. 3, p. 453-469, set./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v3n11.40594>
- PEARS, David. *As ideias de Wittgenstein*. Tradução: Octanny Silveira da Mota e Leonidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1973.
- PEIXOTO, Irene de Mendonça. O instante incandescente – a emergência poética na imagem contemporânea. *Pós*, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 131-143, maio 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15658/12533>. Acesso em: 1 jul. 2022.

- PEREIRA, Jaime Santana Sodré. Arte-educação: estética, reflexões e diálogos. Entrevista concedida à Célia Conceição Sacramento Gomes. *ouvirOUver*, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 180-189, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/viewFile/8229/5290>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 18, p. 111-123, 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/275933076.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2023.
- PETERS, Michel. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PLATÃO. *Apologia de Sócrates, Críton, Eutífron, Fédon*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).
- PLATÃO. *A República*. Tradução: Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004.
- PONCE, Branca Jurema; SAUL, Alexandre Saul. A necessidade da estética e da ética no currículo escolar do século XXI. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 34, p. 6-19, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n34/n34a02.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- PRADO JUNIOR, Plínio W. A dívida de afeto. Tradução: Viviane Horta Generoso. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 33-56, mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/KnYrfqgXY8wfp8wMKr5vYqQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2020.
- REGO, Pedro Costa. Três observações sobre a “finalidade da natureza” na terceira Crítica de Kant. *O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 43-59, dez. 2011. Disponível em: <https://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/oqnf/article/view/341/340>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- RIBEIRO, Márden de Pádua; VELOSO, Silene Gelmini Araújo; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Fim da teoria crítica? Crítica aos extremos pós-modernos e pós-estruturais da teoria curricular. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 255-282, maio/ago. 2016. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/curriculo_e_teorica_critica.pdf. Acesso em: 1 jul. 2022.
- ROMÁN, Cristóbal Ruiz. La Educación en la sociedad postmoderna: desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, Madrid, v. 21, n. 1, p. 173-188, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277801155_La_Educacion_en_la_sociedad_postmoderna_Desafios_y_oportunidades. Acesso em: 1 jul. 2022.
- ROSEIRO, Steferson Zanoni; RODRIGUES, Alexsandro; ALVIM, Davis Moreira. Estéticas da carne: insurreições curriculares do corpo feio. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 277-300, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/wysG5Z8JwvqxkqfJ9g9nLtz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- ROSSETTI, Micaela Lüdke. Burke, Kant e Lyotard: reflexões acerca do sublime. *Palíndromo*, Florianópolis, n. 12, p. 22-40, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/download/5144/3903/16200>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- ROVIGHI, Sofia Vanni. *História da Filosofia moderna*. Tradução: Marcos Bagno e Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- SÁENZ OBREGÓN, Javier. La escuela como dispositivo estético. In: FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (ed.). *Educación: (sobre)impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2007. p. 73-86.
- SANTAMARÍA, Alberto. La problemática de lo impresentable: la lectura de Jean François Lyotard del expresionismo abstracto americano. *Aisthesis*, Santiago, n. 62, p. 9-28, 2017.

- Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/aisthesis/n62/0568-3939-aisthesis-62-0009.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- SANTO AGOSTINHO. *A cidade de Deus*. Tradução: Oscar Paes Leme. 10. ed. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2007. v. 1.
- SANTO AGOSTINHO. *A cidade de Deus*. Tradução: Oscar Paes Leme. 8. ed. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008. v. 2.
- SCHMITT, Mariana Ruiz Bertucci. Arte como não realização do desejo em Jean-François Lyotard. *ArteFilosofia*, Ouro Preto, n. 22, p. 155-171, jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/raf/article/view/865/802>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- SEGRILLO, Ângelo. O conceito de revolução permanente em Trotski e Lenin. In: FROTSCHER, Méri (org.). *Tempos históricos*. Cascavel: Edunioeste, 2004. p. 239-254.
- SILVA, Maria Aparecida da. Currículo para além da pós-modernidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais eletrônicos* [...]. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12-2444-int.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 71-78, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RMfbRHhdXyLbbRf6SMkj9xJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche, curriculistas, con aportes del profesor Deleuze: una mirada pos-estructuralista de la teoría del currículo. *Pensamiento Educativo*, [s. l.], v. 29. p. 15-36, dez. 2001. Disponível em: <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26119/20977>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 47-57, jul./dez. 2002a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25915/15184>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. [Entrevista concedida a] Luís Armando Gandin, João M. Paraskeva, Álvaro Moreira Hypolito. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 5-14, jan./jun. 2002b. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=2686215&forceview=1>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *A filosofia de Deleuze e o currículo*. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais, 2004.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Todo curriculista é um moralista. *Alegrear*, [s. l.], n. 6, p. 1-2, jun. 2011. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1WKjAmxBi9riBWaQXt-UQhB7dS3ITmr6O/view?pli=1>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SILVA, Eduardo Pinto e. A concepção de universidade em Lyotard: crise ou erosão da ciência?. *Fundamentos en Humanidades*, San Luis, v. X, n. 19, p. 91-117, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/184/18411965006.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2020.
- SOUTHWELL, Myriam; GALAK, Eduardo. Dossier: Perspectivas latinoamericanas e históricas sobre la educación estética y de las sensibilidades. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 18, p. 1-8, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576162063035>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- STEFANUTO, Jéssica Raquel Rodeguero; BUENO, Sinésio Ferraz. Recusa à formação: uma discussão sobre ressentimento, música, experiência e sensibilidade. *Revista Brasileira de*

- Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-21, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240033>
- STRYHALSKI, Patricia Murara; REIS, Gesiele; SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos; GESSER, Verônica. A estética de Lukács: contribuições ao currículo das “ciências duras”. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 46, n. 2, p. 40-52, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.26849/bts.v46i2.786>. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/786/723>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- SÜSSEKIND, Pedro. O sublime e o expressionismo abstrato. *doisPontos*., Curitiba, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 183-203, abr. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/doisPontos/article/view/32796/22462>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- TORRES, Fabiano Ramos. *A estética da sensibilidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais*. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072011-095432/pt-br.php>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- TROJAN, Rose Meri. Estética da sensibilidade como princípio curricular. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 425-443, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/wLq3kRh6Ln953MvYNWLNxSg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- ULPIANO, Cláudio. Sobre a estética da existência. [S. l.: s. n.], 2008. 1 vídeo (6min20s). Publicado pelo canal: cclulp2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5AcXIOUbsd8>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- VANNINI, Marco. *Introdução à mística*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- VATTIMO, Gianni. *Depois da cristandade*. Tradução: Cynthia Marques. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- VEGA, Amparo. Perspectivas de la estética y la política en J. F. Lyotard. *Revista de Estudios Sociales*, Bogotá, n. 35, p. 26-40, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-885X2010000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 1 jul. 2022.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade e educação. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, n. 65, p. 19-42, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n65/n65a02.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- VENDRAME, Eliandra Cardoso dos Santos; DOURADO, Amanda Vitor; SOUZA, Silvana Maria Vieceli de; ZUCKERT, Flávio Alessandro Braga. Arte e Educação Estética na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: uma análise sob a ótica da Teoria Crítica da Sociedade. *Ensino*, Londrina, v. 23, n. 4, p. 536-544, 2022. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2022v23n4p537-544>
- VOLPI, Franco. *O nihilismo*. Tradução: Aldo Vannucchi. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- WEBER, José Fernandes. Crítica à moral e educação: sobre o espírito livre de Nietzsche. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 65-74, jan./abr. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277182946_Critica_a_moral_e_educacao_sobre_o_espirito_livre_de_Nietzsche/link/5d137317a6fdcc2462a7f029/download. Acesso em: 1 jul. 2022.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Tradução: José Carlos Bruni. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- ZANELLA, Andrisa Kemel; PERES, Lúcia Maria Vaz. No entrecruzamento de linguagens...: a arte e o corpo para pensar a educação e a formação do humano. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 101-121, jan./mar. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ywK77qBM5B36FSSrgzfXHWb/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 1 jul. 2022.

