



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ADRIANA MARIA DA SILVA

**A PINTURA COMO EXPERIÊNCIA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO:
UMA INTERPRETAÇÃO MERLEAU-PONTYANA**

**RIO DE JANEIRO
2014**

ADRIANA MARIA DA SILVA

**A PINTURA COMO EXPERIÊNCIA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO:
UMA INTERPRETAÇÃO MERLEAU-PONTYANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Barrenechea

**Rio de Janeiro
2014**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO ó UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS ó CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ADRIANA MARIA DA SILVA

*A pintura como experiência para pensar a educação: uma interpretação
merleau-pontyana*

Apresentada em: 27 / 02 / 2014

Banca Examinadora

Prof.^a. Dr.^a. Miguel Angel Barrenechea ó Unirio
(Orientador)

Prof.^a. Dr.^a. Maria Helena Lisboa da Cunha ó UERJ
(Examinadora externa)

Prof.^a. Dr.^a. Nailda Marinho da Costa Bonato ó Unirio
(Examinadora interna)

Dedico esta dissertação aos que fazem da educação sua obra de arte, em especial:

Ao meu orientador, Miguel Angel de Barrenechea, por ter conduzido esta pesquisa de maneira artisticamente potente, estabelecendo um vínculo incindível entre pensamento/corpo, razão/sentidos e que, desse modo, atribui sentido à proposta deste trabalho.

À professora Nailda Bonato, que me propiciou importantes momentos de discussão e reflexão, a partir das intervenções em meu trabalho na banca de qualificação e na condução do meu estágio docente.

À professora e amiga Maria Helena Lisboa da Cunha, que inspira força e vida afirmativa, através da sua filosofia dançante/movente.

Ao professor Walter Omar Kohan, pela dedicação e cuidado nas colocações sobre o meu trabalho na banca de qualificação, por todo incentivo no desenvolvimento desta pesquisa e por fazer do seu trabalho educativo uma experiência do pensar.

À professora Angela Maria Souza Martins, por ensinar, com tanta sabedoria e humildade, sobre uma educação que humaniza, politiza, engaja, e que, sobretudo, nos lança à luta por novos deslocamentos.

Ao professor Reuber Gerbassi Scofano, pela ternura em que conduz sua educação sensível, principal inspirador da minha retomada à vida acadêmica.

Ao professor Alexandre Simão de Freitas, que demonstra, em seu caminhar no mundo e na tarefa educativa, sensibilidade, potência e afeto. Um grande intensificador da vida de todos aqueles que têm a oportunidade de conhecer sua arte.

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro, Fernando Castellões, por todo amor, dedicação, tolerância, incentivo, cuidado e aposta em nossa vida.

A Aline Maria da Silva, irmã, amiga e grande inspiradora.

Aos meus familiares, em especial à minha avó, Marluce Ferreira da Silva, por ter me oportunizado uma educação escolar que me lançou à vida e à arte.

A todos que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Unirio, professores, coordenadores, assistentes e alunos que contribuíram, direta ou indiretamente, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas, incentivadores e criadores da própria arte do Grupo de Estudos Nietzsche (GEN), integrado por membros do PPGEdu/Unirio e PPGMS/Unirio: Mario Dias, Luis Oliveira, Enock Silva, Daniel Alves, Nelson Silva, Daniel Leal, Michael Carneiro, Cristie Campello, Natália Rocha, Bárbara Marques, Daniele Mendonça, Nilcinéia Longobuco e Katia Schaefer, por todas as contribuições que ampliaram o alcance deste trabalho e pelas trocas de vida que estabelecemos ao longo deste percurso.

Em especial, a Mario José Dias e Enock Silva Peixoto, pelas relevantes intervenções que contribuíram significativamente na fase final desta pesquisa.

Aos que fizeram parte de toda minha trajetória educativa, amigos e professores do Colégio Marista Nossa Senhora da Conceição, Colégio Marista do Recife e Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que incentivaram e inspiraram meu gosto pela educação sensível, no corpo e na arte.

Aos meus amigos de toda a vida, por tanto amor, especialmente a Marcus Kempes, Décio Overarth, Michele Fernandes, Maria Carolina Pacheco, Talita Nascimento e Helen Lazaro.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que tornou possível a realização desta pesquisa, através de incentivo financeiro.

*Sim, eu quero saber.
Saber para melhor sentir, sentir para melhor saber.*

Paul Cézanne

RESUMO

Nesta dissertação, analisamos a pintura como experiência para pensar a educação, a partir das reflexões do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty. O pensador não desenvolve especificamente o tema da educação, entretanto, entendemos que em sua análise existencial da pintura moderna, contidas principalmente na obra *O olho e o espírito*, ele sugere importantes contribuições para o campo educativo. Nas reflexões de Merleau-Ponty, a pintura constitui um meio de ultrapassar a concepção dicotômica da tradição metafísica, promotora de uma visão fragmentada da realidade que, ao cindir corpo e pensamento, afasta a experiência sensível e favorece um conhecimento descolado do corpo. Iniciamos nossas reflexões analisando o projeto educativo platônico, primeiro advento de educação sistematizada em bases dualistas, que privilegia a razão, entendida em sua filosofia como o único meio de alcançar o conhecimento, em detrimento da experiência sensível corpórea. No segundo momento desta pesquisa, tematizamos a análise de Merleau-Ponty sobre a restituição do aspecto sensível na construção do conhecimento, em que o filósofo atribui ao corpo, anteriormente desqualificado na concepção platônica, um estatuto educativo. Desse modo, a experiência artística da pintura irá expressar a possibilidade de restabelecer o vínculo indissolúvel entre corpo e pensamento. A obra de arte é emblemática dos aspectos plástico, móvel e poético do corpo e, nas reflexões de Merleau-Ponty, ela sugere a busca por outros modos de compreender o mundo, que ultrapassam o pensamento racionalista. Por conseguinte, buscamos na atividade do pintor, outro meio de pensar a educação, destacando que essa significação recusa os pragmatismos e utilitarismos, expressos comumente na realidade educacional da atualidade, uma vez que esta se apoia apenas no sentido do conhecimento e não na experiência. Destarte, a educação, figurada na pintura, deve favorecer a experiência do conhecimento não fracionado, sendo compreendida em seu caráter totalizante.

Palavras-chave: Educação. Pintura. Corpo. Experiência. Merleau-Ponty.

RÉSUMÉ

En ce mémoire, nous analysons la peinture comme une expérience pour penser l'éducation, à partir des réflexions du philosophe français Maurice Merleau-Ponty. Le penseur ne développe pas particulièrement le thème de l'éducation. Cependant, nous comprenons que, dans son analyse existentielle de la peinture moderne, contenue principalement dans l'œuvre « L'œil et l'esprit », il suggère des importantes contributions au domaine de l'éducation. Dans les réflexions de Merleau-Ponty, la peinture constitue un moyen de surmonter la conception dichotomique de la tradition métaphysique, promotrice d'une vision fragmentée de la réalité qui, en scindant corps et pensée, éloigne l'expérience sensible et favorise un savoir déconnecté du corps. Nous commençons nos réflexions en analysant le projet éducatif platonique, premier avènement d'éducation systématisée dans des bases dualistes, qui privilégie la raison, entendue dans sa philosophie comme le seul moyen de parvenir à la connaissance absolue, au détriment de l'expérience sensible corporelle. Dans la deuxième partie de cette recherche, nous traitons de l'analyse de Merleau-Ponty concernant la restitution de l'aspect sensible dans la construction de la connaissance, dans laquelle le philosophe attribue au corps, auparavant discrédité dans la conception platonique, un statut éducatif. Ainsi, l'expérience artistique de la peinture apportera la possibilité de rétablir le lien indéfectible entre le corps et l'esprit. L'œuvre d'art est emblématique des aspects plastique, mobile et poétique du corps et, dans les réflexions de Merleau-Ponty, elle suggère la recherche d'autres façons de comprendre le monde, qui surmontent le raisonnement rationaliste. Par conséquent, nous cherchons dans l'activité du peintre un autre moyen de penser l'éducation, mettant en relief que cette signification refuse les pragmatismes et utilitarismes, généralement employés dans la réalité éducative de l'actualité, une fois que celle-ci s'appuie seulement sur la connaissance en dépit de l'expérience. C'est pourquoi l'éducation, figurée dans la peinture, doit favoriser l'expérience de la connaissance non fragmentée en étant comprise dans son caractère totalisant.

Mots-clés : Education. Peinture. Corps. Expérience. Merleau-Ponty.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 PLATÃO: RESTRIÇÕES E LIMITES DA EXPERIÊNCIA SENSÍVEL NA EDUCAÇÃO	19
1.1 A educação e o Estado ético: a censura moral da arte	20
1.2 O avesso dos sentidos: a arte em Platão	28
1.3 O mito da caverna: <i>O olho do espírito</i>	35
2 A EXPERIÊNCIA SENSÍVEL QUE SE ABRE AO CONHECIMENTO: DOS PREJUÍZOS CLÁSSICOS AO <i>QUIASMA</i>	43
2.1 A crítica ao <i>espírito</i> filosófico-científico	44
2.2 O Resgate da experiência sensível: do corpo perceptivo ao <i>ser carnal</i>	52
2.3 O corpo conhecedor: a experiência artística como caminho de inspiração educativa	60
3 A PINTURA COMO EXPERIÊNCIA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO	70
3.1 A arte na educação e a educação pela arte	72
3.2 A pintura na filosofia de Merleau-Ponty	79
3.3 A interrogação criadora e o enigma do corpo: a educação pensada a partir da pintura	86
3.3.1 <i>Cézanne e o irrepetível da pintura: o saber sensível na pintura</i>	92
3.3.2 <i>Matisse e o corpo bruto e selvagem: por uma educação da totalidade</i>	93
CONCLUSÕES PROVISÓRIAS	95
REFERÊNCIAS	100
ANEXOS	107

INTRODUÇÃO

A filosofia de Maurice Merleau-Ponty¹ investe em reflexões que possibilitam a compreensão da existência como *totalidade*, visando romper com as categorias dualistas que cindem interior-exterior, razão-sentidos, sujeito-objeto, corpo-alma, fortemente arraigadas na cultura ocidental, estabelecidas desde Platão² até sua configuração moderna, na concepção cartesiana³ que, através da obra *Meditações metafísicas* (DESCARTES, 1999b), sustenta a

¹ Maurice Merleau-Ponty nasceu em 4 de maio de 1908 em Rocheford-sur-Mer. Fez o curso secundário nos liceus parisienses Janson-le-Sally e Louis-le-Grand. De 1926 a 1930 foi aluno da École Normale Supérieure, ocasião em que conheceu aqueles que com ele formariam a geração existencialista dos anos 1940 e 1950. De 1930 a 1935, Merleau-Ponty lecionou no curso secundário. Acabou sua tese complementar, *La structure du comportement* (*A estrutura do comportamento*), em 1938. Entre 1939-1940 foi mobilizado como oficial do 5º Regimento e Infantaria. De 1940 a 1945, participando da resistência, volta a lecionar no secundário. Em 1945 obtém o título de doutor em filosofia, após a defesa de sua tese de Estado, *Phénoménologie de la perception* (*Fenomenologia da percepção*). Em 1948 torna-se professor da Universidade de Lyon. Nessa época, divide com Sartre a direção da revista *Les Temps Modernes*. De 1949 a 1952 ocupa o cargo de professor-titular da cadeira de Psicologia Infantil, na Sorbonne. Em 1952 é eleito para a cátedra de Filosofia do Collège de France, pronunciando como aula inaugural o ensaio *Éloge de la Philosophie* (*Elogio da filosofia*). Morre subitamente em 3 de maio de 1961, vítima de embolia. (CHAUI, 1984, p. VII).

² Platão (428/427 ó 347 a. C.), nascido em Atenas, de família aristocrática. O nome Platão é, a rigor, um apelido (que significa de ombros largos); seu nome original era Aristocles. Educado pelos melhores mestres da época, Platão teve dois interesses: a poesia, que logo abandonou, e a política, que o preocupou sempre. Aos 18 anos, aproximou-se do círculo de Sócrates, que exerceu enorme influência sobre sua vida e suas doutrinas e de quem foi o mais original discípulo. Com Sócrates ocorreu o que se pode chamar de conversão a Platão à filosofia. Em princípio, a obra filosófica de Platão pode ser considerada como uma continuação da socrática, a ponto de os chamados diálogos de juventude ou de primeira época serem tanto elaborações do pensamento socrático com exposição das conversas mantidas entre Sócrates e seus amigos, discípulos e adversários. O problema da cronologia dos escritos platônicos tem importância, sobretudo, para fixar a evolução de seu pensamento desde sua dependência mais fiel a Sócrates até a última fase da sua filosofia. [...] Costuma-se distinguir entre os escritos de primeira época (*Apoloogia de Sócrates*, *Protágoras*, *Crítón*, *Laquês*, *Íon*, *Lísias*, *Cármides*, *Eutífron*, *os dois Hípias*, *menor e maior*), os escritos intermediários (*Górgias*, *Ménon*, *Eutidemo*, alguns livros da *República*, *O Banquete*, *Fédon* e *Menexeno*), os escritos de crítica da doutrina das ideias e renovação do pensamento platônico (*Teeteto*, *Parmênides*, *Crátilo*, *O Sofista*, *Filebo* e *O Político*) e os escritos últimos (*Timeu*, *As Leis* e *Crítias*). (MORA, 2004, p. 2283-2284, 2288).

³ René Descartes (1596-1650), nascido em La Haye (Touraine), educou-se (1606-1614) no Colégio de Jesuítas de La Fleche. Alistou-se em 1618, no exército do príncipe Maurício de Nassau e em 1619 no de Maximiliano da Baviera. Descartes é considerado o pai da filosofia moderna e também, embora com menos razão, fundador do idealismo moderno. Em todo caso, seu pensamento e sua obra encontram-se em um momento crucial do desenvolvimento da história da filosofia e podem ser considerados o início de um período que alguns historiadores fazem terminar em Hegel e outros até já avançada a época contemporânea. Fala-se frequentemente do racionalismo de Descartes, e também do voluntarismo de Descartes. Ele sem dúvida influenciou muito, não apenas a tendência, ou tradição, denominada cartesianismo mas também muitos autores que se opuseram a ela, mas que de algum modo devem a Descartes as suas principais incitações filosóficas. Certos autores destacam a quase absoluta originalidade de Descartes. Outros mostram que o filósofo forjou seus conceitos fundamentais tomando-os da escolástica. A verdade provavelmente não está no ponto médio, mas em outro mais capital: no fato de que Descartes representou, para usar uma expressão de Ortega, um novo nível na filosofia, e no fato de que esse nível foi justamente o que chamamos de moderno. A filosofia de Descartes é um conjunto muito complexo de diversos elementos: método, metafísica, antropologia filosófica, desenvolvimentos científicos (especialmente matemáticos), preocupações religiosas e teológicas etc. René Descartes morreu de pneumonia no dia 11 de fevereiro de 1650, em Estocolmo, Suécia. Em 1667, seus restos mortais foram repatriados para a França e enterrados na Abadia de Sainte-Geneviève de Paris. Suas principais obras: *Regras para a orientação do espírito* (1628), *Discurso do método* (1637), *Geometria* (1637), *Dióptrica* (1637), *Meditações metafísicas* (1641) e *As paixões da alma* (1649). (MORA, 2004, p. 670-674).

concepção da alma ou espírito (*res cogitans*) como ãcoisa pensanteö e do corpo ou matéria (*res extensa*) como ãcoisa extensaö. Esse posicionamento amplia a versão do dualismo platônico da separação dos mundos sensível e inteligível, sustentando o corpo como aprisionador da alma. Contudo, na vertente cartesiana, a ideia de corpo (*corpo-objeto*) é vinculada ao pensamento de extensão mecânica (*corpo-máquina*). Contra essas teses estão dirigidas as principais críticas estabelecidas por Merleau-Ponty sobre as relações contraditórias e polêmicas entre corpo e alma.

O questionamento que norteia nossa pesquisa é: a pintura pode ser considerada uma experiência para pensar a educação, a partir das reflexões merleau-pontyanas sobre a atividade do pintor⁴? Nossa investigação parte da interpretação do filósofo sobre o necessário engajamento da *carne*⁵ com o mundo, posta como ãsingular relação entre sujeito, seu corpo e seu mundoö (MERLEAU-PONTY, 1962, p. 403), que nos convida a refletir, a partir da sua perspectiva ontológica⁶, sobre um saber encarnado no corpo, possibilitado pela experiência da criação. Nesse sentido, consideramos a pintura, a partir da obra *O olho e o espírito* (MERLEAU-PONTY, 2013c), a expressão artística que possibilita a interação entre as dimensões subjetivas e objetivas e que, além de nos convocar a experimentá-la, nos permite, no ato da criação ou da apreciação, corporificar a consciência da *totalidade*. Em outros

⁴ Merleau-Ponty não abordou, em sua obra, de forma explícita e minuciosa, a educação. Contudo, podemos extrair numerosas indicações e sugestões para pensar a prática educativa a partir de sua reinterpretação do homem enquanto *sujeito encarnado*. Esclarecemos que o termo ãsujeitoö é compreendido na filosofia de Merleau-Ponty como *sujeito encarnado*, a expressão afasta a concepção de que o sujeito seja uma substância pura. ãA noção de sujeito não se refere as nossas faculdades abstratas, mas a negação do sentido habitual de corpo enquanto somatório de funções neuropsíquicas.ö (MÜLLER, 2001, p. 209).

⁵ ãA carne não é matéria, não é espírito, não é substância. Seria preciso, para designá-la, o velho termo ãelementoö no sentido em que era empregado para falar-se da água, do ar, da terra e do fogo. [...] espécie de princípio encarnado que importa um estilo de ser em todos os lugares onde se encontra uma parcela sua. Nesse sentido, a carne é um ãelementoö do *Ser*.ö (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 136). Para Nóbrega (2010), o conceito ou elemento carne pode ser compreendido como desapego de Merleau-Ponty à filosofia da consciência e a possibilidade de uma reflexão corporificada.

⁶ De acordo com o *Dicionário de filosofia* de José Ferrater Mora, a ontologia ou estudo do *Ser* encontra suas primeiras referências na filosofia de Aristóteles que denominou, inicialmente, como *filosofia primeira* e depois como metafísica. Contudo, o termo só aparece no século XVI pela necessidade de distinguir os temas de estudos da metafísica: metafísica geral, estudo do ser enquanto ser; metafísica especial, estudo de temas como Deus, a alma etc. No início do século XVII, houve uma tendência para que a metafísica geral fosse chamada de ontologia. (MORA, 2004, p. 2144). Destacamos que a ontologia proposta por Merleau-Ponty recebe influências das concepções de Husserl, Heidegger e Sartre, no tocante às relações do *Ser*, especialmente, com o corpo, a consciência e o mundo. A problemática ontológica é, de fato, percebida nas últimas obras de Merleau-Ponty, às quais dedicamos maior atenção em nossa análise, entretanto, alguns comentadores como Marcus Sacrimi A. Ferraz (2009) e Terezinha Petrucia da Nóbrega (2010), defendem que já em suas teses iniciais: em *A estrutura do comportamento*, de 1942, e a *Fenomenologia da percepção*, de 1945, existe uma ontologia profundamente marcada por uma inspiração fenomenológica (ainda nesta introdução esclarecemos o significado desta tendência filosófica), a qual, o próprio filósofo reconhece como insuficiente, estabelecendo uma *nova* ontologia em seus trabalhos finais. Essa *nova* ontologia alude às possibilidades do conhecer através da dinâmica do corpo com a experiência sensível. ãNas pinturas moderna e contemporânea, Merleau-Ponty encontrou referências significativas para tratar do conhecimento do corpo, configuradas na reversibilidade dos sentidos, na comunicação sensível como ato de significação.ö (NÓBREGA, 2010, p. 67).

termos, a *obra de arte*, expressa pela pintura, torna possível a unidade entre o subjetivo e o objetivo, sendo o corpo lugar de significações dessas duas dimensões: ãEssência e existência, imaginário e real, visível e invisível, a pintura confunde todas as nossas categorias ao desdobrar seu universo onírico de essências carnavais, de semelhanças eficazes, de mudas significações.ö (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 23).

Já na contemporaneidade, Edmund Husserl (1859-1938), sob a égide de sua singular proposta filosófica do *retorno às coisas mesmas* ou ãir ao encontro das coisas em si mesmasö (HUSSERL, 2008, p. 17), funda a fenomenologia que, além de questionar as abstrações filosóficas dissociadas da concretude do mundo, amplia o universo dicotômico: corpo e mente, sujeito e objeto, mundo e consciência, fato e ideia. Embora a filosofia merleau-pontyana estabeleça, inicialmente, relações com a fenomenologia husserliana, se desvincula da sua matriz tradicional quando esta, para se constituir como estatuto filosófico, pressupõe uma *redução*⁷ que rompe nossa familiaridade com o mundo, a *redução fenomenológica* consiste em ãsuspenderö ou ãcolocar em parêntesesö crenças, conhecimentos, atitudes, teorias e ideias, com a finalidade de buscar a essência das coisas. A crítica merleau-pontyana questiona todas as categorizações binárias, edificadas pela tradição filosófica, e reforça a sua teoria de que o homem pode ser caracterizado como *racionalidade encarnada*⁸, no qual corpo e razão são consubstanciais. Dessa forma, as dimensões racional e corpórea encontram-se entrelaçadas na percepção, a partir de um *locus estético*⁹. ãA arte, a poesia, a pintura, a dança

⁷ Na obra *O visível e o invisível*, Merleau-Ponty (2009) desenvolve uma crítica à *redução* que, para ele, é oriunda de uma filosofia *reflexiva idealista* ãé o que Husserl punha francamente a nu quando dizia que toda redução transcendental é também redução eidética, isto é, todo esforço para compreender de dentro e a partir das fontes o espetáculo do mundo exige que nos separemos do desenrolar efetivo de nossas percepções e de nossa percepção de mundo, que nos contentemos com sua essência, que deixemos de nos confundir com o fluxo concreto de nossa vida para retraçarmos o andamento de conjunto e as articulações principais do mundo sobre o qual ela se abre.ö (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 52-53). Para aprofundar a análise sobre a *redução fenomenológica* proposta por Edmund Husserl, ver sua obra *Investigações lógicas: sexta investigação* (1980).