APÊNDICE A – Referências dos textos investigados

- AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues de. Imagens e narrativas entrecortando a produção de conhecimentos escolares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 37-56, abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/SSTkXc8gtwVWwtNnVH6RWnr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- ASPIS, Renata Lima. Notas esparsas sobre filosofias da diferença e currículos. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 429-439, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/aspis.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- BATISTA, Luciana Lima; CINTRA, Wagner. Estética da sensibilidade: debatendo as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino médio regular. *EccoS*, São Paulo, n. 36, p. 119-127, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3519/2958>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- BETLINSKI, Carlos. O devir trágico na educação escolar: especulações filosóficas aplicadas à educação a partir da concepção de tragédia em Nietzsche. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 291-313, abr. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/8280/11243/36348>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- CALDERA, Yudith; CARRENÕ, José Sánchez; PLAZA, Mercedes. Imbricación currículo-sensibilidad social en los espacios universitarios. *Telos*, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 21-30, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/993/99322258003.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. O currículo como forma. *Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea*, Brasília, v. 7, n. 3, p. 71-83, dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rfmc.v7i3.28225>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- CARVALHO, Janete Magalhães; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Ética e estética da existência: por um currículo “estranho”. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 170-184, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/carvalho-delboni.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- CASTRO, Célia Maria de; MANO, Marcel; FERREIRA, Sueli. Contribuições da cultura, imaginação e arte para a formação docente. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 539-556, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/view/13363/7655>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- CLARETO, Sônia Maria; NASCIMENTO, Luiz Alberto Silvestre do. A sala de aula e a constituição de um currículo-invenção. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 306-321, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/clareto-nascimento.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- CORAZZA, Sandra Mara. Para artistar a educação: – Sem ensaio não há inspiração. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 17, n. 34, p. 1-20, maio/ago. 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/35079862/Para_artistar_a_educacao_sem_ensaio_nao_ha_inspiracao. Acesso em: 1 jul. 2022.
- CORAZZA, Sandra Mara. A Educação no Século XXI: desafio da diferença pura. *Ariús*, Campina Grande, v. 15, n. 1, p. 9-16, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/250667/000758403.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1 jul. 2022.

- CORAZZA, Sandra Mara. Os sentidos do currículo. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 149-164, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/24120/17098>. Acesso em: 8 nov. 2023.
- CORAZZA, Sandra Mara. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, n. 8, 125-144. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/5298/3225>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- CORAZZA, Sandra Mara. Artistagens, escrita e pós-curriculo: bate-papo com Sandra Corazza. [Entrevista concedida a] Thiago Oliveira. *Revista do Difere*, v. 3, n. 5, p. 1-11, jun. 2013. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1YgZHDjWy_sNGajeDJDFAd4R_6J-77Tr8/view. Acesso em: 1 jul. 2022.
- CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, out./dez. 2016a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/hFKB8vnTr3Rv3z7qJ73TF4n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- CORAZZA, Sandra Mara. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. *Educação*, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s135-s144, dez. 2016b. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/23591/15430>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- CORAZZA, Sandra Mara. O direito à poética na aula: sonhos de tinta. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-15, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240040>
- CORAZZA, Sandra Mara; OLEGÁRIO, Fabiane. Entre raízes e radículas. O que se passa no currículo escolar. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 8, n. 3, p. 356-363, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.356363/14756>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- COSTA, Gilcilene Dias da. Curriculararte: experimentações pós-críticas em educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 279-293, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/download/11554/11577/72332>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- COSTA, Gilcilene Dias da. Currículo e arte: confluências Nietzsche-Deleuze. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 147-161, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24333/17311>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- DAMIANO, Gilberto Aparecido; MOREIRA, Tania. Arte no ensino fundamental: corpo(reidade), currículo fragmentado, polivalência e equipe multiartística. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 18, p. 125-140, 2011. Disponível em: <https://revistas.ulsofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2567/1991>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- DUARTE, Jakeline Duarte. Ambientes de aprendizagem uma aproximação conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 1-19, 2003. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2961>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 93-102, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100008>
- FREITAS, Ana Beatriz Machado de. A dimensão estética na aprendizagem: desocultando pontos cegos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 575-589, abr./jun. 2016. Disponível em:

- <https://www.scielo.br/j/edreal/a/vBmZSBgLB4xkprYFzLM9Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- GALLO, Sílvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 551-565, set./dez. 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/MvmtfSMScW6MmJxZsqsPrzy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- HERMANN, Nadja. Violência, estética e educação: o caso do jovem Törless. *Roteiro*, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 471-488, maio/ago. 2018. Disponível em:
<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16257/pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Por um currículo nômade: entre artistagens e invencionices. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 416-428, set./dez. 2016. Disponível em:
<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/holzmeister-silva-delboni.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- LACERDA, Teresa; GONÇALVES, Elsa. Educação estética, dança e desporto na escola. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Porto, v. 9, n. 1, p. 105-114, 2009. Disponível em: https://rpcd.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/vol.9_nr.1/3.01.pdf. Acesso em: 1 jul. 2022.
- LAGO, Clenio; VANI, Andressa Cristina. Experiência estética e formação: um desafio contemporâneo à educação. *Impulso*, Piracicaba, v. 25, n. 63, p. 57-76, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/2140/1584>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- LE MOS, Guilherme Augusto Rezende. *O sujeito descentrado e a educação como estética*. 2014. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://curriculo-uerj.pro.br/wp-content/uploads/o-sujeito-descentrado-e-a-educacao-como-estetica.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- LE MOS, Guilherme Augusto Rezende. Currículo, conhecimento e discurso: uma experiência estética. *Geo UERJ*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 309-322, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/19466/14696>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte para a Docência: estética e criação na formação docente. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [s. l.], v. 21, n. 25, p. 1-18, 2013. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1145/1083>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- MEURER, Sidmar dos Santos. A noção de educação estética no currículo da escola primária no Paraná – início do século XX: disciplina de cultivo do espírito ou educação da sensibilidade. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 21, p. 1-28, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/10.4025/rbhe.v21.2021.e165>
- MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; SALES, José Albio Moreira. Arte na formação inicial de pedagogos expressa e potencializada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão. *Revista Cocar*, Belém, v. 9, n. 17, p. 187-202, jan./jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/512/443>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- OLINI, Polyana; CORAZZA, Sandra Mara. Noologia do currículo: dramatizações do projeto escrituras. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 559-577, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/olini-corazza.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Theatrum curriculum: sobre o duplo ver e pintar em currículo com Antonin Artaud e o teatro. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 948-968, jan./abr. 2014. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/766/76631146004.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.

- ORMEZZANO, Graciela. Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 77, p. 15-38, jun. 2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2597/2335>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- OSINSKI, Dulce Regina Baggio; ANTONIO, Ricardo Carneiro. Exposições de arte infantil: bandeiras modernas pela construção do novo homem. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 32, n. 2, p. 269-285, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/50590100_Exposicoes_de_arte_infantil_bandeiras_modernas_pela_construcao_do_novo_homem_Children's_art_exhibitions_modern_bagde_for_the_construction_of_a_new_human_being/link/5c8d48b192851c1df94483e2/download. Acesso em: 1 jul. 2022.
- PALHANO, Angela Maria de Andrade. *Os sentidos da teoria estética na licenciatura em artes visuais*. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2014/357786_1_1.pdf. Acesso em: 1 jul. 2022.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200014>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- PASSOS, Wagner Valente dos; MACHADO, Carlos Roberto da Silva. A estética neoliberal da nova razão do mundo capitalista: educando o indivíduo competitivo. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 11, n. 3, p. 453-469, set./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v3n11.40594>
- PEREIRA, Jaime Santana Sodré. Arte-educação: estética, reflexões e diálogos. Entrevista concedida à Célia Conceição Sacramento Gomes. *ouvirOUver*, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 180-189, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/viewFile/8229/5290>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 18, p. 111-123, 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/275933076.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2023.
- PONCE, Branca Jurema; SAUL, Alexandre Saul. A necessidade da estética e da ética no currículo escolar do século XXI. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 34, p. 6-19, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n34/n34a02.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- RIBEIRO, Márden de Pádua; VELOSO, Silene Gelmini Araújo; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Fim da teoria crítica? Crítica aos extremos pós-modernos e pós-estruturais da teoria curricular. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 255-282, maio/ago. 2016. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/curriculo_e_teorica_critica.pdf. Acesso em: 1 jul. 2022.
- ROMÁN, Cristóbal Ruiz. La Educación en la sociedad postmoderna: desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, Madrid, v. 21, n. 1, p. 173-188, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277801155_La_Educacion_en_la_sociedad_postmoderna_Desafios_y_oportunidades. Acesso em: 1 jul. 2022.
- ROSEIRO, Steferson Zanoni; RODRIGUES, Alexsandro; ALVIM, Davis Moreira. Estéticas da Carne: insurreições curriculares do corpo feio. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 277-300, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/wysG5Z8JwvqxkqfJ9g9nLtz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2022.