⁸ ãMerleau-Ponty refere-se ao logos estético como um tipo de racionalidade que afirma a comunicação entre a lógica e o sensível, a razão e o corpo. Nesse arranjo epistemológico, essas dimensões não estão separadas pelo entendimento, mas encontram-se entrelaçadas na percepção e na dimensão estética. Merleau-Ponty ilustra a reflexão corporal a partir da consideração da filmagem, em câmera lenta, do trabalho de Matisse: ãEsse mesmo pincel que, visto a olho nu, saltava de um ato para outro, podia-se vê-lo meditar, num tempo dilatado e solene, numa iminência de começo do mundo, tentar dez movimentos possíveis, dançar diante da tela, roçá-la várias vezes, e por fim abater-se como um raio sobre o único traçado necessário [...]. Não considerou, com o olhar da mente, todos os gestos possíveis, e não precisou eliminá-los todos, exceto um, justificando-lhes a escolha. É a câmara lenta que enumera os possíveis. Matisse, instalado num tempo e numa visão de homem, olhou o conjunto aberto de sua tela começada e levou o pincel para o traçado que o chamava, para que o quadro fosse afinal o que estava em vias de se tornar [...]. ãTudo se passou no mundo humano da percepção e do gestoö (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 46).ö (NÓBREGA, 2009, p. 19, 28).

⁹ A *estética*, como disciplina específica do campo investigativo da filosofia, surgiu no século XVIII, atribuída aos filósofos Hume (1711-1776), Baumgarten (1714-1762), Kant (1724-1804) e Schiller (1759-1805), vinculada aos estudos sobre o *belo*, às obras de arte e ao *gosto*. Contudo, a análise realizada neste trabalho, centraliza-se nos ensaios sobre arte, especificamente a pintura, na obra *O olho e o espírito* de 1964, elaborados por Merleau-Ponty (2013c), quando sugere a importância da revalorização do aspecto sensível para construção do

apresentam-se como conhecimentos cuja racionalidade é marcada pela estesia do corpo, nuançando sentidos amplos para a comunicação, a expressão e os atos de significação. (NÓBREGA, 2009, p. 19). Esse *lugar* é caracterizado, por Merleau-Ponty, como *consciência corpórea* que assegura uma articulação entre a razão e o corpo. Dito em outros termos, o *locus estético* é o caminho de acesso à compreensão da existência como *totalidade*, quando o aspecto sensível e o racional não aparecem fragmentados; assim, o *sujeito* é autoconsciente, e amplia o entendimento de sua condição existencial, plena ou adversa.

Entendendo que a educação se estrutura a partir de pressupostos filosóficos, investimos no primeiro advento de *educação formal*, a *espinha dorsal* da tradição educativa ocidental, com o objetivo de analisar o ponto inaugural de onde emergem categorizações que atravessam a história educativa no ocidente, corpo-mente/sentidos-razão. É a *república*¹⁰ de Platão (1996), que encontramos a primeira proposta sistemática de educação, muito além do projeto político, é a educação que efetiva o projeto platônico de Estado ideal. A função social da oralidade e da arte épica, atribuída à tradição grega arcaica, é combatida a favor da racionalidade como guia do novo modelo de educação e, portanto, a arte passa a ser adequada e instruída para a modelação do caráter do novo *cidadão da pólis* platônica¹¹.

A filosofia platônica sustenta o confronto entre razão/sentidos, que é apresentado de forma mais radical na modernidade, sob o distintivo cartesiano, que interpreta o corpo como uma substância externa e a alma como uma substância interna. Embora a crítica merleau-pontyana se dirija, com frequência, a Descartes, optamos por refazer o caminho a partir da primeira proposta educativa estruturada nessas bases dualistas para, assim, estabelecer, de forma mais consistente, o paralelo que nos possibilite pensar uma educação comprometida

conhecimento autêntico. Sobre isso, Monclar Valverde (2008, p. 166) esclarece que: ãde um modo geral, afirma-se a relação entre o artístico e o estético, mas se reconhece a subordinação do plano poético (da produção) ao campo estético (da recepção). Todavia, esta dificuldade em circunscrever a reflexão estética na obra de Merleau-Ponty pode ser estendida a quase toda a filosofia da sua época, em função desta confusão entre o -estético e o -artístico, mas em função da própria história da noção de sensibilidade, que oscilou entre uma acepção meramente sensorial e outra, mais abrangente, envolvendo sensações, sentidos e sentimentos (cf. AGABEN E FERRUCI). Para ultrapassarmos o dilema, no que se refere a Merleau-Ponty, será necessário contrariar a opinião dominante entre seus leitores e admitir que, também no seu caso, as reflexões sobre a criação artística devem estar subordinadas à compreensão da experiência sensível ó efetiva base da reflexão estética.õ

¹⁰ Esclarecemos que nosso estudo focaliza especificamente a questão da educação, a partir da arte na obra *A república* (PLATÃO, 1996).

¹¹ A *pólis* grega, conforme o modelo proposto por Platão, é composta por três classes sociais: a econômica (agricultores, comerciantes e artesãos), a militar ou dos guerreiros, e a legislativa ou dos magistrados. ãNa democracia, todos os membros de todas as classes governam; na aristocracia, os guerreiros ocupam a posição de magistrados; na monarquia, em geral, um guerreiro ou um rico comerciante acabam sendo o rei [o novo *cidadão da pólis* platônica] deve ser governando somente pelos magistrados. Mas, para isso, várias condições devem ser preenchidas e a primeira delas é que a Cidade se encarregue da educação de todas as crianças, mesmo quando algumas permanecerem com suas famílias. Essa educação deve ter como objetivo determinar as capacidades e os limites de atuação de cada uma das classes sociais [da cidade platônica].õ (CHAUÍ, 2002b, p. 306-307).

com a totalidade do sujeito, à luz das reflexões de Merleau-Ponty sobre o sentido existencial da pintura.

Desse modo, encontramos na filosofia merleau-pontyana a analogia entre ciência/pintura, que refaz o caminho da construção do conhecimento a partir da revalorização do *sensível*. Ao procurar unir, no mesmo solo, o empírico e a percepção, o filósofo indica que a criação convoca o entrelaçamento da *técnica* com a *estética*, como podemos verificar no trecho que ilustra a atividade do pintor:

“O pintor emprega seu corpo, diz Valéry. E, de fato, não se percebe como um espírito poderia pintar. É oferecendo seu corpo ao mundo que o pintor transforma o mundo em pintura. [...] Toda técnica é técnica do corpo. Ela figura e amplifica a estrutura metafísica de nossa carne. (MERLEAU-PONTY, 2013c, p. 18, 26).

Nesse sentido, o pintor que *oferece seu corpo ao mundo*, o faz em sua totalidade; todo o corpo está envolvido no ato de pintar. Ao refletirmos sobre a educação a partir dessa experiência, indagamos: os sistemas educativos da cultura ocidental, ao privilegiarem a dimensão intelectual, favorecem esse pleno desenvolvimento entre o corpo e a ação? A educação tem ampliado ou reduzido a condição carnal, corpórea nos processos de criação e apreensão do conhecimento, com os instrumentos ou *técnicas* utilizadas para fins de aprendizagem?

Lembremos que a temática do corpo atravessa toda a tradição educativa e filosófica ocidental, embora algumas reflexões não referenciem o aspecto corporal, como sendo indispensável, ele não se ausenta inteiramente. É a filosofia platônica que institui o primeiro *lugar* do corpo na educação dos guardiões na *República* e a *ginástica para o corpo*, encontramos também, os ensaios de Montaigne sobre a expressão corporal; as considerações de Rousseau sobre a educação do *Emílio*; a cultura proposta pela *Escola Nova*, e já na contemporaneidade, as relações de poder, as políticas de controle do corpo e os dispositivos sexuais levantados pela análise de Michel Foucault¹². Esses são alguns exemplos que comprovam como o tema percorre o campo educativo e filosófico em diversos momentos históricos (NÓBREGA, 2010). Contudo, o campo científico, baseado na herança racionalista, é marcado pela fragmentação do conhecimento em áreas específicas, particularmente, entre as ciências humanas e as ciências biológicas, assim, a ciência apreende o corpo como distinto nessas duas áreas do conhecimento. Durante muito tempo, o campo filosófico diluiu o corpo em teorias que favoreciam o desenvolvimento do aspecto racional, enquanto o campo da

¹² Sobre a temática do *dispositivo da sexualidade*, ver também Foucault (1993).

saúde e das diversas ciências exatas em uma máquina de músculos, tecidos, órgãos, desvinculando-o do aspecto sensível. Entretanto, há um ponto de aproximação nos dois campos epistemológicos: a fragmentação do corpo. Ele é objeto, ou o sujeito do conhecimento. Em um sentido diverso, a filosofia de Merleau-Ponty se dispõe a refletir sobre o corpo, com a principal tarefa de não reduzi-lo a sujeito ou objeto do discurso.

É importante destacar que já existem reflexões sobre a educação no pensamento de Merleau-Ponty, como as pesquisas desenvolvidas pela Prof^a. Dr^a. Maria Terezinha Petrucia da Nóbrega¹³, que resultaram nas publicações *Uma fenomenologia do corpo* (2010) e *Escritos sobre o corpo: diálogos entre arte, ciência, filosofia e educação* (2009), e a publicação da tese de doutorado da Prof^a. Dr^a. Marina Marcondes Machado¹⁴: *Merleau-Ponty e a educação* (2010) o título original: *A flor da vida/ Sementeira para a fenomenologia da pequena infância*. Contudo, mesmo não sendo a única pesquisa que aborda a educação a partir da filosofia de Merleau-Ponty, ela se insere em um campo de ideias nascentes, tendo em vista a insuficiente literatura sobre a temática.

As reflexões suscitadas estabelecem pontos de convergências com a bibliografia citada, entretanto, busca sugerir um caminho educativo para além dos muros institucionalizados. A maior parte das iniciativas e práticas instituídas como prioridade na ação educativa desconsideram aspectos importantes da educação ó como o corpo e o saber sensível ó porque reduzem o processo educacional à sua dimensão de escolarização, conformada à formação para o exercício das diversas funções sociais. Acentuamos que essa redução confere à educação um caráter utilitário, o que reforça um ensino fragmentado, distanciado do desenvolvimento de todas as dimensões do indivíduo, interna/externa, sentidos/razão, corpo/pensamento. Dessa forma, as reflexões que pretendemos provocar, propõem revitalizar o sentido do fazer educativo para além das práticas cristalizadas, ampliando o alcance da educação. Disso decorre pensar *outro* tempo, *outro* espaço para a manifestação de *outros* atos do conhecer. Para que sejam possíveis tantos *outros*, elegemos a experiência da pintura para revelar essa educação latente nas obras de Merleau-Ponty.

Nesse sentido, pensar a educação a partir da ótica merleau-pontyana requer uma ressignificação das nossas relações com o conhecimento e com o corpo e, para tanto, é

¹³ Terezinha Petrucia da Nóbrega é Pós-Doutora em filosofia, educação e educação física pela PUC/São Paulo e Université de Montpellier (II e III). Atualmente, é docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), atuando principalmente nos seguintes temas: corpo, corporeidade, estética, fenomenologia, epistemologia, educação física e ciências humanas.

¹⁴ Marina Marcondes Machado é Pós-Doutora em pedagogia do teatro pela ECA/USP. Atualmente é docente no curso de licenciatura em teatro da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), atuando principalmente nos seguintes temas: arte e educação; estudos da infância e teatralidade; ensino universitário e cotidianidade.

necessário abrir espaço para o saber a partir de atividades corporais num movimento diverso ao que outorga um espaço determinado e restritivo, desde Platão, ao aspecto corpóreo na educação. Nesse sentido, encontramos na arte uma fonte inesgotável para pensar *novos* caminhos educativos: “O corpo, a técnica e a estética afinam-se na linguagem do gesto que é captado pelo olhar do artista, do filósofo, do cientista, do educador na criação, sistematização, divulgação e crítica do conhecimento.” (NÓBREGA, 2009, p. 29). Portanto, para que a educação cumpra um papel transformador, à luz da filosofia merleau-pontyana, é necessário que ela seja entendida como uma *obra de arte*, que reflete a criação de *novas* significações, ancorada no *conhecimento corpóreo* e em sua condição simultânea: interior e exterior.

A partir das ponderações já realizadas, destacamos, mais uma vez, que o objetivo central desse trabalho é investigar o caráter educativo revelado na experiência da pintura, a partir das análises de Merleau-Ponty sobre a criação artística, especificamente a criação do pintor.

Consideramos a reflexão sobre o caráter artístico da educação, alvo desta pesquisa, um campo de vastas possibilidades para a interpretação de uma educação que contribua para o desenvolvimento e compreensão do sujeito em sua *totalidade*. É importante destacar que nossa indagação se estabelece no sentido inverso ao pensamento instrumental, usualmente empregado quando se trata da analogia arte e educação. Consideramos a arte como um exemplar, uma forma sensível de buscar o conhecimento e criar modos de conhecer.

A trajetória metodológica adotada foi a da pesquisa bibliográfica, por nos possibilitar explicar sobre o tema pesquisado, a partir do levantamento e análise da bibliografia primária e secundária, de forma consistente e, com o aprofundamento necessário à compreensão do problema analisado.

De acordo com Rampazzo (2004), a pesquisa bibliográfica busca a explicação de um problema a partir de referências teóricas publicadas, podendo ser realizada isoladamente, ou como parte de outro tipo de investigação. Qualquer tipo de pesquisa, em qualquer campo do conhecimento, exige uma indagação bibliográfica prévia, seja para levantamento da situação do tema, para a fundamentação teórica ou, ainda, para justificar os limites e contribuições da própria pesquisa.

A bibliografia principal desta dissertação consiste na obra *O olho e o espírito*, em que Merleau-Ponty (2013c) estabelece relações entre a pintura e a experiência sensível, articuladas à criação e ao processo de construção do conhecimento.

O trabalho visa, partindo de um diálogo inicial com Platão, articular a retomada do sensível, proposta por Merleau-Ponty, para, então, extrair contribuições que sintetizam novas

possibilidades para o campo educativo. O diálogo estabelecido focaliza, especificamente, a proposta educativa contida na *A república* (PLATÃO, 1996), que privilegia conhecimento racional em detrimento da experiência sensível e inaugura a visão dualista que separa corpo e alma. Utilizamos, ainda, como subsídio para nossa análise sobre Platão, os textos *Fédon* (2004), *Sofista* (1980), *Político* (1991b) e *Banquete* (1991a). Como aporte teórico secundário, investimos nas reflexões de: Werner Jaeger em sua obra *Paideia: a formação do homem grego* (2003); Pierre-Maxime Schuhl, com *Platão e a arte de seu tempo* (2010); Maria Cristina Franco Ferraz e a obra *Platão: as artimanhas do fingimento* (1999); Eric Havelock, com *Prefácio a Platão* (1996); Jayme Paviani, através da obra *Platão e a educação* (2008); e Marilena Chauí, com *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles* (2002b).

Em outro sentido, realizamos uma análise sobre a proposta de retomada do sensível ancorada na obra *O olho e o espírito*, em que Merleau-Ponty (2013c) estabelece um entrelaçamento ou *quiasma*¹⁵ entre as dimensões racional e sensível, figurada na pintura e, dessa forma, aponta meios para pensarmos uma educação que restabeleça o contato genuíno com o corpo que, conforme sua ótica, conjuga interior e exterior, razão e sentidos. Como suporte teórico, em relação à análise da expressão artística da pintura como experiência para pensar a educação, além do *O olho e o espírito* (2013c), utilizamos: *A prosa do mundo* (2012); *A dúvida de Cézanne* (2013a); *A linguagem indireta e as vozes do silêncio* (2013b); *O visível e o invisível* (2009); e *Signos* (1991). Como literatura secundária: Friedrich Schiller, com a obra *A educação estética do homem* (2002); Neidson Rodrigues, com *Elogio à educação* (2002); Ronaldo Rosas Reis, com a obra *Educação e estética: ensaios críticos sobre a arte e a formação humana no pós-modernismo* (2005); Rô Reyes, com *Para onde tem levado a via da arte?* (2011), Bogdan Suchodolski, com *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas* (1992); e alguns relevantes comentadores de Merleau-Ponty como Marilena Chauí, com *Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty* (2002a); José de Carvalho Sombra, e *A subjetividade corpórea: a naturalização da subjetividade na filosofia de Merleau-Ponty* (2006); Marcus Sacrini A. Ferraz, com *Fenomenologia e ontologia em Merleau-Ponty* (2009); Terezinha Petrucia da Nóbrega, com *Escritos sobre o corpo: diálogos entre arte ciência filosofia e educação* (2009) e *Uma fenomenologia do corpo* (2010).

¹⁵ Merleau-Ponty recorre, com frequência, a termos dos campos biológico e genético para ilustrar suas análises. O filósofo dedica uma seção intitulada por: *O entrelaçamento: o quiasma*, na obra *O visível e o invisível* (2009), em que expressão *quiasma* surge, metaforicamente, como a carne do mundo e a incorporação do visível e o invisível, em termos merleau-pontyanos: *tecido conjuntivo de horizontes exteriores e interiores* (p. 127).

O primeiro capítulo tem como objetivo determinar a função da arte no projeto educativo platônico, esclarecendo que o caráter do *Estado* ético, sustentado por Platão, teve grande influência na desvalorização do aspecto sensível na construção do conhecimento do ocidente. Desse modo, mesmo sendo a primeira proposta de educação sistematizada que contempla a arte em seu plano, define um *lugar* específico para a atividade corporal, afasta o sentido da arte como expressão do sensível e reforça que o alcance do *verdadeiro conhecimento* deve se realizar por meio, exclusivamente, intelectual. Nesse sentido, partimos dos livros II, III, IV e V de *A república* (1996), que versam sobre a concepção platônica de educação, determinam a censura moral da arte na educação dos guardiões da *pólis* e destacam o significado da arte para Platão, especificamente, a pintura de caráter mimético.

O segundo capítulo tem como objetivo identificar as relações entre a experiência sensível e a construção do conhecimento, especialmente na obra *O olho e o espírito*, de Merleau-Ponty (2013c), em que o filósofo desenvolve uma reflexão *ontológica* sobre a pintura, como expressão que restitui nosso contato com a dimensão sensível e favorece a construção do conhecimento a partir de uma *reflexão encarnada* ó a união entre as dimensões racional e sensível, entre objetivo e subjetivo.

O terceiro capítulo tem como objetivo indicar de que maneira a atividade sensível da pintura, na perspectiva merleau-pontyana, pode ser considerada uma experiência para pensar a educação. As ponderações expostas no último capítulo são considerações provisórias da interpretação das relações anteriormente estabelecidas entre arte e conhecimento. Ilustramos, por meio da expressão pictórica, a recusa ao aspecto instrumental e utilitário da arte no âmbito educativo e a defesa de uma educação que assuma um caráter sensível e totalizante. A interrogação, o corpo e o olhar passam a ser promotores do saber na experiência educativa.

1 PLATÃO: RESTRIÇÕES E LIMITES DA EXPERIÊNCIA SENSÍVEL NA EDUCAÇÃO

Platão desenvolve uma proposta educativa na *república*, em que coloca o ensino na contramão da experiência artística, em oposição ao que era comum na Grécia arcaica. No projeto platônico, o contato com a arte na formação dos guardiões é reduzido à *música para alma* (PLATÃO, 1996)¹⁶. Em outras palavras, Platão estabelece um lugar específico para a arte no processo educativo da *pólis* grega, o que afastaria a influência negativa e sedutora da expressão artística, e favoreceria o cumprimento de um objetivo *ético* para a educação, que caminha em conformidade com seu projeto político de cidade ideal¹⁷. Entendendo que a teoria educacional contida na *república* teve uma influência decisiva na educação tradicional e em todo o sistema de ensino no ocidente, consideramos a proposta educativa de Platão, contrária à interpretação da experiência artística como caminho de acesso ao conhecimento, como sendo fonte de importantes contribuições para repensar o modelo tradicional vigente em nosso campo educativo. Em oposição ao ideal platônico, elegemos o pensamento de Merleau-Ponty, que propõe a retomada do sensível a partir da experiência artística, bem como indica a possibilidade de ultrapassar os equívocos que a filosofia clássica nos legou com as dicotomias que desvalorizam a experiência sensível na tarefa educativa.

Portanto, tematizamos o projeto educativo de Platão por representar um importante momento na gênese da tradição educativa, e inaugurar no ocidente a dicotomia entre sensível e inteligível¹⁸. Em um sentido diverso, observamos a filosofia de Merleau-Ponty, a qual sugere um caminho que contesta a tradição racionalista, a partir de um corpo que se torna reflexivo e criador, ao resgatar na experiência sensível o *Ser*¹⁹ que não é interpretado à luz das dicotomias

¹⁶ Livro II (379d).

¹⁷ A *cidade ideal* reflete a utopia platônica de uma sociedade que se supõe perfeita em todos os sentidos. Chama-se de utópico todo ideal especialmente todo ideal de sociedade humana que se supõe maximamente desejável, mas que muitas vezes se considera inalcançável. Utópico equivale em muitos casos a modelar e a perfeito. O que não está em nenhuma parte é utópico. (MORA, 2004, p. 2961-2962).

¹⁸ De acordo com Mora (2004), de diferentes formas e com distintos vocábulos, desde Platão, se estabelece uma distinção entre o sensível e o inteligível. Para Platão, inteligíveis são as coisas enquanto verdadeiras, ou seja, os seres que são, e sensíveis as coisas, na medida em que são somente em matéria de opinião. Nesse sentido, há por um lado, uma separação entre o sensível e o inteligível e, por outro, uma relação de fundamentação: o inteligível é o fundamento, ao menos enquanto modelo, do sensível. Assim, o inteligível ganha maior relevo na filosofia platônica.

¹⁹ Nos referimos ao conceito de *Ser bruto*, desenvolvido por Merleau-Ponty (2009), na obra *O visível e o invisível*, em que o filósofo sustenta a ideia de *Ser* como sendo o *Ser da indivisão*, opondo-se frontalmente à divisão metafísica e científica entre sujeito-objeto/ corpo-alma/ razão-sentidos. Marilena Chauí (2002a, p. 153-154), esclarece: “[...] o Ser Bruto não é uma positividade substancial idêntica a si mesma e sim pura diferença interna de que o sensível, a linguagem e o inteligível são dimensões simultâneas e entrecruzadas.”

metafísicas. Mesmo sem elaborar um trabalho específico para a educação, Merleau-Ponty nos indica a possibilidade de uma educação que favoreça a totalidade, ao *Ser da indivisão*.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo investigar como se apresenta a educação e a arte na ótica de Platão. Partindo da proposta educativa contida na *república*, que questiona a expressão poética e artística a favor de um ideal ético e político, analisamos como se apresenta a arte em Platão, especificamente, a pintura de caráter mimético.

1.1 A educação e o Estado *ético*: a censura moral da arte

Analisamos a proposta educativa de Platão ancorada em sua crítica à supremacia da arte, sobretudo à união das dimensões ética e artística, características da cultura grega antiga.

A cultura grega, desde Homero²⁰ até Platão, outorgou um lugar de destaque à arte, sobretudo, à poesia, que cumpre um papel educativo e normativo, influenciando a formação política, ética e pedagógica do homem grego. A poesia norteia todo o pensamento na Grécia antiga, tendo em Homero o principal expoente dessa concepção. Entendendo que a poesia homérica apresenta dois polos de atuação, a de transmissora de padrões normativos e o da experiência artística, analisamos o projeto educativo platônico a partir da sua crítica à autarquia da arte, que encontra sua maior influência na não separação entre o artístico e o ético (JAEGER, 2003). Nos escritos de Homero percebemos que não há dissociação entre essas duas dimensões: tanto as normas de comportamento quanto os valores são anunciados na figura dos heróis em situações que seduzem e divertem. Ao disseminar valores e conteúdos normativos através da expressão artística, Homero favorece sua eficácia na influência sobre os homens em função da energia emotiva que se revela através da arte, especialmente, através da poesia.

Platão, por sua vez, avesso à união das duas perspectivas, analisa e critica, na poesia homérica, as incoerências entre a arte e o conteúdo moral/normativo das obras. Suas ponderações se colocam na contramão da poesia que usualmente se fazia em seu tempo. Ao investir em seu caráter ético-educativo, sugere manifestas contradições entre seu conteúdo moral e o ideal artístico, como observa Jayme Paviani (2008, p. 65-66):

²⁰ De acordo com Jaeger (2003, p. 25-26), Homero é o testemunho mais remoto da antiga cultura aristocrática helênica. Com este nome designamos as duas epopeias: a *Ilíada* e a *Odisseia*. Para nós, ele é ao mesmo tempo a fonte histórica da vida daqueles dias e a expressão poética imutável dos seus ideais.

As artes imitativas não promovem uma educação positiva, não atendem às condições jurídico-políticas e morais de um Estado justo, alicerçado no bem e na verdade. [...] Os deuses de Homero, infelizmente, possuem vícios e fraquezas que afastam os jovens da verdade. Para Platão, as qualidades estéticas da poesia contribuem para acentuar a influência negativa dos conteúdos. Como ocorre na retórica, não são os meios empregados que suscitam dúvidas, mas o caráter persuasivo do discurso.

No livro II de *A República*, Platão (1996) elabora o plano educativo que corrobora com o projeto de transformar uma cidade primitiva em uma cidade ideal e para isso seleciona uma classe de guerreiros que terá a função de proteção da cidade. A classe é formada a partir de uma seleção, feita após um período inicial em que a mesma educação é oferecida para todas as crianças. Os considerados mais dotados recebem a educação dos *guardiões*²¹ que se propõe, em linhas gerais, a seguir o padrão de educação tradicional dos guerreiros gregos: ginástica para o corpo e a música para a alma (376e). Entretanto, não valoriza a música ou a *arte das Musas*, como na perspectiva helenista, em que música e poesia eram consideradas equivalentes em seu aspecto expressivo²². Dessa forma, Platão desenvolve seu exame crítico em torno da poesia, inicialmente, circunscrito à preservação do caráter moral da educação, que indica comportamentos e posturas contrárias aos princípios que devem nortear a educação dos *guardiões*, declarando que algumas fábulas não ensinam a verdade sobre a divindade nem são orientadas no sentido da virtude e, dessa forma, devem ser repreendidas:

Devemos começar por vigiar os autores de fábulas, e selecionar as que forem boas, e proscrever as más. As que forem escolhidas, persuadiremos as mães e as mães a contá-las às crianças, e a moldar as suas almas por meio das fábulas, com muito mais cuidado do que os corpos com as mãos. Das que agora se contam, a maioria deve rejeitar-se. (PLATÃO, 1996, livro II, 377c).

Portanto, o ideal educativo platônico propõe fomentar uma instrução modelar que se utilize de uma poesia cuidadosamente elaborada, especificamente, para os anos iniciais: "Pois é, sobretudo, nessa altura que se é moldado, e se enterra a matriz que alguém queira imprimir numa pessoa" (377b). O conteúdo de qualquer tipo de poesia "[...] épica, lírica ou trágica" (379a), deve versar sobre princípios de virtude e, principalmente, sobre o bem e a bondade

²¹ Os *guardiões* devem considerar que sua casa é a Cidade, por isso não terão casa própria, nenhuma propriedade privada, nem família: homens e mulheres viverão em comunidade, seus bens serão comuns, o sexo será livre (não havendo casamento) e as crianças deverão ser consideradas filhas da comunidade inteira, de modo que qualquer adulto deve tratar toda criança como seu filho, e cada criança tratar quaisquer adultos como seus pais. A educação dos *guardiões* é propriamente cívica, pois eles só existem como pessoas públicas para o bem público. (CHAUI, 2002b, p. 307-308).

²² A música, para os Helenos, é a arte das Musas, em que a poesia não se dissocia dos sons. (PLATÃO, 1996, p. 22).

divina. Contrapondo-se aos poemas de Homero sobre a existência de destinos bons e maus que seriam outorgados por Deus²³ (379d), Platão, sob os alicerces metafísicos de belo, eterno, e imutável, estabelece o caminho a ser percorrido para alcançar a ideia suprema de *Bem*:

Deus não é a causa de tudo, mas só dos bens. [...] Portanto, tudo o que se encontrar em bom estado por efeito da natureza, da arte, ou de ambas, receberá o mínimo de alterações por efeito de outrem. [...] cada uma das divindades, sendo a mais bela e melhor que é possível, permanece sempre e de uma só maneira com a forma que lhe é própria. (PLATÃO, 1996, livro II, 380c; 381b e c).

Consideramos esse percurso desenvolvido pela filosofia platônica o caminho que permite ultrapassar o âmbito da *doxa* para chegar a desvendar a *episteme*²⁴, ou seja, uma proposta que provoca a ruptura definitiva com os resquícios mitológicos e institui a filosofia como a única via para se chegar ao conhecimento verdadeiro. Nesse sentido, ao interpretar os três pilares platônicos fundamentais ó *belo*, *eterno* e *imutável* ó como âncora de todo arcabouço da *República*, compreendemos que a educação não é apenas tributária, mas a grande promotora do projeto platônico. Entendendo que a virtude não se separa da ciência, Platão, ao falar do amor na primeira parte do *Banquete* (PLATÃO, 1991a) indica os alicerces metafísicos que atravessam todos seus escritos, como podemos avaliar na descrição de Chauí (2002b, p. 211-212):

Eros é o desejo: carência em busca de plenitude. Eros ama. O que ama o amor? O que dura, o perene, imortal. Ama o bem, pois amar é desejar que o bom nos pertença para sempre. O amor dos corpos concebe e engendra a imagem da imortalidade: os filhos, também mortais. O amor das almas belas concebe e engendra o primeiro acesso à verdadeira imortalidade: as virtudes. Os corpos mortais geram filhos mortais. As almas imortais geram virtudes imortais. [...] Onde reside o belo nas coisas corporais? Na perfeição de suas figuras, de suas proporções, de sua harmonia e simetria ó em suas qualidades de forma. [...] Onde reside o belo das almas? Na perfeição de suas ações, de seus discursos e de seus pensamentos ó em suas qualidades de inteligência. Assim, no coração da alma imortal anuncia-se o perfeito imperecível: a beleza do saber, a manifestação do *lógos*, a ciência. Que deseja o desejo? Que ama o amor? A beleza imperecível, seu supremo e único Bem. Que é desejar-amar o Belo-Bem? Desejar possuí-lo, participando de sua bondade-beleza. Como participar do objeto do desejo-amor? Pelo conhecimento. Eros é desejo de saber: filosofia, *philosophía*. Na contemplação da beleza-bondade ó isto é, da ideia do Bem e da Beleza ó os humanos alcançam a

²³ Esclarecemos que o Deus a que faz referência o platonismo é o Demiurgo, figura responsável em gerir o universo físico e, mesmo tendo a função de modelar (criar) o mundo real (das ideias), não pode ser considerado o Deus criador, monoteísta.

²⁴ O termo grego *doxa* é geralmente traduzido por opinião. O sentido de *doxa* é encontrado na *República* ó livro IV, como aparência e opinião, que se contrapõe à ciência, saber verdadeiro, conhecimento ou *episteme* (MORA, 2004).

ciência ou o saber, por meio do qual concebem, engendram e dão nascimento às virtudes e por meio delas se tornam imortais.

Portanto, o Estado ideal na *república*, é erigido a partir da premissa do conhecimento (*episteme*) de onde nascem as virtudes. Entretanto, as vinculações realizadas no projeto platônico estão densamente ligadas ao *fio condutor* de toda sua teoria, a busca de um Estado capaz de levar os cidadãos a enxergar a ideia de *Bem*, dimensão que unifica e confere significação à base metafísica do pensamento platônico, descrita anteriormente. Dessa forma, Platão desenvolve uma proposta educacional que favorece a realização integral do seu projeto político que, ao se basear no ideal *ético*, deve afastar a influência exercida pela experiência artística nos cidadãos da *pólis*. Nesse sentido, os princípios que orientam a chamada teoria platônica da educação²⁵, se dispõem a corrigir a experiência sensível da poesia, em seu papel educativo, pelo controle exercido pela razão. A retórica e o discurso do senso comum presente na poesia precisam ser superados pelo discurso filosófico, de valor ético. Abandonar esse discurso significa assumir positivamente o pensamento filosófico. (PAVIANI, 2008, p. 67).

Dessa forma, Platão é absolutamente contrário à permanência dos poetas como detentores da função educativa (387b), especificamente, Homero. Através da censura a diversos versos da *Ilíada* e da *Odisseia*, questiona o caráter afetivo e denuncia como negativa a influência do encanto poético para a educação dos jovens, sugerindo como ideal de educação a proposta ético-educativa desvinculada da experiência artística. Como verificamos na passagem do livro III da *república* em que Platão (1996, 387b) afirma:

Palavras como estas e todas as outras da mesma espécie, pedimos vénia a Homero e aos outros poetas, para que não se agastem se as apagarmos, não que não sejam poéticas e doces de escutar para a maioria; mas, quanto mais poéticas, menos devem ser ouvidas por crianças e por homens que devem ser livres, e temer a escravatura mais do que a morte.

Entendemos, a partir do fragmento acima, que a crítica se desloca para um novo contexto, não mais na pauta do conteúdo moral da poesia, mas o imprescindível controle ao que se refere à experiência sensível e afetiva que emergem da expressão artístico-poética. Embora não coloque em dúvida o encanto causado pela poesia, Platão indica a existência de um conflito entre o prazer artístico e o que deveria ser a função educativa da poesia. Para isso, desenvolve uma argumentação que distingue a dramatização da narrativa descritiva. A

²⁵ Eric Havelock (1996) aprofunda a tese de que a teoria educacional constitui o cerne do plano da *República*, tendo seu fundamento na poesia que fornece um repertório de conhecimentos úteis sobre ética, política, educação etc.

primeira corresponde ao termo *mimesis*²⁶, ou arte da imitação, e a segunda a um simples relato.

Observamos que as críticas realizadas por Platão estão dirigidas à forma e não ao gênero poético. Para ele, é necessário afastar os elementos que atraem e provocam a imaginação ó lamentos, gemidos, choro ó e, assim, aproximar a narrativa de um estilo com mínimas variações entre harmonia e ritmo (397a e b), como é possível perceber no trecho da *Ilíada*, em que Tétis lamenta o fim próximo de Aquiles:

Que sina ter dado à luz ao maior dos heróis, para um Fado tão triste! [...] Chega-se para o guerreiro, que fundo gemia, a divina mãe; dando gritos agudos de dor, abraçou-lhe a cabeça, e entre lamentos sentidos lhe diz as palavras aladas: òQual a razão de teu choro, meu filho? Que dor te acabrunha?ö. (*Ilíada*, XVIII, p. 54, 70-73).

No livro III d~~o~~A *república* (397a; 398b), o diálogo discute o tipo de poeta que participará da educação dos homens da cidade. Advertindo sobre a atração e a influência que a poesia exerce sobre os homens, Platão sugere mandar embora o poeta imitador, entretanto, sustenta a importância do narrador que relata histórias de maneira ríspida e menos afável, retomando o possível conflito entre o prazer e o Bem. Podemos compreender, a partir da expulsão do poeta imitador, que Platão não recusa por completo a poesia, mas sim, o perigo que a criação poética representa para o projeto de cidade que deveria ter como objetivo instaurar uma realidade eterna e imutável, sobre rígidos padrões de adequação ao ideal platônico de justiça e virtude, que apenas pela tarefa educativa seria possível alcançar. A utilidade do ònarrador austeroö, também se justifica por esse fim e pode ser verificada no seguinte trecho:

O homem que julgo moderado, quando, na sua narrativa, chegar à ocasião de contar um dito ou feito de uma pessoa de bem, quererá exprimir-se como se fosse o próprio, e não se envergonhará dessa imitação, sobretudo ao reproduzir actos de firmeza e bom senso do homem de bem; querê-lo-á em menos coisas e em menor grau, quando essa pessoa tiver tergiversado, devido à doença ou à paixão, ou mesmo à embriaguez ou qualquer outro acidente. Quando, porém, se tratar de algum exemplo indigno dele, não quererá copiá-lo afanosamente quem lhe é inferior. (Livro III, 396c, 396d).

Dessa forma, os jovens guardiões devem ser cercados de situações que possibilitem a *modelação* do caráter na bondade e na beleza. A palavra proferida pelo ònarrador austeroö se

²⁶ O termo é estudado por Platão (1996) a partir de sua concepção de arte n~~o~~A *república*, como imitação da realidade, podendo ser òboaö ou òmá.ö Da forma que foi empregado, refere-se ao método de composição do poeta. Na próxima seção, realizaremos uma análise mais detalhada do termo, quando tratarmos da arte para Platão.

realiza como a boa música, precisa ter o *õbomö* ritmo, o *õbomö* estilo e a *õboaö* harmonia. Platão não só mantém o *õnarrador austeroö*, como designa um papel educativo para a música, retomando o sentido da *arte das Musas*, como dito anteriormente ó os sons e as palavras não são compreendidos de maneira dissociada ó o que caracteriza o limite estabelecido por Platão à arte vinculada ao processo educativo da *pólis*. Nesse sentido, a música assume o papel educativo através da forma, do ritmo, da harmonia que se adaptam à palavra, proferida através da poesia. A música encontra a palavra para favorecer a finalidade educativa dos conteúdos formativos que a poesia deve imprimir na alma dos jovens ãa educação pela música é capital, porque o ritmo e a harmonia penetram mais fundo na alma e afectam-na mais fortemente, trazendo consigo a perfeição.ö (401e). Entretanto, não só a poesia e a música precisam ser vigiadas, mas também os outros gêneros artísticos considerados ameaçadores à formação do caráter sensato e bom, como explica Platão (1996) no trecho do livro III d~~o~~A *república*:

Mas então só aos poetas é que devemos vigiar e forçá-los a introduzirem nos seus versos a imagem do caráter bom, ou então a não poetarem entre nós? Ou devemos vigiar também os outros artistas e impedi-los de introduzir na sua obra o vício, a licença, a baixeza, o indecoro, quer na pintura de seres vivos, quer nos edifícios, quer em qualquer outra obra de arte? E, se não forem capazes disso, não deverão ser proibidos de exercer o seu mester entre nós, a fim de que os nossos guardiões, criados no meio das imagens do mal, como no meio de ervas daninhas, colhendo e pastando aos poucos, todos os dias, porções de muitas delas, inadvertidamente não venham a acumular um grande mal na sua alma? Devemos mas é procurar aqueles dentre os artistas cuja boa natureza habilitou a seguir os vestígios da natureza do belo e do perfeito, a fim de que os jovens, tal como os habitantes de um lugar saudável, tirem proveito de tudo, de onde quer que algo lhes impressione os olhos e os ouvidos, procedente de obras belas, como uma brisa salutar de regiões sadias, que logo desde a infância, insensivelmente, os tenha levado a imitar, a apreciar e a estar em harmonia com a razão formosa? [...] ó Seria essa, de longe, a melhor educação; [...] ó A mim afigura-se-me que é por razões dessas que se deve fazer a educação pela música. (401b, c, d, 402a).

Para o Estado educativo de Platão, a música e a poesia seriam as únicas capazes de refletir o espírito de uma atitude nobre, e unir-se na aspiração a uma perfeição máxima, ao decoro e à dignidade (JAEGGER, 2011). Observamos, aqui, a inegável importância da poesia como *potência educadora* e que Platão admite a força que as imagens poéticas exercem na formação do cidadão grego. Não se trata de extirpá-la do processo educativo, mas de gravar na alma dos cidadãos da *pólis* uma *nova* poesia, uma *nova* verdade que atenda ao Estado *ético* e destitua o poder que foi conferido à poesia como *paideia*²⁷. Assim, para Platão, a educação

²⁷ *õ*O mundo que o os poetas nos descrevem como real degrada-se em mundo de mera aparência, quando medido pelo conhecimento do Ser puro, a que a filosofia nos dá acesso. Segundo o pensar de Platão, o aspecto da poesia muda, caso se analise o seu valor como norma de conduta ou como conhecimento da verdade absoluta. Ao

do caráter é o acesso para a verdade e o *bem* supremo e, em sua ótica, a *nova* poesia deve instruir para esse fim.

Ainda que o maior interesse para a educação da *pólis* seja conferido à poesia e à música, a ginástica recebe atenção na *República*, de Platão (1996), entendendo que a ginástica para o corpo e a música para a alma, formam a *unidade indivisível da paideia* (JAEGER, 2003, p. 799). A ginástica na educação dos guardiões tem o mesmo sentido que a música, é a alma que ambos educam e, mesmo tendo sua efetivação no corpo, a ginástica, além de realizar a função educativa de desenvolver a coragem do guerreiro, ao harmonizar-se com a parte da natureza humana que aspira à sabedoria, alcança sua função educativa.

A educação do corpo, realizada através da ginástica, aproxima-se do caráter militar espartano, consiste em exercícios físicos que induz um rigoroso controle dos prazeres e prepara os guardiões para o combate. A dança é utilizada como um meio de controlar e limitar a espontaneidade dos jovens. Dessa forma, atingiam a força física adequada para um atleta, além de favorecer a formação moral dos guardiões. O domínio dos *apetites* também é garantido pela ginástica, não só o controle dos regimes de vida, mas também o da alimentação que garante uma saúde forte.

É preciso uma dieta mais apurada para os nossos atletas guerreiros, que têm de estar sempre vigilantes, como cães, e porque precisam de ver e ouvir com toda a acuidade, e, apesar de experimentar nas suas campanhas muitas mudanças de líquidos e de alimentação, solheira e intempéries, não devem ser de saúde vacilante. [...] Por conseguinte, acolá a variedade produz a licença, aqui, a doença; ao passo que a simplicidade na música gera a temperança na alma, e a ginástica, a saúde no corpo? (PLATÃO, 1996, 404a, b, e).