- SÁENZ OBREGÓN, Javier. La escuela como dispositivo estético. In: FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (ed.). *Educar: (sobre)impressions estéticas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2007. p. 73-86.
- SILVA, Maria Aparecida da. Currículo para além da pós-modernidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais eletrônicos* [...]. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12-2444-int.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 71-78, dez. 2000a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RMfbRHhdXyLbbRf6SMkj9xJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000b.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche, curriculistas, con aportes del profesor Deleuze: una mirada pos-estructuralista de la teoría del currículo. *Pensamiento Educativo*, [s. l.], v. 29, p. 15-36, dez. 2001. Disponível em: <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26119/20977>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 47-57, jul./dez. 2002a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25915/15184>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. [Entrevista concedida a] Luís Armando Gandin, João M. Paraskeva, Álvaro Moreira Hypolito. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 5-14, jan./jun. 2002b. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=2686215&forceview=1>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *A filosofia de Deleuze e o currículo*. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais, 2004.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Todo curricularista é um moralista. *Alegrear*, [s. l.], n. 6, p. 1-2, jun. 2011. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1WKjAmxBi9riBWaQXt-UQhB7dS3ITmr6O/view?pli=1>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- SOUTHWELL, Myriam; GALAK, Eduardo. Dossier: Perspectivas latinoamericanas e históricas sobre la educación estética y de las sensibilidades. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 18, p. 1-8, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576162063035>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- STEFANUTO, Jéssica Raquel Rodeguero; BUENO, Sinésio Ferraz. Recusa à formação: uma discussão sobre ressentimento, música, experiência e sensibilidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-21, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240033>
- STRYHALSKI, Patricia Murara; REIS, Gesiele; SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos; GESSER, Verônica. A estética de Lukács: contribuições ao currículo das “ciências duras”. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 46, n. 2, p. 40-52, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.26849/bts.v46i2.786>. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/786/723>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- TORRES, Fabiano Ramos. *A estética da sensibilidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais*. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo,

2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072011-095432/pt-br.php>. Acesso em: 1 jul. 2022.

TROJAN, Rose Meri. Estética da sensibilidade como princípio curricular. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 425-443, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/wLq3kRh6Ln953MvYNWLNxSg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2022.

VENDRAME, Eliandra Cardoso dos Santos; DOURADO, Amanda Vitor; SOUZA, Silvana Maria Vieceli de; ZUCKERT, Flávio Alessandro Braga. Arte e Educação Estética na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: uma análise sob a ótica da Teoria Crítica da Sociedade. *Ensino*, Londrina, v. 23, n. 4, p. 536-544, 2022. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2022v23n4p537-544>

WEBER, José Fernandes. Crítica à moral e educação: sobre o espírito livre de Nietzsche. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 65-74, jan./abr. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277182946_Critica_a_moral_e_educacao_sobre_o_espirito_livre_de_Nietzsche/link/5d137317a6fdcc2462a7f029/download. Acesso em: 1 jul. 2022.

ZANELLA, Andrisa Kemel; PERES, Lúcia Maria Vaz. No entrecruzamento de linguagens...: a arte e o corpo para pensar a educação e a formação do humano. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 101-121, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ywK77qBM5B36FSSrgzfXHWb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2022.