Platão (1996), no livro IV da *República*, dá continuidade ao discurso sobre a necessária vigilância na execução das instruções contidas no tratado educativo, tanto no âmbito da música quanto no da ginástica. Advertindo, novamente, sobre o perigo das inovações, quanto à forma e gênero musical (424 a, b e c) na educação. Observamos que a instrução educativa para os guerreiros tem por objetivo, através da música e da ginástica, marcar não só alma e o corpo com as leis do Estado platônico, mas também estabelecer a dicotomia entre essas duas dimensões, que se desdobra posteriormente em *inteligível* e *sensível* ó a alma pertence ao mundo inteligível, das ideias e verdadeiro. O corpo pertence ao

estudar, porém, a estrutura da *paideia* dos guardiões coloca-se no plano de uma simples opinião (*doxa*), plano em que toda a educação musical se move, e adota, por isso, uma atitude mais transigente. Aqui reputa a poesia um importante veículo de cultura e expressão de uma verdade superior, o que, porém, o obriga de novo a modificar ou a suprimir nela, com todo o vigor, tudo que seja incompatível com o critério filosófico. (JAEGER, 2011, p. 772- 773).

mundo sensível, físico e enganador²⁸ ó é a alma que se educa mesmo com a atividade física. Dessa forma, o corpo se torna um *instrumento* para que a alma alcance a perfeição. No livro IV, verificamos indicativos que corroboram com a dicotomia corpo-alma, por exemplo, quando Platão (1996) fala das *partes da alma*²⁹ e as relaciona às três virtudes dadas: *sabedoria, coragem e temperança*.

Ora nós denominamos um indivíduo de corajoso, julgo eu, em atenção à parte irascível, quando essa parte preserva, em meio de penas e prazeres, as instruções fornecidas pela razão sobre o que é temível ou não. [...] E denominamo-lo de sábio, em atenção àquela pequena parte pela qual governa o seu interior e fornece essas instruções, parte essa que possui, por sua vez, a ciência do que convém a cada um e a todos em conjunto, dos três elementos da alma. [...] Não lhe chamamos de temperante, devido à amizade e harmonia desses elementos, quando o governante e os dois governados concordam em que é a razão que deve governar e não se revoltam contra ela? ó Efectivamente, a temperança não é outra coisa senão isso, quer na cidade, quer no indivíduo. (442c, d).

Portanto, a tarefa da educação é harmonizar as três *partes da alma*. A combinação entre ginástica e música cumpre o ideal educativo platônico, uma tem a função de fortalecer e alimentar com belos discursos e ciência a alma, a outra, suavizar com boas palavras e domesticar pela harmonia e pelo ritmo. “Uma vez educadas, e quando uma delas tiver aprendido bem o seu papel, ambas deverão guiar conjuntamente os impulsos do Homem.” (JAEGER, 2003, p. 810). O caminho para que o homem realize o que lhe *compete*, no Estado platônico, não é o que satisfaz o seu desejo, assim ele é *escravo de si*. A justiça, como afirma Jaeger (2003), consiste na conformação interior da alma. Essa é a ordem orgânica do Estado.

No livro VI de *A república*, Platão (1996) prossegue, fornecendo argumentos que fortalecem seu plano educativo, assim como sustenta a dicotomia corpo-alma. Ao discorrer sobre os modos de conhecimento, situa, mais uma vez, a separação e a diferença entre o sensível e o inteligível. Nesse sentido, Chauí (2002b, p. 249), esclarece:

Platão apresenta os modos ou graus de conhecimento distribuídos em um diagrama dividido em duas partes desiguais, isto é, uma delas é maior do que a outra. A parte dita como inferior é chamada de *õvisívelö* (corresponde ao mundo sensível) e é menor do que a parte dita como superior, chamada de *õinvisívelö* (corresponde ao mundo inteligível). A primeira parte é o mundo

²⁸ No livro VI de *A república*, Platão (1996), ao falar dos modos do conhecimento, expõe a diferença entre os mundos *sensível* e *inteligível*, além de estabelecer hierarquicamente os modos de conhecer provenientes de cada um. Voltaremos a essa temática, ainda nesta seção.

²⁹ Platão estabelece a divisão da alma em três partes, a racional, destinada ao conhecimento das ideias, é localizada na cabeça; a irascível, associada à vontade de superar situações adversas e conflituosas, é localizada no peito; a alma concupiscente (a mais baixa), relacionada aos desejos e é localizada no ventre. Para aprofundar a questão, ver: Jaeger (2003).

físico e ético percebido por intermédio da aparência sensível das coisas; a segunda parte é o mundo das ideias puras, apreendido exclusivamente pelo pensamento.

Dessa forma, o conhecimento efetivado pelo corpo está relacionado à imaginação (*Eikasía*) e às opiniões (*Dóxa*), já a ação cognitiva realizada pela alma estabelece conexão com o raciocínio (*Diánoia*) e a ciência, o saber verdadeiro (*Epistéme*). Portanto, o modo de conhecer do corpo, entendendo que se estabelece por meio de imagens, manifesta a cópia do real, sendo expresso pela poesia, pintura, escultura e retórica. Por conseguinte, o verdadeiro conhecimento, eterno e imutável é aquele alcançado pela alma (CHAUÍ, 2002b).

A concepção metafísica de Platão (1996) que sustenta a separação do mundo em sensível e inteligível, apresentada no livro VI d^a *república*, tem seu esboço ainda no livro IV com a tese da tripartição da alma, entretanto, é no livro X, quando o filósofo tematiza a arte mimética, que o conflito entre sensível e inteligível alcança sua maior expressividade. Essas e outras questões serão adensadas na próxima seção, quando analisamos a arte, na ótica de Platão.

1.2 O avesso dos sentidos: a arte em Platão

De posse dos subsídios elencados pela proposta educativa platônica, é possível indagar se ela possui um vínculo estrito com o significado da arte para Platão. Nesse sentido, aprofundamos a relação entre a arte, especificamente a pintura de caráter mimético, e a platônica divisão do mundo em sensível e inteligível, como continuidade das ações que influenciam o conseqüente afastamento do aspecto sensível na educação do ocidente.

Parte do projeto educativo platônico se estabelece paralelo à sua crítica à arte. Não só a poesia é perigosa aos planos de um Estado alicerçado na ideia de *Bem*, mas a pintura assume grande relevância quando pensada como uma atividade que exerce influência sobre as partes da alma mais fáceis de abalar. Platão direciona sua principal crítica à pintura de caráter imitativo, que reflete a antítese do mundo das *Ideias*.

Nos livros II, III e X d^a *república*, podemos observar os primeiros contornos da reflexão acerca da atividade artística no ocidente. Como vimos anteriormente, nos livros II e III, Platão estabelece as bases da educação no Estado ético, ancorado em sua crítica à expressão poética, sobretudo, a poesia épica de Homero, colocando em questão a ação afetiva provocada pela expressão artística. Assim, para evitar os efeitos nocivos da poesia épica na

educação dos guardiões, a proposta platônica limita a atividade do poeta a uma simples narrativa descritiva que corresponde aos exemplares determinados pela sabedoria do filósofo, sendo ele o único capaz de contemplar as virtudes e a verdade em sua perfeição e imobilidade. Nesse trecho de *A república*, a *mimesis* é descrita como o método de composição do poeta trágico³⁰ a imitação da aparência das coisas. O poeta submerge a imagem sensível em um fragmento de imagem, a partir da sua perspectiva, dito em outros termos, a arte mimética é amparada exclusivamente pelo olhar e pela imaginação do artista.

A *mimesis* é retomada no livro X de *A república*, de Platão (1996), em que o filósofo dirige sua crítica à arte de caráter mimético. É importante destacar que a argumentação platônica, sobre a *mimesis*, está diretamente relacionada com o seu interesse em instituir o discurso filosófico como o único caminho de acesso ao conhecimento verdadeiro e a destituição do poder da eloquência poética, estabelecido pela cultura da oralidade no século IV a.C. Dessa forma, para que surja a verdadeira *paideia* e a forma mais suprema de cultura, na ótica platônica, é necessário estreitar os laços entre a essência da tarefa educativa e o *logos* filosófico (JAEGER, 2003). Nesse sentido, Platão censura o elemento enganador da arte e a prática da *mimesis* e com a finalidade de revitalizar a função educativa da arte com bases filosóficas.

Portanto, a imitação representa a destruição da inteligência daqueles que têm acesso a ela. Contra esse mal, é necessário o combate a partir do conhecimento da sua verdadeira natureza (595b). Assim, para neutralizar os malefícios e suas consequências nocivas para a parte racional/inteligível dos espectadores, Platão elabora uma acusação incisiva e sua recusa absoluta à poética imitativa. A pintura surge análoga à poesia, com o intuito de validar a condenação da expressão poética no Estado ideal platônico, como afirma Ferraz (1999, p. 73-74):

A poesia só poderá ser definitivamente condenada depois que Platão tiver apoiado sua acusação em uma teoria do conhecimento. [...] A pintura serve como paradigma para a condenação da poesia. Como observa Jacqueline Lichtenstein, as investigações platônicas acerca da *mimesis* pictural, por sua vez, visam a um ataque mais geral à sofística, configurando-se, na obra de Platão, um jogo de equivalências que autoriza a reversibilidade dos julgamentos: enquanto a sofística será condenada por sua semelhança com a pintura, a pintura, por sua vez, será rejeitada por conta de sua analogia com a sofística.

³⁰ Esclarecemos que optamos por manter a tradução da obra *A república* publicada pela editora Calouste Gulbenkian (1996), em que se refere, de maneira geral, ao poeta como *trágico*, incluindo Homero e Hesíodo que escreveram epopeias. Lembremos que os poetas trágicos mais conhecidos foram Ésquilo, Sófocles e Eurípedes, e não Homero e Hesíodo.

Dessa forma, a criação do pintor, por não representar a ideia aparente, nem a ideia verdadeira, mesmo que amparada nela, se constitui na dimensão da percepção humana e suas variações. O pintor é ãimitador daquilo que os outros são artİŁcesö (PLATÃO, 1996, 597e), portanto, a pintura é a imitação da aparência e não da essência, da verdade. Ou seja, como diz Platão (1996, 598b): ãa arte de imitar está bem longe da verdade, e se executa tudo, ao que parece, é pelo facto de atingir apenas uma pequena porção de cada coisa, que não passa de uma aparição.ö

Nesse caso, considerada mera imitação da realidade sensível que, por sua vez, é uma sombra de uma realidade originária, a pintura é simples aparência sensível, com suas realidades moventes (FERRAZ, 1999). Ela está *afastada da natureza em três graus*:

Chamas por conseguinte, ao autor daquilo que está três pontos afastado da realidade, um imitador. [...]

ó Queres então que, à luz destes exemplos, procuremos esse imitador, a ver quem é?

ó Acaso não existem três formas de cama? Uma que é a forma natural, e da qual diremos, segundo entendo, que Deus a confeccionou.

ó Outra, a que executou o marceneiro.

ó Outra, feita pelo pintor.

ó Ora Deus, ou porque não quis, ou porque era necessário que ele não fabricasse mais do que uma cama natural, confeccionou assim aquela única cama, a cama real.

ó Por saber isso, julgo eu, é que Deus, querendo ser realmente o autor de uma cama real, e não de uma qualquer, criou-a, na sua natureza essencial, una. (597b, c, d).

Com isso, Platão estabelece um duelo entre o aspecto racional e o aspecto sensível, assegurando, mais uma vez, a reprovação do poder provocado pela expressão artística. A argumentação platônica que caracteriza a atividade artística como a apreensão de um fragmento de realidade, tem como pano de fundo o caráter de *permanência e imutabilidade* defendido pelo filósofo. No texto *Sofista*, Platão (1980) se mostra contrário às inovações que, na sua época, influenciavam a pintura, revelando sua posição conservadora ante às artes. Entendendo que o elemento da *perspectiva* constitui uma das inovações da atividade artística (pintura/escultura), o artista cria a partir de sua situação em relação às coisas, ou seja, o pintor executa seu trabalho conforme o que, naquele momento, seu olhar determina, não de acordo com a ideia exata das coisas. No livro *X dØA república*, Platão (1996, 598a, b) prossegue:

Se olhares para uma cama de lado, se a olhares de frente ou de qualquer outro ângulo, é diferente de si mesma, ou não difere nada, mas parece distinta? E do mesmo modo com os demais objectos?

ó É como dizes: parece diferente, mas não é nada.

ó Considera então o seguinte: relativamente a cada objeto, com que fim faz a pintura? Com o de imitar a realidade, como ela realmente é, ou a aparência, como ela aparece? É imitação da aparência ou da realidade?

ó Da aparência.

ó Por conseguinte, a arte de imitar está bem longe da verdade.

Para compreender melhor as argumentações platônicas contrárias ao pintor imitador, recorremos ao *Mito da caverna*, do livro VII de *A república*, especificamente, no tocante à teoria da verdade apresentada por Platão. O pintor imitador é comparado, por suas pinturas, ao *homem das sombras*³¹, já que não representam essencialmente a realidade. Ele não possui as habilidades necessárias para a feitura de qualquer objeto sensível, se detém apenas no modo em que visualiza as coisas aparentes, òse quiseres pegar num espelho e andar com ele por todo o lado. Em breve criarás o sol e os astros do céu, em breve a terra, em breve a ti mesmo e aos demais seres animados.ö (PLATÃO, 1960, 596e).

Sobre o a postura conservadora platônica perante as artes, Pierre-Maxime Schuhl, em sua obra *Platão e a arte do seu tempo* (2010), esclarece a oposição estabelecida por Platão entre òantigosö e òmodernosö, sobretudo, a crítica rigorosa dirigida aos segundos, fundada por sua desconfiança em relação a qualquer tipo de mudança: òporque nós acharemos que, à parte os próprios males, a mudança é de longe o que há de mais perigoso no mundo, quer se trate de estações, dos ventos, dos regimes do corpo ou das disposições da alma...ö (PLATÃO, *Leis* VII 797d-e, *apud* SCHUHL, 2010, p. 34). Vale lembrar que no livro II de *A república*, a poesia recebe a função de educar a alma, a pintura, no livro X, conserva as mesmas impressões, sobretudo o caráter modelar educativo. A arte assume o papel de conter a perigosa instabilidade dos sentimentos e emoções, dessa forma, é necessário prezar pela uniformidade e harmonia. Portanto, o antigo representa a *justa medida*³², o novo as conturbadas emoções. Disso deriva a censura platônica ao teatro, que apresenta personagens simuladores exacerbados de paixões, prazeres e emoções violentas. Os excessos de variedades ostentados nos espaços do teatro (ornamentos e decorações) são reprovados pelo gosto sóbrio platônico. Sobre isso, Schuhl (2010, p. 60) adverte:

Platão jamais deixou de opor, às aparências enganosas, o recurso à medida; e os artifícios, cuja moda se expandia, deviam se situar para ele sobre o plano

³¹ Fazemos referência ao texto inicial do *Mito da caverna*, quando Platão apresenta os homens acorrentados dentro de uma caverna que apenas enxergam sombras. Retomaremos essa questão na seção seguinte, ao analisarmos o *Mito da caverna*.

³² A noção de òmedidaö aparece em várias obras de Platão, indicando tanto a dimensão matemática, como as reflexões éticas. Aqui, nos referimos ao sentido de òjusta medidaö expresso no *A república* (412a, 602e, 603a), em que o filósofo trata a òmedidaö como sendo o remédio para a libertação das ilusões dos sentidos. A medida, o cálculo, o peso e a harmonia fazem parte da melhor parte da alma, a racional.

destes empirismos que denunciou no *Górgias*: ðlisonjasö que tomam a máscara da arte, como a maquiagem contrafaz a beleza natural que só a ginástica pode dar, e buscam enganar as almas pelo atrativo do prazer.

O comentador acentua, ainda, a analogia estabelecida por Platão entre o pintor e o sofista, no diálogo *Sofista*, em que o mesmo prazer causado pelo pintor, ao oferecer o espetáculo enganador aos olhos, o sofista suscita ao utilizar a arte do verbo, profere palavras das quais não possui o conhecimento verdadeiro; transfere aos outros um enunciado falsificado da verdade e, através da retórica vulgar, emprega a persuasão para convencer e conduzir as multidões, sem conferir importância à verdade essencial das coisas. Assim, esclarece o comentador:

Há exato paralelismo entre a técnica do pintor que chegar a dar ó de longe ó a ilusão de realidade, e aquela do sofista que sabe, överter palavras feiticeiras nos ouvidos dos jovens que uma grande distância separa ainda da verdade das coisas, [que sabe] apresentar de todas as coisas ficções faladas e dar assim a ilusão de que aquilo que ouvem é verdadeiro....ö O espectador, num caso, o ouvinte, no outro, sofrem a mesma ação irracional, ou antes, pois se trata de patético, experimentam uma paixão que eles não dominam. (SCHUHL, 2010, p. 61).

No mesmo diálogo, Platão esclarece que o pintor, ao imitar, produz imagens que são da ordem do simulacro e não da cópia. Segundo a analogia estabelecida no *Sofista*, existe uma obra de origem divina e outra atribuída à produção humana. A obra divina alude aos objetos e coisas reais na natureza e também às suas sombras. A obra humana, por seu turno, também produz objetos e coisas, no tocante à arquitetura e à imagem das coisas, como é o caso da pintura. Essa imagem, por sua vez, pode ser realizada de duas maneiras, como uma cópia, quando demonstram e estabelecem as determinações do próprio objeto ou coisa, ou por simulacro, quando, por exemplo, o pintor simula as proporções dos objetos ou coisas, de acordo com a sua percepção visual. Dessa forma, as cópias se mantêm fiéis ao modelo e à similitude de seus protótipos, mesmo que não sejam eles, interiorizam uma analogia com a realidade, com a *Ideia* (DELEUZE, 1998).

Os simulacros, no entanto, não estabelecem a necessária semelhança com os modelos. Para Platão, eles distribuem ilusões, são falsos e mistificadores que, mesmo admitindo uma semelhança com a realidade, não a representam devido o engano dos sentidos do observador e, nesse caso, do pintor. Portanto, os simulacros devem, em qualquer parte, ser afastados em favor das boas cópias. Sobre a distinção platônica entre a cópia e o simulacro, Deleuze, em *Lógica do sentido* (1998), realiza uma análise detalhada sobre os motivos que

levam Platão a condenar os simulacros e defender as boas cópias, como podemos observar no trecho a seguir:

Partiríamos de uma primeira determinação do motivo platônico: distinguir a essência e a aparência, o inteligível e o sensível, a Ideia e a imagem, o original e a cópia, o modelo e o simulacro. A distinção se desloca entre duas espécies de imagens. As *cópias* são possuidoras em segundo lugar, pretendentes bem fundadas, garantidas pela semelhança; os *simulacros* são como falsos pretendentes, construídos a partir de uma dissimilitude, implicando uma perversão, um desvio essenciais. É neste sentido que Platão divide em dois o domínio das imagens-ídolos: de um lado, as *cópias-ícones*, de outro os *simulacros-fantasmãs*. Podemos então definir melhor o conjunto da motivação platônica: trata-se de selecionar os pretendentes, distinguindo as boas e as más cópias, ou antes, as cópias sempre bem fundadas e os simulacros sempre submersos na dessemelhança. Trata-se de assegurar o triunfo das cópias sobre os simulacros, de recalcar os simulacros, de mantê-los encadeados no fundo, de impedi-los de subir à superfície e de se insinuar por toda a parte. (DELEUZE, 1998, p. 263).

É importante destacar que, em toda a sua obra, Platão se mostra um artista grandioso. Não se trata de negar o valor que a arte possui, ele mesmo diz padecer de seus encantos, quando se refere à poesia imitativa, no livro *X da República* (SCHUHL, 2010). «Temos consciência do encantamento que sobre nós exerce. Ou não te sentes também seduzido pela poesia, meu amigo, sobretudo quando a contemplas através de Homero?» (607c). A sua aproximação com a arte não se refere apenas ao sentido, mas também à forma, Platão é um exímio conhecedor das diversas formas de arte, da linguagem expressa na pintura, a técnica empregada nas oficinas, a mistura de cores, o trabalho do escultor (SCHUHL, 2010). E assim como a *música*, defende que a verdadeira pintura deve ser realizada com mínimas variações, a mudança, para o filósofo, é quase sempre sinônimo de decadência, por isso é favorável à arte do tipo *hierática*³³, imutável como a do Egito, lugar em que são encontradas as melhores obras expostas nos templos, além de ser expressamente vetado qualquer tipo de inovação aos pintores e qualquer um dos que executam figuras (SCHUHL, 2010). Sobre isso, Schuhl (2010, p. 12), afirma:

Platão reprova a busca de prazeres novos a que se entregam por toda parte ó salvo, ele diz, no Egito, em Creta e em Esparta ó e mostra-se partidário de uma arte hierática, imóvel como aquela cujas obras ele admira nos templos do vale do Nilo: os objetos, pintados ou modelados, que lá se expõem, são

³³ Hierática: do grego *hieratikos*. Conceito ligado à noção da santidade, do sagrado. Chamam-se hieráticas as representações rígidas das figuras humanas ou de deuses, pintadas ou esculpidas, apresentadas de maneira frontal, sem mostrar movimento, criadas com intenções antes de tudo religiosas ó como aconteceu no antigo Egito, na Grécia do período arcaico (aproximadamente entre 700 e 480 a.C.) e posteriormente na arte bizantina. Disponível em: <<http://www.brasilartesenciclopedias.com.br/internacional/hieratica.html>>. Acesso em: 6 jan. 2014.

feitos, ele notara, segundo as mesmas regras que se observa há dez mil anos, e da qual era proibido se afastar. De fato, a arte saíta é uma arte arcaizante, a que Platão é naturalmente favorável.

Mesmo admitindo, em *Político* (PLATÃO, 1991b), que as leis poderiam representar, com o excessivo conservadorismo, o desaparecimento absoluto das artes, Platão não declina dos argumentos contrários, esses permanecem imperiosos. O predomínio da desconfiança no artista que transita entre a imagem e a ideia determina o percurso argumentativo platônico. A imagem nunca traduzirá perfeitamente a ideia, como esclarece Schuhl (2010, p. 12):

A ideia de Belo não se confunde com um belo rosto ou com belas mãos, ela não é maculada por carnes; a obra do artista não é mais próxima, mas mais distante da Ideia do que os objetos sensíveis: a cama pintada é uma imitação da cama construída pelo marceneiro, que nada mais faz do que reproduzir a cama ideal.

A concepção metafísica da divisão do mundo (sensível e inteligível) não só valida o projeto platônico de instituir a filosofia como única via de acesso ao conhecimento ó em oposição frontal à arte ó mas também, favorece a existência de outras categorizações binárias como imagem e ideia/a arte (mimética) e o discurso racional. No livro *X dª república*, Platão (1996) retoma a questão da poesia como potência educadora, advertindo que a cidade que acolhe a *Musa* aprazível, em qualquer tipo de poesia, é governada pelo prazer e pela dor. Com essa justificativa, a arte desse tipo foi expulsa da cidade ideal, governada pela razão, esse é o ãantigo diferendo entre a filosofia e a poesiaö (607b), e continua: ãÉ um grande combate, meu caro Gláucon, é grande, e mais do que parece, o que consiste em tornarmos bons ou maus.ö (608b).

Dessa forma, a arte que não está adaptada às exigências ditadas pelo discurso filosófico, é considerada nociva no que toca à administração e à educação humana. Portanto, a arte precisa ser conformada ao princípio da racionalidade, expurgando o conteúdo imagético e instintivo, próprios da sua natureza, a favor de um prestígio teórico, que a distancia de seu caráter prático e criativo. O último livro *dª república* sintetiza, de forma mais elucidativa, a reprovação da expressão artística em sua função educativa. Emprega a racionalidade como única via de acesso ao conhecimento. Mesmo admitindo a arte em sua proposta educativa, Platão estabelece seus limites e afirma que a verdadeira arte é aquela que representa o real, impedindo seu fluxo criativo e, naturalmente, contingente. Nesse sentido, o conceito de *mimesis* marca todo o percurso argumentativo metafísico de Platão, seja indicando a imitação ãboaö ou a imitação ãmáö, como podemos observar na passagem do livro III *dª república*,

em que Platão discorre sobre a música e sua função de modelar o caráter do homem: «Em todas estas coisas há, com efeito, beleza ou fealdade. E a fealdade, a arritmia, a desarmonia, são irmãs da linguagem perversa e do mau caráter; ao passo que as qualidades opostas são irmãs e imitações do inverso, que é o caráter sensato e bom.» (401a). Schuhl (2010), ao tratar do livro II das *Leis*, esclarece que, para Platão, as belas-artes são essencialmente artes de imitação e que esse tipo de arte não deve provocar o prazer, mas *graça* e *encanto*, gerados pela descoberta da semelhança com o objeto imitado:

Em tudo que provoca tal impressão ele distingue o próprio encanto, a correção e a utilidade; após ter tomado como exemplos alimentos e conhecimentos, que podem ao mesmo tempo ser agradáveis, saudáveis ou verdadeiros, e enfim úteis, o segundo termo determinando os outros, ele aplica estas distinções nas artes de imitação: «o que produz a correção desse domínio, é, para dizer tudo em uma palavra, a igualdade (da imitação e do modelo) sob a relação da quantidade e da qualidade, e não o prazer.» (SCHUHL, 2010, p. 80).

Como dito anteriormente, a análise platônica sobre a arte está ancorada em sua tese metafísica da divisão do mundo, na tripartição da alma e na divisão dos modos de conhecer, analisados até aqui, nos livros II, III, IV, V, VI e X da *república*. Entretanto, para finalizar nossas reflexões acerca de Platão, retomamos o livro VII, onde está descrito o *Mito da caverna* que, além de incorporar a proposta filosófica platônica sobre a verdade e ilustrar seu plano educativo, representa o conteúdo mais significativo para a compreensão da separação entre as dimensões sensível e inteligível, sobretudo, no que se refere à analogia entre conhecer e ver.

1.3 O mito da caverna: *O olho do espírito*

Nesse item, analisamos o *Mito da caverna*³⁴, que simboliza e ilustra a proposta de educação platônica, estabelece sua teoria da verdade e justifica a divisão do conhecimento em sensível e inteligível. A filosofia funciona como uma pedagogia ou educação para a verdade (CHAUÍ, 2002b).

³⁴ Tendo em vista as múltiplas interpretações oriundas dessa passagem da *república*, esclarecemos que nossa reflexão centra-se, especificamente, nas interpretações realizadas pelos relevantes comentadores Marilena de Souza Chauí (2002b) em *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles* e Werner Jaeger (2003), em *Paideia: a formação do homem grego*.

É importante destacar que o mito, na perspectiva platônica, se diferencia da mitologia grega, utiliza a narrativa para descrever e ilustrar os ensinamentos sobre moralidade, justiça e verdade, expressos através dos diálogos já estabelecidos. O mito em Platão se apresenta como um recurso didático para expressar o sentido que o rigor da dialética ou da escrita não podem dizer. É preciso romper o processo dialético demonstrativo, teórico, e comunicar o sentido de algo, por meio da narrativa. (PAVIANI, 2008, p. 91). Especificamente na *república*, o mito se reveste de conteúdo pedagógico, não só por versar sobre o conhecimento verdadeiro, mas, sobretudo, por estabelecer uma reflexão sobre o olho e a visão³⁵. Essas considerações incidem necessariamente da função que o olho e a visão desempenham na tarefa educativa.

No livro VII da *república*, Platão utiliza a caverna de maneira alegórica para validar a sua teoria do conhecimento e ilustrar a imagem da verdadeira *paideia* (JAEGER, 2003). Já no início da narrativa platônica, é possível verificar o sentido educativo explícito em sua proposição: "imagina a nossa natureza, relativamente à educação ou à sua falta, de acordo com a seguinte experiência." (PLATÃO, 1996, livro VII, 514a). Assim, Platão com o objetivo de demonstrar a possibilidade de alcançar o conhecimento verdadeiro, estabelece uma analogia entre ver e conhecer, mais ainda, entre os olhos do corpo e os olhos do espírito quando se movimentam das trevas para a luz.

Todos os sentidos, diz Sócrates, mantêm uma relação direta com o que sentem. Não é esse, porém, o caso da visão. Para que a visão se realize, não bastam os olhos (ou a faculdade da visão) e as coisas coloridas (pois vemos cores e são elas que desenham a figura, o volume e as demais qualidades da coisa visível), mas é preciso um terceiro elemento que permita aos olhos ver e às coisas serem vistas: para que haja um visível visto é preciso a luz. A luz não é o olho nem a cor, mas o que faz com que o olho veja a cor e que a cor seja vista pelo olho. É graças ao Sol que há um mundo visível. [...] Conhecer a verdade é ver com os olhos da alma ou com os olhos da inteligência. [...] Assim como na treva não há visibilidade, assim também na ignorância não há verdade. (CHAUÍ, 2002b, p. 257-258).

³⁵ Segundo Claude Lefort (1999), toda a história da metafísica, desde Platão, é governada pela temática da visão, e a ela se filia Merleau-Ponty, ainda que no sentido de recuperar o olhar do corpo, em sentido contrário à *intuitus mentis* platônica (visão ou intuição intelectual). Mas, se a questão do olhar permanece a questão central de seu pensamento até o fim, ela acaba se desdobrando para fora dos limites da metafísica do olhar, quando a pergunta de Merleau-Ponty pelo "O que é ver?" assume a sua dependência da linguagem que interroga. Nos termos de Lefort (1999, p. 705), "O que é ver?" a questão sustenta todas as outras até o fim; mas não porque se vê antes de falar, antes de pensar; antes, porque desse ver tem-se sempre falado no esquecimento de que se falava; que interrogá-lo é revelar a interrogação que já passa por ele, faz vibrar o olho e a voz ao mesmo tempo, acolher o enigma da expressão, aprender, enfim, que só há abertura por uma reabertura, que ver e saber se encontram no movimento sem termo do desejo. Esclarecemos que nosso objetivo aqui é apenas de destacar como a questão do olhar tem grande relevância na história da filosofia. Aprofundaremos essa temática no último capítulo da pesquisa.

Desse modo, Platão apresenta, no início de sua narrativa, homens que estão, desde a infância, acorrentados e imobilizados em uma caverna separada do mundo externo por um muro, com apenas uma entrada aberta, de onde um rastro de luz ilumina toda sua extensão. Algemados da cabeça aos pés, de maneira que só é possível olhar para frente (interior da caverna) e imóveis, são incapazes de voltar a cabeça em direção à entrada; há um fogo que ilumina vagamente o interior sombrio e faz com que as coisas que passam do lado de fora sejam projetadas como sombras nas paredes da caverna. Na parte externa homens conversam e transportam, em seus ombros, várias figuras de objetos, animais, crianças, cujas sombras também são projetadas na parede da caverna, esse quadro assemelha-se a um teatro de marionetes. Os prisioneiros julgam que as sombras de coisas e pessoas, os sons de suas falas e as imagens que transportam nos ombros são as próprias coisas externas, e que os artefatos projetados são seres vivos que se movem e falam. Sobre esse trecho, Platão esclarece que os prisioneiros são semelhantes a nós (515a) e prossegue advertindo que eles nomeiam as coisas que julgam ver (sem vê-las realmente, pois estão na obscuridade) e o que escutam, imaginam ser vozes das próprias sombras e não dos homens cujas imagens estão projetadas na parede.

Destarte, os prisioneiros consideram as sombras dos homens, das coisas e dos artefatos como a realidade. Para Marilena Chauí (2002b) essa condição não advém da natureza dos prisioneiros, e sim das condições adversas em que se encontram. Ao narrar a libertação de um dos homens e seu retorno à caverna, Platão esclarece o sentido da *paideia* filosófica, isto é, da dialética e do conhecimento verdadeiro (CHAUÍ, 2002b):

Considera pois ó continuei ó o que aconteceria se eles fossem soltos das cadeias e curados da sua ignorância, a ver se, regressados à natureza, as coisas se passavam desse modo. Logo que alguém soltasse um deles, e o forçasse a endireitar-se de repente, a voltar o pescoço, a andar e a olhar para a luz, ao fazer tudo isso, sentiria dor, e o deslumbramento impedi-lo-ia de fixar os objetos cujas sombras via outrora. [...] Portanto, se alguém o forçasse a olhar para a própria luz, doer-lhe-iam os olhos e voltar-se-ia, para buscar refúgio junto aos objetos para os quais podia olhar, e julgaria ainda que estes eram na verdade mais nítidos do que os que lhe mostravam? [...] Precisava de se habituar, julgo eu, se quisesse ver o mundo superior. Em primeiro lugar, olharia mais facilmente para as sombras, depois disso, para as imagens dos homens e dos outros objetos, refletidas na água, e, por último, para os próprios objetos. A partir de então, seria capaz de contemplar o que há no céu, e o próprio céu. [...] Finalmente, julgo eu, seria capaz de olhar para o Sol e de o contemplar, não já a sua imagem na água ou em qualquer sítio, mas ele mesmo, no seu lugar. (515c, d, e; 516a, b).

Chauí (2002b) estabelece uma comparação do caminho trilhado pelo prisioneiro em direção ao mundo exterior a um parto, como ser arrancado para fora por uma força estranha,

aludindo à alma que nasce para a verdade e é dada à luz. Assim como a saída da caverna é dolorosa para o corpo, que tem os olhos ofuscados pela luz, também o retorno exige grande esforço da alma, que possui o conhecimento verdadeiro e precisa se habituar novamente às sombras. O diálogo que segue, ilustra o sofrimento físico e moral que o regresso às sombras provoca:

Imagina ainda o seguinte ó prossegui eu ó. Se um homem nessas condições descesse de novo para seu antigo posto, não teria os olhos cheios de trevas, ao regressar subitamente da luz do Sol? [...] ó acaso não causaria riso, e não diriam dele que, por ter subido ao mundo superior, estragara a vista, e que não valia a pena tentar a ascensão? E a quem tentasse soltá-los e conduzi-los até em cima, se pudessem agarrá-lo e matá-lo, não o matariam? (PLATÃO, 1996, 516e, 517a).

O próprio Platão interpreta sua narrativa simbólica. Como advertimos, no início desta seção, para o filósofo, o mito expressa um conteúdo didático o que se diferencia da tradição mitológica grega. Nesse caso, a narrativa possui um caráter explicativo/simbólico, alusivo ao arcabouço dialético teórico, estruturado anteriormente. No diálogo a seguir, Platão assegura que o significado da alegoria é a passagem do mundo sensível para o mundo inteligível:

[...] deve agora aplicar-se a tudo quanto dissemos anteriormente, comparando o mundo visível através dos olhos à caverna da prisão, e a luz da fogueira que lá existia à força do Sol. Quanto à subida ao mundo superior e à visão do que lá se encontra, se a tomares como a ascensão da alma ao mundo inteligível. (PLATÃO, 1996, 517b).

Chauí (2002b) aponta o movimento da sombra à luz e da luz à sombra, como o verdadeiro sentido da *paideia*, a *dialética filosófica*. Ou seja, o movimento ascendente de libertação do olhar intelectual que nos livra da cegueira para vermos a luz das ideias, e o movimento descendente que é figurativo do retorno à caverna, necessário para praticar com os outros o trabalho para subir até às ideias. Assim, conhecer é um ato de libertação e de iluminação, ãA *paideia* filosófica é uma conversão da alma voltando-se do sensível para o inteligível. Essa educação não ensina coisas nem nos dá a visão, mas ensina a ver, orienta o olhar, pois a alma, possui em si mesma a capacidade de ver.ö (CHAUÍ, 2002b, p. 261).

É importante destacar que esse movimento é descrito por Platão como algo doloroso para o corpo (olhos). O relato da subida e da descida expõe a *paideia* como dupla violência necessária à libertação e à realização da natureza verdadeira da alma: a ascensão é difícil, dolorosa; o retorno à caverna, uma imposição terrível à alma libertada, forçada a abandonar a luz. A violência é libertadora porque desliga a alma do corpo, forçando-a a abandonar o

sensível pelo inteligível. Dessa forma, a educação-libertação sustentada pela alegoria platônica é sempre uma autoeducação, já que a aquisição do conhecimento verdadeiro exige empenho. Portanto, dialética representa uma atividade contra a passividade, um esforço de atualização, um exercício para concretizar um fim. A dialética é a técnica libertadora dos olhos do espírito (CHAUÍ, 2002b):

[...] lembrar-se-ia de que as perturbações visuais são duplas, e por dupla causa, da passagem da luz à sombra, e da sombra à luz. Se compreendesse que o mesmo se passa com a alma, quando visse alguma perturbada e incapaz de ver, não riria sem razão, mas reparava se ela não estaria antes ofuscada por falta de hábito, por vir de uma vida mais luminosa, ou se, por vir de uma maior ignorância a uma luz mais brilhante, não estaria deslumbrada por reflexos demasiadamente refulgentes; à primeira, deveria felicitar pelas suas condições e pelo seu gênero de vida; da segunda, ter compaixão e, se quisesse trocar dela, seria menos risível essa zombaria do que se aplicasse àquela que descia do mundo luminoso. (PLATÃO, 1996, 518a, b).

Jaeger (2003), em um sentido diverso, argumenta que muito além do método filosófico (dialético), a essência da *paideia platônica* é refletida na contraposição do Sol e da caverna, agrupadas em uma unidade. O comentador destaca que há implícita na *paideia* uma dupla referência que compreende não só a analogia da caverna, mas também a analogia do Sol, que a antecede, e a teoria da proporção das quatro partes do Ser, em que à *paideia* encontra sua meta suprema: o conhecimento da ideia de *Bem*, medida das medidas. A alegoria da caverna surge, em seguida, para pôr em evidência a natureza humana diante desse objetivo. A *paideia* compreendida como a unidade das alegorias não possui o sentido absoluto, como na alegoria do Sol, mas pelo ponto de vista do Homem: como transformação e purificação da alma para poder contemplar o Ser supremo (JAEGER, 2003). O autor aponta, ainda, que antes de expor a trajetória metódica filosófica para se chegar ao conhecimento da ideia de *Bem* o ensino das matemáticas e da dialética ó Platão, antecipa a essência e os efeitos de todo o processo espiritual, mediante a visão da ascensão da alma à região da luz e da verdadeira realidade, um desvio da meta para o *pathos*: “Faz-nos viver pelo sentimento a dinâmica deste *pathos* e põe em relevo, na metamorfose operada na alma, a obra de libertação de conhecimento, que ele chama de *paideia*, no mais alto sentido da palavra.” (JAEGER, 2003, p. 888). Portanto, a *paideia* assume, na visão do comentador, um sentido de *conversão*:

A verdadeira educação consiste em despertar os dotes que dormitam na alma. Põe em funcionamento o órgão por meio do qual se aprende e se compreende; e conservando a metáfora do olhar e da capacidade visual poderíamos dizer que a cultura do Homem consiste em orientar acertadamente a alma para a fonte de luz, do conhecimento. Assim como os

nossos olhos não poderiam voltar-se para a luz a não ser dirigindo o corpo inteiro para ela, também nos devemos desviar com toda a alma do corpo do devir, até que ela esteja em condições de suportar a contemplação das camadas mais luminosas do Ser. Portanto, é numa conversão, no sentido original, especialmente simbólico, desta palavra que a essência da educação filosófica consiste. É um volver ou fazer girar toda a alma para a luz da ideia do Bem, que é a origem de tudo. (JAEGER, 2003, p. 888-889).

Encontramos esse mesmo sentido de *conversão*, na interpretação realizada por Heidegger sobre o *Mito da caverna*, abordamos essa interpretação conforme a síntese apresentada por Chauí (2002b)³⁶. Para o filósofo alemão, a *paideia* simbolicamente apresentada no mito, é *uma conversão do olhar*, isto é, a transformação que redireciona nosso pensamento e modifica o sentido do nosso olhar, das sombras (coisas sensíveis) para a contemplação das coisas verdadeiras (ideias). Segundo Heidegger, não foi por acaso que Platão escolheu a palavra *eîdos* para designar as ideias ou formas inteligíveis, pois *eîdos* significa figura e forma visíveis, e a ideia é o que o olho do espírito, educado, torna-se capaz de ver. A ideia de *Bem*, que corresponde ao Sol do mundo sensível, não só ilumina todas as outras ideias, tornando-as visíveis para o olho do espírito, mas é também a ideia suprema, tanto porque é a visibilidade (inteligibilidade) plena como porque é a causa da visibilidade (inteligibilidade) de todo o mundo inteligível (CHAUÍ, 2002b). Dessa forma, a filosofia, o conhecimento da verdade, é o conhecimento da ideia de *Bem*, princípio de todas as essências. Assim como o Sol permite aos olhos ver, assim o *Bem* permite à alma conhecer. A luz é a mediação entre aquele que conhece e aquilo que se conhece. (CHAUÍ, 2002b, p. 263).

Em outro sentido, mas ainda empregando a metáfora da visão, Heidegger sustenta a concepção de verdade, na alegoria platônica, como *evidência*. Preserva o sentido de *alétheia*³⁷ como não esquecimento/ocultamento da realidade, ou seja, o que é arrancado do esquecimento/ocultamento e que se faz visível para espírito, contudo, invisível para o corpo. Nesse sentido, determina que a verdade é, portanto, a visão da ideia: A verdade é uma visão do que está plenamente visível para a inteligência e, por ser visão plena, a verdade é evidência: um visível inteiramente visto sem sombras nem obscuridades, é *evidente*. (CHAUÍ, 2002b, p. 263). A verdade ao tornar-se *evidência* na argumentação heideggeriana,

³⁶ A autora desenvolve uma análise das ideias principais da interpretação heideggeriana do *Mito da caverna*. Esclarecemos que apresentamos sua análise a modo de ilustração de uma relevante interpretação de Heidegger, contudo não é o nosso objetivo desenvolver completamente o estudo do filósofo sobre Platão.

³⁷ O termo corresponde ao não esquecimento ou à lembrança do que foi contemplado e ouvido é a verdade, *alétheia*. É uma palavra que se relaciona com três forças positivas: a justiça (*díke*), a confiança e fidelidade (*pístis*) e a doce ou suave persuasão (*peithó*). Personificadas, são três deusas ligadas à verdade e à luz; em oposição a elas, no campo do esquecimento/erro/engano/mentira, que é o mundo escuro da *Léthe*, estão três outras forças: a injustiça (*adikía*), a desconfiança e infidelidade (*pseudés*) e a sedução mentirosa (*apáte*). (CHAUÍ, 2002b, p. 42-43).

afirma Chauí (2002b), deixa de ser o próprio ser se desocultando ou se manifestando aos homens, para tornar-se uma operação (a mais alta e mais importante) da razão humana. Desse modo, o *Mito da caverna*, revela o nascimento da razão no Ocidente e, por conseguinte, a base da tradição educativa ocidental, que estabelece o intelectual ou racional como única via de acesso ao conhecimento.

Para Heidegger, Platão destruiu o antigo conceito da verdade, no qual era o próprio ser que se manifestava no mundo e ao mundo, e o substituiu por aquele que prevalecerá no pensamento ocidental, a saber, a evidência como *adequação* entre a ideia e o intelecto, o inteligível e a inteligência, obtida apenas pelas operações da própria alma (CHAUÍ, 2002b). A partir das reflexões realizadas indagamos: qual seria a principal função educativa no *Mito da caverna*? Sobre isso, Chauí (2002b, p. 264), afirma:

A educação do olhar, ou seja, a verdade, doravante, dependerá do olhar correto, que olha na direção certa ó não olha para o interior da caverna, mas para fora e para o alto ó, e dependerá do olhar exato e rigoroso ó que não olha sombras opacas e indecisas, mas realidades claras, distintas, delimitadas, nítidas. Exatidão, rigor, correção são as qualidades e propriedades da razão, no Ocidente. A verdade e a razão são *theoría*, contemplação das ideias quando aprendemos a dirigir o intelecto na direção certa, isto é, para o conhecimento das essências das coisas.

Desse modo, podemos considerar que a tarefa educativa, na alegoria platônica, é conduzir o homem da *total ignorância* em que vive ó a caverna, o mundo dos sentidos, da percepção, do devir ó em direção à sabedoria ó o mundo das essências, das ideias imutáveis centralizadas na ideia de *Bem*. Não são os olhos do corpo que precisamos educar, mas os olhos do espírito. Conhecer é, portanto, *ver com os olhos do espírito*, a partir da sua elevação ao mundo inteligível. Para alcançar essa meta, no entanto, é preciso desenvolver a racionalidade: ãa faculdade de pensar é, ao que parece, de um caráter mais divino, do que tudo mais; nunca perde a força.ö (PLATÃO, 1996, 518e).

A narrativa descrita no livro VII d^a *república*, interpretada aqui, em seu sentido educativo, sustenta, sobretudo, a ideia platônica do corpo como cárcere da alma. Embora a reflexão sobre a oposição corpo-alma, esteja mais estruturada nos diálogos do *Fédon* (PLATÃO, 2004), é na alegoria da caverna que Platão ilustra a necessidade de vencer os obstáculos corpóreos (as dores dos olhos, provocadas pela luz ou pela sombra) para atingir o conhecimento verdadeiro.

Em sentido contrário ao exposto na metafísica platônica ó *o olho do espírito* ó, Merleau-Ponty sustenta a necessidade de ultrapassar os dualismos que a herança racionalista

nos transmitiu. Sua proposta é superar as oposições, a favor de um conhecimento que se realiza a partir de um sujeito entendido como totalidade que conjuga em uma unidade incindível: o *olho e o espírito*, os sentidos e a razão. Ao propor a restituição do sensível na construção do conhecimento, através da experiência artística, o filósofo indica um caminho que redimensiona as reflexões educativas da filosofia platônica e possibilita aceder a outras formas de conhecer.

2 A EXPERIÊNCIA SENSÍVEL QUE SE ABRE AO CONHECIMENTO: DOS PREJUÍZOS CLÁSSICOS AO *QUIASMA*³⁸

A filosofia de Merleau-Ponty estabelece uma crítica radical à dicotomia sujeito e objeto. Suas indagações se dirigem a questionar o projeto moderno, herança clássica platônica, de separação entre consciência e mundo, particularmente ampliada na filosofia cartesiana, em que determina a consciência, *res cogitans*, sujeito cognoscente ou espírito, descrito como interioridade, e a coisa, matéria, *res extensa* ou objeto, definida como exterioridade. Nesse sentido, Merleau-Ponty propõe o resgate de uma camada *pré-humana*, lugar onde a experiência forja seus recursos selvagens antes de se acomodar à objetividade (em si) e/ou subjetividade (para si)³⁹. A radicalidade da proposta rompe com o adquirido e se funda no precedente, no irrefletido. Dessa forma, renuncia à representação do pensamento e se estabelece na expressão da experiência revelada pelo corpo, da *carne*, que é uma interioridade e não se reduz à imanência da consciência, mas que não se explica pela exterioridade de mecanismos físico-fisiológicos (CHAUÍ, 1984). O corpo é simultaneamente interior e exterior, reflexividade e visibilidade. “Um visível que se vê, um tocado que se toca, um sentido que se sente.” (CHAUÍ, 1984, p. XI). O verso e reverso do ato é um convite ao exercício do saber, a tarefa simultânea de ter a experiência do conhecimento e o conhecimento da experiência.

Desse modo, ao interpretar a experiência corporal como originária e fundante do mundo sensível, Merleau-Ponty elege a atividade artística como a expressão que esclarece em ato o inaudito. Um silêncio que repele uma experiência esclarecida, compelida às imposições próprias do espírito filosófico-científico: “Ao escritor, ao filósofo, pede-se conselho ou opinião, não se admite que mantenham o mundo em suspenso, quer-se que tomem posição ó

³⁸ Ver nota 15.

³⁹ Os termos *em si* e *para si*, que aparecem na crítica de Merleau-Ponty à tradição filosófico-científica, são desenvolvidos na filosofia de Jean-Paul Sartre, especialmente, na obra *O ser e o nada*, de 1943, em que Sartre assegura a existência de um *em si*, definido por tudo aquilo que não possui consciência (matéria/objeto) e um *para si* que designa a consciência humana. É importante destacar que, sobre essa questão, os dois filósofos recebem influências da leitura hegeliana, extraída dos cursos ministrados por Alexandre Kojève, sobre a obra de Hegel, *Fenomenologia do espírito* de 1807, na *École Pratique des Hautes Études*, em Paris, entre 1933 e 1939. Na obra em destaque, Hegel apresenta uma reflexão sobre o corpo e a consciência, entre o orgânico e o inorgânico, e estabelece a expressão dicotômica *ó em si e para si ó*, que posteriormente é empregada por Sartre e criticada por Merleau-Ponty em sua proposta de superação das oposições entre corpo e mente, interno e externo, sujeito e objeto. Destacamos, ainda, que a interpretação de Kojève de Hegel foi uma das mais influentes do século passado. Além de Merleau-Ponty, alguns dos grandes pensadores franceses seguiram as lições de Kojève como Georges Bataille, André Breton e Jacques Lacan. Para aprofundar a reflexão sobre os termos ver: Sartre (2005) e Hegel (2008).

eles não podem declinar as responsabilidades do homem que fala.ö (MERLEAU-PONTY, 2013c, p. 17).

O resgate da experiência sensível, aqui proposto à luz do pensamento merleau-pontyano, sugere novas reflexões sobre a construção do conhecimento, a impossibilidade de desconsiderar as ambiguidades próprias do ato de conhecer/criar e nos convida a pensar as imbricações, liberadas das representações dualistas, provenientes da separação entre corpo e conhecimento.

Nesse sentido, a tematização do corpo como fio condutor da restituição do sensível, expresso pela atividade artística, capaz de conjugar as dimensões fragmentadas na tradição metafísica, nos fornece subsídios para, no último capítulo desta dissertação, estabelecer uma interpretação da pintura como experiência para pensar a educação.

Destacamos que este capítulo tem como objetivo identificar as relações entre a experiência sensível e a construção do conhecimento a partir do pensamento de Merleau-Ponty.

2.1 A crítica ao *espírito* filosófico-científico

O pensamento científico move-se no mundo e o pressupõe em vez de tomá-lo por tema. (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 36).

O *espírito*, apontado por Merleau-Ponty em sua crítica à tradição filosófico-científica, denota que a ciência e a filosofia tomaram para si um papel de *entidade, um deus* ó assumindo uma relação de criador e criatura ó, que procura tratar o mundo como um objeto construído e distanciado, e o *sujeito* como desencarnado e dominado pelas operações intelectivas. Como destaca Chauí (1994, p. 470), no trecho do texto *Merleau-Ponty: obra de arte e Filosofia*:

Não por acaso, diz Merleau-Ponty, filosofia e ciência, desde Platão, erigiram a matemática como paradigma do conhecimento e do pensamento verdadeiro, isto é, elegeram, como ideal do saber o *ta máthema*, aquele modo de pensar que domina intelectualmente seus objetos porque os constrói inteiramente.

Dessa forma, a crítica à tradição filosófica é a renúncia à interpretação clássica de *espírito*, entendido como consciência pura, preso em seu juízo claro e qualificado. É, ainda, a

recusa ao *Ser* posto pela consciência enquanto posse absoluta de si, e do seu poder como reflexão completa. Portanto, a procura de essências puras e sua síntese na abstração negam o caráter factual do mundo, excluem a importância ontológica da experiência como fundadora da nossa relação com o mundo. Como inversão desse conceito de *espírito*, sustentado pela tradição filosófica racionalista, Merleau-Ponty indica o *Espírito selvagem*⁴⁰, noção forjada graças ao abandono da definição de *espírito* como consciência de si, da consciência como reflexão, e da reflexão como posse intelectual de si e do mundo (CHAUÍ, 1994). Ao refletir sobre a possibilidade de afastar-se da percepção moldada pela cultura e retornar à percepção bruta ou selvagem, o filósofo adverte que o *Espírito selvagem* capta o ser bruto do mundo, esse que é antes de qualquer análise que se possa fazer dele (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 197-198). Chauí (2002a) define o *Espírito selvagem* como o espírito da experiência, aquele que quer e pode alguma coisa: o sujeito que não diz 'eu penso' e sim 'eu quero' 'eu posso' mas que não saberia como concretizar isto que ele quer e pode senão querendo e podendo, isto é, agindo, realizando uma experiência e sendo a própria experiência. (p.152). O ser bruto, por sua vez, é o ser da indivisão, que não foi submetido à separação (metafísica e científica) entre sujeito e objeto, alma e corpo, consciência e mundo, percepção e pensamento. (p. 153).

Há na filosofia merleau-pontyana uma atitude crítica que interroga todas as construções deterministas e absolutistas do pensamento, artificialista e instrumental, oriundas da tradição filosófico-científica. Ele estabelece um sentido diverso ao modelo abstrato e dicotômico da modernidade. Para o filósofo, não é o resultado ou a incidência de múltiplas causalidades que determinam nosso corpo ou nosso intelecto, tampouco somos uma parte do mundo, como um simples objeto da biologia, da psicologia ou da sociologia. A ciência não tem jamais o mesmo sentido que o mundo percebido é sensível é, já que é entendida como determinação ou como uma explicação dele (MERLEAU-PONTY, 2011). Assim, ao reconvocar a experiência sensível e estabelecer, figurada na expressão artística, a indissolúvel imbricação entre corpo/pensamento, Merleau-Ponty elege a pintura como uma das nítidas expressões dessa imbricação entre a experiência sensível e o pensamento. A temática da pintura é bem desenvolvida em *O olho e o espírito* (2013c), obra que fundamenta as reflexões ontológicas realizadas pelo filósofo francês e serve de abertura ao entendimento da região bruta e selvagem do *Ser*. A obra de arte, especificamente a pintura, surge como uma possibilidade de retomada da interrogação filosófica mais radical e originária, por se instalar nas coisas do mundo. Sobre isso, Merleau-Ponty, em *O visível e o invisível* (2009), concorda

⁴⁰ Para aprofundar a análise do termo *Espírito Selvagem*, ver a obra *O visível e invisível* (2009) a nota de 22 de outubro de 1959 a Sessão intitulada *Percepção selvagem é imediato é Percepção cultural é learning*.

com o ponto de vista de Étienne Souriau, acerca da filosofia como arte suprema⁴¹: «A arte e a filosofia *em conjunto*, são justamente não fabricações arbitrárias no universo do *espiritual* (da cultura), mas contato com o Ser na medida em que são criações.» (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 187). Dessa forma, Merleau-Ponty propõe que a filosofia retorne ao solo anterior à atividade reflexiva, unidade sensível e indivisível do corpo e das coisas, lugar que antecede a cisão reflexiva entre sujeito e objeto: um *locus estético*⁴². «É chegada a hora de fazer o luto de uma filosofia ancorada na oposição entre *para si* e o *em si* para que possa nascer uma interrogação filosófica nova, cuja terra natal seja os paradoxos e as ambiguidades de uma consciência encarnada e de um corpo dotado de interioridade.» (CHAUÍ, 2002a, p. 159).

A partir da encarnação do corpo e do mundo, Merleau-Ponty estabelece uma crítica à filosofia especulativa e ao realismo extremo da ciência moderna e da tradição metafísica, considerados promotores de um *pensamento de sobrevoo*, sendo este descrito como aquele que trata todo o ser como *objeto em geral*, que recusa ao contato, cria modelos para que melhor se apliquem as suas técnicas e se distancia do mundo:

A ciência manipula as coisas e renuncia habitá-las. Estabelece modelos internos delas e, operando sobre esses índices ou variáveis as transformações permitidas por sua definição, só de longe se confronta com o mundo real. Ela sempre é, sempre foi, esse pensamento admiravelmente ativo, engenhoso, desenvolvido, esse *parti pris* de tratar todo ser como «objeto em geral». Isto é, ao mesmo tempo como se ele nada fosse para nós e estivesse, no entanto, predestinado aos nossos artifícios. (MERLEAU-PONTY, 2013c, p. 15).

Marilena Chauí (2002a) ressalta o duplo alvo da crítica merleau-pontyana: o objetivismo espontâneo do cientista que, mesmo construindo o objeto do conhecimento, mantém o postulado do naturalismo realista, e o objetivismo tematizado pelo filósofo da ciência, que só consegue afastar o postulado do cientista recorrendo ao formalismo extremo. Assim, o cientista acredita que a verdade e o sentido dos fatos se mostram assentados nos próprios fatos que são entendidos como realidades *em si*, sem notar que essa crença descaracteriza o que deve ser próprio do seu trabalho: a responsabilidade pela elaboração dessa verdade e desse sentido. Já a filosofia da ciência, ao tomar *para si* a interpretação do trabalho científico, destaca o caráter artificialista e autônomo da tarefa científica, que cria seus próprios objetos.

⁴¹ Para aprofundar as reflexões do filósofo Étienne Souriau sobre a filosofia como arte suprema ver: Souriau (1939).

⁴² Refere-se a um lugar próprio da criação. Aprofundaremos esse conceito quando falarmos do corpo reflexivo na última seção deste capítulo.

Enquanto o cientista julga que o objeto é uma realidade em si e que os modelos são instrumentos de acesso ao real, o filósofo da ciência (particularmente se crítico da metafísica e vago herdeiro das filosofias transcendentais) afirma que o objeto foi *posto* pelos procedimentos científicos (CHAUÍ, 2002a, p. 213).

Dessa forma, a tradição filosófico-científica se perde em *operações cegas* ó ãa ciência trabalha às cegas; a filosofia, sem ter o que verö (CHAUÍ, 2002a, p. 209) ó, que multiplicam as contradições entre as construções dicotômicas: fato/ideia, coisa/consciência, essência/existência, sujeito/objeto. ãLançaram a razão em crises contínuas, resolvidas, cada vez, com o privilégio conferido a um dos termos antagônicos.ö (CHAUÍ, 2002a, p. 217). O que se perde com tais construções é o *mundo bruto ou vivente*, o irrefletido sobre o qual a ciência é construída e que não mais o reconhece. A perspectiva merleau-pontyana se coloca em um *há prévio*, na camada pré-reflexiva, em solo de tecido bruto, que antecede à composição dual sujeito-objeto, é preciso, portanto, ãreatar os laços entre a atividade filosófica e a científica, elaborar uma ontologia em que as coisas e as ideias, os fatos e as significações, o mundo e o pensamento se apresentem como dimensões simultâneas de um ser indiviso e inteiramente diferenciado.ö (CHAUÍ, 2002a, p. 218). Assim, para alcançar um saber aproximado da experiência humana, em seu sentido originário, é necessário compreender a ciência e a filosofia como coextensivas.

Entre o conhecimento científico e o saber filosófico que o recoloca sempre na presença de sua tarefa, não pode haver rivalidade. Uma ciência sem filosofia não saberia, ao pé da letra, do que fala. Uma filosofia sem exploração metódica dos fenômenos chegaria apenas a verdades formais, isto é, a erros. Fazer metafísica não é entrar num mundo de conhecimento separado, nem repetir fórmulas estereis, é ter experiência plena dos paradoxos que indicam, é verificar sempre e de novo o funcionamento discordante da inter-subjetividade humana, é procurar pensar até o fim os mesmos fenômenos investidos pela ciência, restituindo-lhes somente sua transcendência e estranheza originárias (MERLEAU-PONTY, 1984b, p. 192).

Chauí (2002a) assegura, ainda, sobre uma *nova racionalidade* sustentada por Merleau-Ponty (1984a), que encontra seu fundamento no texto *Em toda e nenhuma parte* (*Partout et nulle part*), em que o filósofo estabelece uma contraposição ao que chamou de *grande racionalismo* do século XVII e o *pequeno racionalismo* do século XX. O *pequeno racionalismo* é descrito como a lógica naturalista, aquele que reduz o *Ser* a uma explicação objetivista.

Deve-ser-ia denominar o pequeno racionalismo aquele professado por volta de 1900 e que consistia na explicação do Ser pela ciência. Supunha uma imensa ciência já feita nas coisas a que a ciência efetiva viria reunir-se no dia de seu acabamento, sem deixar coisa alguma para perguntar, pois toda questão sensata teria recebido resposta. Esse racionalismo nos parece repleto de mitos: o mito das *leis da natureza*, situadas vagamente entre as normas e os fatos, e *segundo as quais*, pensava-se, este mundo cego, no entanto, está construído; mito da *explicação científica*, como se o conhecimento das relações, mesmo se estendido a todo observável, pudesse transformar, um dia, a própria existência do mundo numa proposição idêntica e óbvia. Era a época em que se perguntava com entusiasmo ou com angústia se o homem poderia criar a vida no laboratório. Contudo, não se pensava estar cedendo a mitologias. Acreditava-se falar em nome da razão. (MERLEAU-PONTY, 1984a, p. 226-227).

Dessa forma, o *pequeno racionalismo* possui a certeza de que a ciência tem um contato direto com o *Ser*. Nesse sentido, admite que esse mesmo *Ser*, visto por ela, não participa de um processo de construção e que, portanto, a objetividade científica preexiste à ciência. Desse modo, para o *pequeno racionalismo*, a ciência é bem mais que um algoritmo, Ela é também uma ontologia, ou, mais propriamente, uma *ontologia científista*. A ciência da natureza, para o pequeno racionalismo, era pura e simplesmente a medida do *Ser*. (MOUTINHO, 2006, p. 28).

Para Merleau-Ponty, o *pequeno racionalismo* está relacionado à observação do mundo e à busca por leis que seriam anteriores à própria ciência, ou seja, a descoberta dos mistérios do mundo. Trata-se de uma deturpação do *cogito*⁴³, de modo que o ser não mais significa o mundo, e sim descobre aquilo que já está dado, a partir da noção de sobrevoo do sujeito que observa e não interfere no mundo e nos resultados de suas experimentações. O *pequeno racionalismo* não possibilita, portanto, o diálogo entre ciência, filosofia e metafísica, já que tudo, inclusive a subjetividade, estaria submetido às *leis da natureza* e, portanto, subordinada às ciências naturais pela verificação empírica.

A questão da ciência e da metafísica reduzia-se somente a saber se o mundo era um só grande processo, submetido ao mesmo axioma gerador, cuja fórmula mística seria a única coisa que restaria para ser repetida no fim dos tempos, ou se havia, por exemplo, no ponto em que a vida surge, lacunas, descontinuidades, onde se pudesse alojar a potência antagônica do espírito. Cada conquista do determinismo era uma derrota do sentido metafísico, cuja vitória exigia a falência da ciência. (MERLEAU-PONTY, 1984a, p. 227).

⁴³ Indicou-se no verbete sobre Descartes que a proposição usualmente conhecida pela expressão *Cogito, ergo sum*, e amiúde pelo simples termo *cogito*, é uma das teses centrais desse filósofo. No *Discurso do Método* (IV;A. T., VI 32), Descartes escreve: “E observando que esta verdade *Penso, logo existo* [*Je pense, donc je suis*] era tão firme e estava tão bem assegurada que não podiam enfraquecê-la as mais extravagantes suposições dos céticos, julguei que podia admiti-la sem escrúpulo como o primeiro princípio da filosofia que buscava” (MORA, 2004, p. 485).

Merleau-Ponty (1984a, p. 227) assegura que o *pequeno racionalismo* deriva-se do *grande racionalismo*, õdesfigurado e irreconhecível, é uma herança de uma tradição que produziu gradualmente e com a qual nos ocupamos. É o fóssil de um grande racionalismo ó o do século XVII, rico de uma viva ontologia, que já havia perecido no século XVIII.õ. O *grande racionalismo* estabelece suas premissas no *cogito* cartesiano, as quais estão fundamentadas no afastamento do homem em relação ao mundo. Dessa forma, Descartes sustenta o discurso de uma única certeza sobre a existência: *eu sou um ser que pensa*, e só a partir dessa certeza é que o mundo deve ser significado. Desse modo, o filósofo moderno assegura que há um ser pensante que lança sua razão sobre o mundo para significá-lo. Esse *ser que pensa* reforça o antagonismo clássico platônico *corpo* e *alma*, que assegura a razão como reguladora do conhecimento.

Destacamos que a concepção cartesiana do homem, entendido como substância pensante, não é a de um ser que tem acesso às *verdades do mundo*, mas a daquele que significa o mundo, partindo de uma verdade única e inquestionável e, ainda, esse ser não está sob os domínios do mundo físico, não sendo, portanto, entendido exclusivamente pela análise das ciências naturais. É a partir da reflexão filosófica, no tocante às relações entre corpo e alma, que é possível entendê-lo. Não existe no *grande racionalismo* uma rivalidade da ciência em relação à metafísica e à filosofia, pois a análise das ciências naturais é apenas o estudo de um dos dados a ser compreendido, e não a base que dará a resposta para os outros graus do ser ó erro cometido pelo *pequeno racionalismo* em seu uso desvirtuado do saber produzido pelos filósofos do século XVII⁴⁴. O *grande racionalismo* concebe como problema legítimo compreender a relação entre interior e exterior, entre corpo e alma. E, por isso, na concepção do filósofo francês, ele escapa à *ontologia cientificista* (MOUTINHO, 2006). No *grande racionalismo*, filosofia, ciência e metafísica estão articuladas para que seja possível o entendimento do *Ser*:

O século XVII é esse momento privilegiado em que o conhecimento da natureza e a metafísica acreditavam encontrar um fundamento em comum. Cria a ciência da natureza sem, contudo, tomar o objeto da ciência como cânone da ontologia. Admite que uma filosofia sobrepasse a ciência, sem ser sua rival. O objeto de ciência é um aspecto ou um grau do Ser; justifica-se em seu lugar e talvez seja, até mesmo, por ele que aprendemos a conhecer o poder da razão. Mas este poder não se esgota no objeto científico. [...] Nunca mais, a seguir, reencontramos esse acordo da filosofia e da ciência, esse desembaraço para ultrapassar a ciência sem destruí-la, limitar a metafísica sem excluí-la. (MERLEAU-PONTY, 1984a, p. 227).

⁴⁴ Merleau-Ponty refere-se a pensadores racionalistas do século XVII, como Descartes, Espinosa, Leibniz e Malebranche. Para aprofundar essa questão ver: Merleau-Ponty (1984a, p. 227-230).

Contudo, é importante destacar que o filósofo francês não se filia ao *grande racionalismo*, como podemos observar no trecho que segue:

Que não se veja saudade nessas palavras. A não ser aquela preguiçosa, de um tempo em que o universo mental não estava dilacerado e onde um mesmo homem podia, sem concessão ou artifício, dedicar-se à filosofia e à ciência (e se o desejasse, à teologia). Não obstante, essa paz, essa indivisão só poderiam durar enquanto se permanecesse na entrada dos três caminhos. Não é uma decadência que nos separa do século XVII, mas um progresso de consciência e de experiência. (MERLEAU-PONTY, 1984a, p. 229).

A partir da crítica ao *pequeno racionalismo* e inspirado pelas reflexões advindas do *grande racionalismo* ó especialmente sobre o *cogito ó*, Merleau-Ponty fundamenta sua filosofia nas reflexões sobre a percepção, sob a insígnia de retomada do nosso contato ingênuo com o mundo. Sendo esse aspecto digno de um estatuto filosófico, o pensador se dedica a descrever os fenômenos na contramão da tradição filosófico-científica. O caminho que investe na superação dos prejuízos clássicos confronta as antinomias, principalmente a dualidade entre o aspecto racional e o corpóreo estabelece, assim, uma filosofia que ultrapassa as dicotomias e promotora de uma *racionalidade encarnada*. Desatar as amarras da tradição é romper com os erros gêmeos e rivais do idealismo e do realismo, do intelectualismo e do empirismo, passando a interrogar os fenômenos e a experiência depois de haver renunciado à ficção da reflexão como coincidência entre pensar e ser. (CHAUÍ, 2002a, p. 160).

Ainda de acordo com a comentadora, o *Espírito selvagem* e o *Ser bruto* revelam que a reflexão possui o irrefletido nela própria, ãa irreflexão não lhe é exterior, mas interior, pois é a experiência muda de sua encarnação num corpo, o pensamento vive simultaneamente dentro e fora de si, jamais repousando junto a si. (CHAUÍ, 2002a, p. 160-161). Essa *simultaneidade do sair de si e do entrar em si*, encontramos vinculada à expressão artística, quando Merleau-Ponty elege a pintura como experiência de ruptura com as operações instrumentais da ciência e com a filosofia das ciências, que busca um fundamento transcendente à realidade para afastar o sentimento de opacidade diante do mundo. Em sua obra *O olho e o espírito*, o filósofo utiliza a expressão: *fissão do ser*, para fundamentar esse movimento simultâneo, próprio da experiência artística: ão meio que me é dado de estar ausente de mim mesmo, de assistir por dentro à fissão do Ser, fechando-me sobre mim mesmo somente quando ela chega ao fim [nunca]. (MERLEAU-PONTY, 2013c, p. 53). Portanto, a experiência artística como *fissão do ser* nos ensina que a reflexão não elege a consciência como privilegiada na dinâmica do conhecer, e sim admite uma reflexão anterior que a ensina a refletir, e que é precisamente a reflexão do corpo. Sobre isso, Chauí (2002a, p. 162-163) afirma:

Ao fazer falar a experiência como *fissão do Ser*, Merleau-Ponty leva-nos de volta ao recinto da encarnação, abandonando aquela maneira desenvolvida com a qual a filosofia julgava poder explicá-la, perdendo-a. Doravante, não se trata, em primeiro lugar, de explicar a experiência, mas decifrá-la nela mesma, e não se trata, em segundo lugar, de separar-se dela para compreendê-la. Somos levados ao recinto da experiência pelas artes, cujo trabalho é a iniciação que nos ensina a decifrar a *fissão do Ser*. [...] A experiência é cisão que não separa o pintor traz seu corpo para olhar o que não é ele, o músico traz seu corpo para ouvir o que ainda não tem som, o escritor traz a volubilidade de seu espírito para cercar aquilo que se diz sem ele e é indivisão que não identifica.

Nesse sentido, seu grande inspirador, Paul Cézanne, é fundamental para o adensamento de sua crítica e a contraposição ao *pensamento de sobrevoos*, próprio da ciência e da filosofia tradicional. A pintura de Cézanne busca captar e transpor instantes do mundo (MERLEAU-PONTY, 2013c, p. 28) para suas telas. O filósofo francês assegura que a pintura produz e reproduz na superfície da tela o espetáculo, a experiência, o acontecimento das coisas no mundo e, portanto, não se pode afirmar que o momento retido em uma tela, seja um rosto humano ou uma paisagem, é imagem ou essência:

[...] ele próprio está ali no que teve de mais vivo, assim que olho o quadro. O instante do mundo que Cézanne queria pintar e que há muito transcorreu, suas telas continuam a lançá-lo para nós, e sua montanha Santa Vitória se faz e se refaz de uma ponta a outra do mundo, de outro modo, mas não menos energicamente que na rocha acima de Aix. Essência e existência, imaginário e real, visível e invisível, a pintura confunde todas as nossas categorias ao desdobrar seu universo onírico de essências carnis, de semelhanças eficazes, de significações mudas. (MERLEAU-PONTY, 2013c, p. 28).

É nesse fazer e refazer produzido pela experiência artística da pintura, nessa dupla ação que significa e ressignifica as coisas no mundo, que encontramos a expressão de um conhecimento singular, próprio de cada espectador, que olha e é convocado a ser olhado na apreciação criadora de novos sentidos. É nesse jogo de visível e invisível, provocado pelos sentidos, pelo sensível do corpo, que o conhecimento se faz experiência, em constante nascimento. Ora, essa filosofia por fazer é a que anima o pintor, não quando exprime opiniões sobre o mundo, mas no instante em que sua visão se faz gesto, quando, dirá Cézanne, ele *“pensa por meio da pintura”* (MERLEAU-PONTY, 2013c, p. 40). Desse modo, o corpo é sede dos nossos sentidos e possibilidades, entendido como uma *totalidade* pode ser interpretado, assim, para além das construções dicotômicas, e trazido para o solo mais fecundo, criativo e nascente. Na filosofia de Merleau-Ponty a condição corporal do homem ganha um estatuto filosófico, é tratada em primeira instância como outro *cogito* *“meu corpo é o pivô do mundo: tenho consciência do mundo por meio do meu corpo”* (MERLEAU-

PONTY, 2011, p. 122) e, já em seus escritos finais, como *carne do mundo*⁴⁵, quando abandona a filosofia da consciência e investe numa perspectiva orientada por uma reflexão encarnada⁴⁶.

Na próxima seção, abordamos o resgate do sensível, a partir das considerações merleau-pontyanas acerca do corpo. Entendemos que a temática do corpo sugere um caminho diverso ao da tradição filosófico-científica, alvo das críticas estabelecidas por Merleau-Ponty. Nesse corpo estão amparadas as contribuições para que possamos redimensionar as reflexões sobre a relevância do aspecto corpóreo no fazer educativo que, figurado na experiência da pintura, expressa nosso contato genuíno com o mundo. Para ele, *õessa nova* filosofia consiste em dar um outro nome ao que foi há muito tempo cristalizado sob esse nome de Deus.õ (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 371, grifo nosso).

2.2 O resgate da experiência sensível: do corpo perceptivo ao *ser carnal*⁴⁷

Meu corpo é o único meio que possuo para chegar ao âmago das coisas, fazendo-me mundo e fazendo-as carne. (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 132).

Na tradição filosófica, do dualismo metafísico platônico ao dualismo substancial cartesiano da *res cogitans* e *res extensas*, encontramos um corpo fragmentado. Ao tratar do corpo *como fio condutor* na filosofia de Friedrich Nietzsche, Miguel Angel de Barrenechea (2009) analisa a concepção platônica que outorga ao corpo um sentido transitório e aleatório que dificulta e impede a libertação da alma. Nesse sentido, õa alma é considerada como a característica propriamente humana, enquanto o corpo é simplesmente um instrumento que não faz parte da natureza do homem.õ (BARRENECHEA, 2009, p. 17). Em sua ramificação moderna, encontramos na filosofia de Descartes o dualismo substancial que recoloca, de alguma forma, as reflexões platônicas e sustenta, de forma enfática, uma alma descorporificada. A racionalidade, como instância ilhada da corporeidade, na concepção metafísica platônica, é ratificada na filosofia cartesiana, na qual alma e corpo são duas substâncias distintas:

⁴⁵ Ver nota 5.

⁴⁶ Ver Merleau-Ponty (2009, p. 136-138). Aprofundamos essa reflexão na próxima seção.

⁴⁷ Destacamos que, ao utilizar a noção de *carne*, Merleau-Ponty não pretende constituir uma antropologia. Em *O visível e o invisível*, o filósofo destaca que õo ser carnal, como ser das profundidades, em várias camadas ou em várias faces, ser de latência e apresentação de certa ausência, é um protótipo do Ser, de que nosso corpo, o sensível senciente, é uma variante extraordinária.õ (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 132-133).

[...] minha essência consiste somente em que sou uma coisa que pensa ou uma substância da qual toda essência ou natureza consiste apenas em pensar [...]. Embora eu tenha um corpo ao qual estou muito estreitamente conjugado, todavia, já que, de um lado, tenho uma ideia clara e distinta de mim mesmo, na medida em que sou apenas uma coisa pensante e inextensa, e que, de outro, tenho uma ideia distinta do meu corpo, na medida em que é apenas uma coisa extensa e que não pensa, é certo que este eu, isto é, minha alma, pela qual eu sou o que sou, é inteira e verdadeiramente distinta do meu corpo e que ela pode ser ou existir sem ele. (DESCARTES, 1999a, p. 24).

A contemporaneidade ainda se mostra herdeira da tradição racionalista que prioriza a razão em detrimento do corpo, a relação entre o conhecimento e a ideia de corpo é aquela que nos faz esquecer que a vida é, sem lugar a dúvidas, um acontecimento corporal. Já nas reflexões de Nietzsche, encontramos uma das primeiras e mais radicais críticas à desvalorização do corpo na metafísica ocidental. Essa perspectiva fica clara em toda sua obra, como nas reflexões de *Assim falou Zaratustra* (NIETZSCHE, 2011), quando o filósofo sustenta uma postura oposta a toda a tradição filosófica⁴⁸ que estabeleceu as diversas dicotomias entre corpo e alma, exterior e interior, razão e sentidos, e sujeito e objeto. Num olhar muito próximo ao do autor do *Zaratustra*, Merleau-Ponty se dispõe a refletir a partir do corpo, com a principal tarefa de não reduzi-lo a sujeito ou objeto do discurso. Com esse objetivo, o filósofo francês desenvolve a noção de *corpo próprio* em *A fenomenologia da percepção*. Ele é a própria condição de possibilidade da nossa existência: a ação, o conhecimento e outras afeições. Partindo dessa concepção de corpo próprio, Merleau-Ponty recusa e ultrapassa o rígido dualismo cartesiano que concebe o corpo como um objeto e cinde o homem em *res cogitans* e *res extensa*.

A temática do corpo é relevante em toda a obra de Merleau-Ponty, desde *A estrutura do comportamento* até *O visível e o invisível* ó obra inacabada e publicada postumamente. Comumente, a produção merleau-pontyana é estudada em duas fases, uma fenomenológica e outra ontológica. Chauí (2002a) sustenta que, muito além do sentido de *retomada*, *aprofundamento*, *questionamento* e *retificação*, há uma ruptura radical entre as primeiras obras, em que o filósofo se dedica às reflexões sobre a consciência⁴⁹, com uma segunda etapa

⁴⁸ Referimos-nos, especificamente, a Platão e Descartes, considerados os principais expoentes dessa tradição, tanto na filosofia nietzschiana quanto nas reflexões de Merleau-Ponty.

⁴⁹ Devemos renunciar, para começar, a noções tais como atos de consciência, estados de consciência, matéria, forma e mesmo imagem e percepção. Excluimos o termo percepção em toda extensão em que já subentende um recorte do vivido em atos descontínuos ou uma referência a coisa cujo estatuto não se precisou, ou somente uma oposição entre o visível e o invisível. Não que essas distinções sejam definitivamente desprovidas de sentido, mas porque, se as admitíssemos logo de entrada, cairíamos nos impasses de onde temos de sair. (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 155).

em que elabora uma *nova* ontologia, a partir da experiência sensível do *Ser bruto*⁵⁰. Entretanto, verificamos que o corpo é um ponto de ligação estrito, um liame irrecusável, entre os trabalhos iniciais e os de sua fase final. Desde os primeiros trabalhos se delinea a corporeidade como realidade ontológica, sendo inegável a relação do corpo com o sensível. (NÓBREGA, 2007, p. 8). Nesta seção, não pretendemos esgotar todas as reflexões sobre o corpo promovidas pela filosofia merleau-pontyana, mas elucidar em que medida a retomada do sensível, proposta pelo filósofo, torna-se a base de uma nova concepção sobre a construção do conhecimento⁵¹ e, posteriormente, indicar como essa nova visão do conhecer pode ser pensada como sugestão de outros caminhos para a educação.

Retomamos aqui, as reflexões sobre percepção e corpo desenvolvidas em *Fenomenologia da percepção*, para elucidar como a proposta de retorno à experiência sensível está vinculada a outra forma de acesso ao conhecimento. Diferentemente da visão objetivante das ciências, a fenomenologia merleau-pontyana⁵² se compromete em retornar ao mundo vivido da experiência, se distancia de uma consciência descolada do corpo e assume uma reflexão corporificada. Dessa forma, alude ao fato de que a experiência sensível produz sentidos que se antecipam às reduções determinadas pelo entendimento. Em outras palavras, a ação, o sentimento e a vontade são maneiras originárias de criar significados liberados do que Merleau-Ponty chama de *preconceito do mundo objetivo*. Como esclarece Ferraz (2009, p. 186-187):

No início do prefácio da *Fenomenologia da percepção*, o autor retoma o caráter originário da experiência perceptiva ante o mundo objetivo estudado pelas ciências. [...] Merleau-Ponty sustenta que o mundo descrito pela ciência é uma construção tardia sobre a experiência perceptiva ingênua e que a ambição da fenomenologia é justamente recuperar o ponto de vista de tal experiência. A ênfase fenomenológica nessa experiência subjetiva não equivale à assunção de uma postura intelectualista, que apresentaria o mundo como conjunto de significações constituídas pelo sujeito. [...] o contato entre

⁵⁰ Ver nota 19.

⁵¹ Consideramos nessa seção as duas fases do pensador como complementares, por se tratar das reflexões relacionadas ao corpo, temática que atravessa todo percurso filosófico de Merleau-Ponty.

⁵² É preciso afastar, de início, duas simplificações empobrecedoras das relações entre Merleau-Ponty e a fenomenologia. Primeiramente, tais relações não devem ser reduzidas àquelas entre Merleau-Ponty e Husserl. É verdade que o filósofo alemão, fundador do movimento fenomenológico contemporâneo, será o centro das reflexões de Merleau-Ponty sobre o tema; em contrapartida, o interesse do filósofo francês não se limita à obra husserliana, abarca também os trabalhos de Fink, Gurwitsch, Scheler e Conrad-Martius, autores cuja contribuição para seu pensamento não pode ser negligenciada. Em segundo lugar, deve-se recusar a interpretação segundo a qual haveria um primeiro estágio, em que Merleau-Ponty se filia irrestritamente à fenomenologia, e um segundo, no qual ocorreria uma ruptura inexorável. [...] Merleau-Ponty se serve do instrumental fenomenológico para desenvolver uma análise da *percepção*, concebida como experiência *irrefletida*, anterior às atividades de uma consciência cognoscente. Assim, deve-se acentuar que Merleau-Ponty inicia sua carreira filosófica com um projeto filosófico próprio, o qual guia a leitura dos textos de Husserl e o leva a formular, na *Fenomenologia da percepção*, uma noção ampliada de fenomenologia. (FERRAZ, 2009, p. 179-180).

o corpo e as coisas torna-se foco pelo qual é possível compreender como a experiência do mundo ganha sentido.

Portanto, a atividade corporal possibilita nossa compreensão do mundo e estabelece uma *consciência* correlativa aos movimentos do corpo. Para fundamentar essa inteligibilidade originária do corpo, Merleau-Ponty desenvolve a noção de *corpo próprio* que visa romper com a ideia de corpo-objeto ou *corpo-máquina* sustentado pela filosofia cartesiana. Assim, muda radicalmente a proposta do cogito cartesiano do *eu penso* para um *eu quero, eu posso*.

Oswaldo Fontes Filho (2012), em sua obra *Merleau-Ponty na trama da experiência sensível*, destaca, ainda, a crítica merleau-pontyana à psicofísica, assinalando que a experiência perceptiva não produz mais que um *fingimento de subjetividade*, por não reconhecer a ambiguidade do *corpo próprio* e a impossibilidade de redução dele a nenhuma alternativa da dicotomia cartesiana entre *res cogitans* e *res extensas*. O corpo como instrumento não é mais que abstração e empobrecimento do fenômeno primordial do *corpo-para-nós*, do corpo da experiência sensível. Sobre isso, o comentador afirma:

O corpo próprio não pode ser apreendido, à semelhança dos objetos exteriores, em um desconhecimento distante, como uma máquina bem limpa de toda ambiguidade e cuja unidade seria dada pelo encadeamento de eventos psíquicos e fisiológicos. A intencionalidade do corpo vivo é a realização de certa energia da pulsão de existência, irreduzível tanto a processos em terceira pessoa quanto à *cogitatio* em primeira pessoa. [...] o corpo subverte a ortodoxia da identidade, inverte os papéis do sujeito e do objeto e as clássicas cisões interior/exterior ou passivo/ativo, para se esclarecer no registro ambíguo de uma coisa que sente. Portanto, compreende-se por que a experiência do corpo próprio não tem lugar no dualismo substancial da metafísica clássica. (FONTES FILHO, 2012, p. 30-31).

Assim, o corpo e o mundo se mostram parceiros em uma experiência e estabelecem entre si uma permuta, através da atividade da consciência corporal que se projeta nas coisas, um mundo aparece e uma consciência se apreende, concomitantes, de modo que o ser-no-mundo pode ser definido como ato comum ao sentiente e ao sensível. (FONTES FILHO, 2012, p. 39). Dessa forma, o sentir passa a ser a maneira de *conhecer, saber*, as coisas, o sensível sugere uma maneira de existência, a sensação harmoniza-se com a existência sugerida pelo sensível, que não aguarda do juízo sua objetivação. Trata-se de uma comunhão em que inexistente agente ou paciente: como *coexistência* *conaturalidade* a sensação é lugar de um nascimento conjunto, ato comum ao sujeito sentiente e ao meio de existência. (FONTES FILHO, 2012, p. 39). Portanto, a *camada originária do sentir*, de que fala Merleau-Ponty, é uma instância cuja unidade do sujeito não é pensada, mas sim vivida. A

percepção defendida pelo filósofo não surge como uma maneira de pensar o objeto, ou de pensar o sujeito a partir do objeto, mas um emaranhar-se com esse corpo que possui, anterior à consciência, um saber sobre os meios infinitos de acesso ao mundo. O *corpo próprio* surge como uma recusa ao modo de ser do corpo como sujeito ou como objeto. Desse modo, encontramos a ativação de um *outro tipo de ser*, um corpo ambíguo que se percebe como exterioridade de uma interioridade; que aparece para si no mesmo momento em que faz aparecer o mundo e que realiza a unidade entre objetivo e subjetivo.

Quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele. Portanto, sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório de meu ser total. Assim, a experiência do corpo próprio opõe-se ao movimento reflexivo que destaca o objeto do sujeito e o sujeito do objeto, e que nos dá apenas o pensamento do corpo ou o corpo em ideia, e não a experiência do corpo ou o corpo em realidade. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 269).

Desse modo, podemos observar que o corpo, na reflexão merleau-pontyana, se insere em um esboço provisório de *totalidade* e não permite outro modo de se fazer conhecido, senão sendo vivido. A experiência tecida pelo *corpo próprio* não deixa de ser desfavorável à divisão reflexiva entre sujeito e objeto, mesmo quando a investigação ontológica assume o centro das reflexões do filósofo. O *corpo próprio*, aquele que por meio do qual meus pensamentos e sentimentos, por assim dizer, fazem contato com os objetos, de forma que um mundo existe para mim: é o corpo em primeira pessoa, como sujeito da experiência, é subvertido, nas reflexões das obras finais de Merleau-Ponty, pela noção de *carne* ou *ser carnal*, que o filósofo chama de *emblema concreto de uma maneira geral de ser* (MATTHEWS, 2011, p. 116, 191).

Desse modo, o percurso seguido pelo filósofo, na obra *A fenomenologia da percepção*, concentra as reflexões sobre o corpo no âmbito da percepção, o *corpo próprio* ou *corpo fenomenal/perceptivo*, elucida seu esforço em demonstrar uma subjetividade enraizada no mundo. Entretanto, o próprio Merleau-Ponty reconhece, posteriormente, a insuficiência de suas análises sobre a subjetividade corpórea e a expressividade do corpo, para ultrapassar as teses do *corpo objeto*, defendidas nas ciências biológicas, como observamos no trecho a seguir, do *Visível e invisível*, sobre dualismo e filosofia:

Os problemas colocados na *Ph.P* [*Phénoménologie de la Perception*] são insolúveis porque partem aí da distinção *consciência* e *objeto* e não se

compreenderá nunca, partindo dessa distinção, como tal fato da ordem objetiva (tal lesão cerebral) possa acarretar tal dificuldade de relação com o mundo a dificuldade maciça, que parece demonstrar que a consciência é função do corpo objetivo. São precisamente estes problemas que nos cumpre desclassificar perguntando: *o que é o pretense condicionamento objetivo?* Resposta: é uma forma de exprimir e transcrever um acontecimento da ordem do ser bruto ou selvagem que, ontologicamente, é primeiro. Este acontecimento consiste em que tal *visível*, convenientemente composto (um corpo), é rompido por um sentido invisível. O tecido comum de que são feitas todas as estruturas é o *visível*, que, ele próprio, não é, de modo algum, objetividade, em si, mas transcendência, o que não se opõe ao para-si, que só tem coesão para um. Si o *Si* a compreender, não como nada, não como algo, mas como uma unidade de transgressão, ou de imbricação correlativa de coisa e mundo (o tempo-coisa, o tempo-ser). (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 189).

Assim, o filósofo, na última fase do seu pensamento, assume a necessidade de descrever o *visível* como algo que se realiza através do homem, mas que não é de modo algum antropologia. A Natureza como o outro lado do homem (como carne e de modo nenhum como matéria) (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 245). Nessa reflexão, as questões visíveis e, em geral, os aspectos sensíveis do mundo são considerados anteriores e independentes das capacidades subjetivas. Embora se realizem por meio delas e se manifestem ao sujeito como sensíveis, esses aspectos são tratados como componentes inerentes do ser no mundo, e não pressupõe a subjetividade para existir (FERRAZ, 2009). Desse modo, Merleau-Ponty, em seus últimos escritos, se dedica a aprofundar a noção de *carne* e a desenvolver uma nova perspectiva para falar sobre a experiência sensível, que busca superar os impasses do seu projeto inicial.

Portanto, podemos repensar a experiência sensível ampliada dos limites impingidos pela fenomenologia, sobretudo nas reflexões contidas na obra *O visível e o invisível* (2009), em que o corpo deixa de ser matéria e assume a condição de *carne* como elemento que participa do mundo. Nesses escritos, Merleau-Ponty abandona as reflexões sobre a consciência em prol de fundamentar um estatuto ontológico para o corpo. Esse *novo* sentido atribuído ao corpo fica claro no trecho que segue:

O corpo nos une diretamente às coisas por sua própria ontogênese, soldando um a outro os dois esboços de que é feito, seus dois lábios: a massa sensível que ele é e a massa do sensível de onde nasce por segregação, e à qual, como vidente, permanece aberto. E ele é unicamente ele, porque é um ser em duas dimensões, que nos pode levar às próprias coisas, que não são seres planos mas seres em profundidade, inacessíveis a um sujeito que os sobrevoe, só abertas, se possível, para aquele que com elas coexista no mesmo mundo. [...] o ser carnal, como ser das profundidades, em várias camadas ou de várias faces, ser de latência e apresentação de certa ausência, é um protótipo do Ser, de que nosso corpo, o sensível sentiente, é uma variante

extraordinária, cujo paradoxo constitutivo, porém, já está em todo visível. (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 132-133).

Nessa reflexão, encontramos uma expressão mais forte de um projeto de restituição do sensível, a carne é o corpo do sensível e o corpo um *sensível exemplar* ó uma expressão do sensível. ãA carne e o corpo percorrem o texto de ponta a ponta não como pontos de partida e de chegada, mas como nervura que sustém o percurso.ö (CHAUÍ, 2002a, p. 59). A caracterização da *carne* como ponto central da reflexão merleau-pontyana traz consigo um sentido renovado para sua filosofia: o interrogar-se indefinidamente, a abertura que não cessa de criar novos sentidos, que significa e ressignifica o mundo sem um caráter necessariamente teleológico. A experiência sensível é considerada como reversibilidade do vidente e do visível, transitividade e reflexão carnal. Sobre isso, Chauí (2002a, p. 45) destaca:

Trata-se da experiência da simultaneidade de presença e ausência, visibilidade e invisibilidade, perfeição e inacabamento, totalidade e abertura, tecido conjuntivo e diferenciado do mundo, experiência que foi sempre recalcada pela filosofia que não podia, então, nomeá-la. É ela que Merleau-Ponty nomeia como *carne* e *quiasma*, procurando, para a primeira, um equivalente na velha palavra ãelementoö ó água, ar, terra, fogo ó e, para o segundo, uma figura de linguagem ó o entrecruzamento.

Portanto, Merleau-Ponty situa, na experiência sensível, a possibilidade do entrecruzamento, do entrelaçamento reversível do mundo e, ao apontar para um recomeço ilimitado, assume uma filosofia circular. ãTudo que é dito em cada ãnívelö antecipa e será retomado [...] haverá, pois, toda uma série de camadas do ser selvagem. Será preciso recomeçar muitas vezes.ö (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 172-173). Dessa forma, o sensível desconsidera conteúdos divisos, isolados, cada conteúdo estabelece relação com os demais sem, no entanto, constituir um princípio. É uma coesão sem conceito, uma participação sem mediação, uma totalidade feita de diferenças, uma proximidade situada na distância e no afastamento. Nesse sentido, Fontes Filho (2012) esclarece que a identidade na experiência sensível surge como uma tonalidade ou um tema que se apresenta em toda a parte, mas em parte alguma seria assinalável. Como um estilo que se manifesta através de suas variantes, ao mesmo tempo evidente e difusa, presente e ausente.

Nesse contexto, a *carne do sensível* entrelaça o corpo e as coisas, converte em si as parcelas comuns dos outros seres, outorga ao corpo o direito de coexistir com as coisas como se estivessem atados em uma mesma trama. A carne não é o mesmo que aderência *a*, não admite duas parcelas separadas, mas ampara o encontro do corpo e das coisas, já que, para o filósofo, esse caráter tão sensível e marcante na existência humana se aplica ao próprio *Ser*.

Entendida aqui como elemento, ão sentido em que os gregos definiam o fogo ou o ar, quer dizer, ela é um tipo de *ser genérico*, que compõe os entes mais diversos, sem se esgotar em nenhum deles (FERRAZ, 2009, p. 253), não é identificável nem a uma representação subjetiva e nem à matéria. Ela é o lugar próprio da experiência sensível, a via de acesso ao conhecimento:

A carne do sensível, esse grão concentrado que detém a exploração, esse ótimo que a termina, refletem a minha própria encarnação e são a contrapartida dela. Há aí um gênero do ser, um universo com o seu ãsujeito e com o seu ãobjeto sem iguais, a articulação de um no outro e a definição de uma vez por todas de um ãirrelativo de todas as ãrelatividades da experiência sensível, que é fundamento de direito para todas as construções do conhecimento. Todo o conhecimento, todo o pensamento objetivo vivem desse fato inaugural que senti, que tive com essa cor ou qualquer que seja o sensível em causa, uma existência singular que tolhia repentinamente o meu olhar e, contudo comprometia-lhe uma série indefinida de experiências, concreção de possíveis desde já reais nos lados ocultos da coisa, lapso de duração dado numa só vez. (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 184).

Para o filósofo francês, a obra de arte, especificamente a pintura, é o lugar por excelência da experiência sensível, ela está sempre por se fazer, se apresenta como um esforço malgrado para dizer algo que permanece por se dizer. Essa é a contrapartida para que seja possível a renovação, para que, de onde não se espera, outro sentido nasça. ãAlimentando-se em uma camada de sentido bruto, a pintura tem o mérito de resgatar o sensível do pensamento ãoperatório da ciência ó pensamento de sobrevoos, pensamento do objeto em geral. (FONTES FILHO, 2012, p. 316-317).

A experiência da criação está estritamente vinculada ao motivo da *ontogênese* destacada por Merleau-Ponty. A obra de arte é entendida como um mundo em questão e, portanto, não pode ser apreciada como uma réplica de um sensível, mas como um lugar de gestação que não conserva, mas recolhe em si, pela experiência corporal do artista, simultaneamente, sensação e pensamento, conhecimento e ação, sujeito e objeto. Sobre isso, Fontes Filho (2012, p. 183) afirma:

Lugar de questionamento, a obra é paradoxal ao exercer todo campo objetivamente definido. Irredutível à ordem dos objetos individuados, ela dá a ver outra coisa que aquilo que se apresenta: é mundo em formação. Sua tematização se reporta, pois, ao que Merleau-Ponty nomeia uma ãquase presença e uma ãvisibilidade iminente, garantia de que toda experiência expressiva seja ato de um devir.

Entendendo que a pintura potencializa o desvelar de um saber corporal, indagamos: quais saberes esse corpo merleau-pontyano sugere? Quais experiências provocam esses

saberes? Essas reflexões inspiram um caminho educativo? Na seção seguinte, analisamos como esses questionamentos estabelecem relações nas reflexões de Merleau-Ponty, não pretendemos, contudo, encontrar respostas, mas caminhos de possibilidades abertas para o acesso ao conhecimento.

2.3 O corpo conhecedor: a experiência artística como caminho de inspiração educativa

Não é ao objeto físico que o corpo pode ser comparado, mas antes à obra de arte. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 208).

O racionalismo restringe a razão a uma única dimensão, o pensamento. Recusa tudo o que não pode se reduzir à lógica da formalidade. Dessa forma, o projeto cartesiano da modernidade sustenta que os saberes do corpo são totalmente inviáveis para garantir a verdade (DESCARTES, 1971). Assim, a racionalidade moderna estabelece um conhecimento fragmentado sobre o corpo, de onde erigem, conformados em discursos diversos, categorizações tributárias dessa concepção, empenhadas em calar a sabedoria do corpo e sua linguagem sensível. Contudo, esses conhecimentos continuam ocultos e operantes, viventes no irrefletido, subjugados ao irracional e a tantos outros espaços dedicados a mantê-los fora do ordenamento dos caminhos racionais. Entretanto, esses saberes estão articulados e entrelaçados em nossa vida, expressos por um corpo total (razão e sentidos), condição da nossa existência. Sobre esse assunto, Nóbrega (2010, p. 31-32) esclarece:

A vida é um processo cognitivo, desde os níveis mais elementares até as formas mais complexas, como os seres humanos. A cognição emerge da corporeidade, da dinâmica dos processos corporais. A tradição ocidental de um modo geral considerou esse saber como irrelevante ou acessório. Mesmo diante de certa tradição negativa em relação ao corpo, o ser humano foi construindo saberes sobre o corpo na ciência, na arte e nas mais variadas formas de práticas corporais, na cultura e na educação de modo geral.

Retomando a questão central da nossa pesquisa, é nesse sentido que a experiência da pintura, compreendida por Merleau-Ponty, em seu sentido existencial, nos fornece indicações para pensar a educação. A atividade do pintor permite a significação e a ressignificação das coisas no mundo, um movimento singular daquele que observa uma tela e é solicitado, pelo que olha, a conferir um sentido novo àquilo que, em alguma medida, já possui significado. Se nos reportamos à educação, nos deparamos com os conteúdos que são transmitidos da mesma

maneira para todos os alunos, ao pensarmos a atividade educativa a partir da experiência pictórica, esses mesmos conteúdos passam a ser, como na observação de uma obra de arte, significados, ressignificados e receptores de sentidos diversos, a partir de cada singularidade, no olhar que é próprio da experiência que o indivíduo traz do mundo que vivencia.

Dessa forma, o corpo não se relaciona apenas de modo intelectualivo com os conceitos, o que resulta na estéril reprodução do conteúdo, mas utiliza-se dos sentidos que, provocados pelo que observa, toca, cheira, escuta e experimenta, cria uma nova significação para o que é dado. Destarte, se pelo primeiro modo de relacionar-se com o conhecimento é possível antever o mundo, conhecê-lo através da representação, no segundo, imprimimos nossa maneira singular, criamos e ampliamos esse mundo. Lembramos que as duas maneiras de agir cognoscitivamente são complementares, o ato criador não prescinde da cultura e daquilo que se configura como conquista humana, a criação de novos sentidos para conceitos já sistematizados nos resgata do isolamento, nos lança para um existir autêntico e, desse modo, nos torna únicos e singulares. Sobre o entrelaçamento entre o sensível e a razão, Michel Maffesoli (1998, p. 176), na obra *Elogio da razão sensível*, afirma:

Ater-se à vivência, à experiência sensível, não é com prazer num qualquer *decectatio nescire*, ou negação do saber, como é costume crer, por mais frequentemente, da parte daqueles que não estão à vontade senão dentro dos sistemas e conceitos desencarnados. Muito pelo contrário, trata-se de enriquecer o saber, de mostrar que um conhecimento digno deste nome só pode estar organicamente ligado a um objeto que é seu.

Assim, é no corpo de cada aluno que os saberes encontram um sentido, o que torna a experiência de aprender irrepitível e, portanto, análoga à experiência da pintura. Na citação seguinte, Merleau-Ponty caracteriza o corpo como um *sensível exemplar*, assegurando que sua dupla ação entre o *visível e invisível*, é o ato que possibilita nosso conhecimento no mundo:

[...] cor que se vê, superfície que se apalpa, mas este paradoxo: conjunto de cores e superfícies habitadas por um tato, uma visão, portanto, [o corpo é] um *sensível exemplar*, que capacita a quem o habita e o sente de sentir tudo o que de fora se assemelha, de sorte que, preso no tecido das coisas, o atrai inteiramente, o incorpora e, pelo mesmo movimento, comunica às coisas sobre as quais se fecha, essa identidade sem superposição, essa diferença sem contradição, essa distância do interior e do exterior, que constituem seu segredo natal. (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 132, grifo nosso).

No pensamento de Merleau-Ponty, encontramos referências significativas que sugerem uma visão renovada desses saberes silenciados. O corpo, a arte e o conhecimento estão no primeiro plano da discussão. O corpo é imanente ao mundo, catalisador de

experiências e dotado de saberes múltiplos. Esse corpo *operante e atual* (MERLEAU-PONTY, 2013c, p. 18) é reconhecido, pelo filósofo, como um campo de criação permanente e a experiência artística demonstra como é possível criar e recriar o mundo através do saber incorporado de expressividade sensível e que, por isso mesmo, não pode ser negado, ou colocado em segundo plano na ação educativa. Portanto, essa reflexão revitalizada sobre o papel do corpo caracterizado como imanente ao mundo, nos indica possibilidades para pensar a educação numa via diversa daquela da tradição. A metáfora da obra de arte, que diz respeito à configuração plástica, móvel e poética do corpo, realça a procura por novas formas de compreender o mundo, indo além do racionalismo. (NÓBREGA, 2000, p. 105).

A expressão *sou meu corpo* aponta para a nossa essencial inerência ao mundo. Para Merleau-Ponty, ser corpo é estar dotado a um certo mundo (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 205). Desse modo, o *locus* corporal não é neutro, há uma pluralidade de atravessamentos que fornecem significações para sua expressividade, dito em outros termos, através da experiência corporal, significamos nosso agir no mundo. Desse modo, podemos considerar que a imbricação do corpo/ mundo, é condição para a produção dos sentidos.

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos das ciências não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 3).

Oswaldo Fontes Filho (2012) emprega os termos *comunhão, encantamento e simpatia* para exemplificar a experiência de inerência ao mundo. Assim, aponta para um saber da prática como um estilo particular de experienciar o mundo, sem que a corporeidade se resuma no que ele denomina de *serva da consciência*, o que implica na insubordinação às representações ou funções objetivantes (FONTES FILHO, 2012). O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 14). Portanto, como já dito, o sentir surge como a maneira de *saber* as coisas. Já o *pensamento* aparece, em seu melhor molde, no fazer do artista, já que esse *pensamento* está secretamente investido nas artes. Assim, apreendido através da experiência artística, é convertido em *experiência do pensamento* (MERLEAU-PONTY, 1969). Dessa maneira, a obra de arte mostra-se figurativa de um pensamento em formação. Mesmo sugerindo uma totalidade, seus traços nunca são partes indivisíveis, simples ou últimas, como uma atitude bem comportada que concorda com

os planos antecipadamente armados para transformá-la. O que a obra de arte exprime escapa em meio aos entrecruzamentos das distintas experiências de sua apreensão, motivo pelo qual o sentido aparece de maneira intermitente, atravessado, e até mesmo confuso, um fluxo que impede o retorno do mesmo e faz criar um novo. «Se nenhuma pintura completa a pintura, se mesmo nenhuma obra se completa absolutamente, cada criação modifica, altera, esclarece, aprofunda, confirma, exalta, recria ou cria antecipadamente todas as outras.» (MERLEAU-PONTY, 2013c, p. 56).

Portanto, pensar não é abandonar o sensível e se restringir a um processo racional/intelectivo, mas refletir a partir das constituições simultâneas e reversíveis desse sensível. É essa reversibilidade que expressa o sentido mais profundo das coisas e confere ao corpo uma capacidade de reflexão e, desse modo, ele não é atributo de uma consciência cognoscente, amparada por um sujeito, a flexibilidade do corpo se apresenta na experiência do movimento, na comunicação entre os sentidos e o corpo é vidente e visível, ou seja, expressa a relação simultânea entre aquele que vê e aquilo que é visto. De acordo com Nóbrega (2000, p. 102): «A noção de reversibilidade aprofunda a relação complementar entre o corpo-sujeito e o corpo-objeto, considerando a circularidade fundamental entre suas faces, as quais revelam seu pertencer ao mundo do objeto e a ordem do sujeito sendo, ao mesmo tempo, vidente e visível.»

Para Merleau-Ponty, a expressão artística manifesta a possibilidade máxima e emblemática da proposta de retomada do sensível. Nessa perspectiva, o corpo se reveste de uma atitude reflexiva, com o intuito de se contrapor à instrumentalidade e à objetivação estabelecidas pela metafísica clássica e moderna. Essa *reflexão do corpo* constitui a interação das dimensões sensível e racional. Como Chauí (2002a, p. 179) destaca:

Pela primeira vez, na história da filosofia, graças à obra de arte, descobrimos que a reflexão não é privilégio da consciência nem essência da consciência, mas que esta recolhe uma reflexão mais antiga que a ensina a refletir: a reflexão corporal. Ora, o trabalho selvagem do artista revela algo mais: a reflexão corporal não é plena posse de si nem plena identidade do corpo consigo mesmo, mas inerência e confusão dele consigo mesmo e com as coisas. Essa descoberta ensina à filosofia a impossibilidade para a consciência de realizar uma reflexão completa e de ser posse intelectual de si e do mundo.

Esse conhecimento liberado pela *reflexão do corpo* se sobrepõe à ideia de processamento, exclusivamente intelectual de informações, contudo, não descarta a importância da técnica no processo de construção do conhecimento. A *técnica do corpo* é

*entendida como ampliação da metafísica da carne*⁵³, em outros termos, é entendida como parte reflexiva da carne, não como aquilo que transcende ao corpo, mas que é imanente a ele, reivindica a necessária ressignificação da nossa visão sobre o corpo e sua consequente relação com o conhecimento, como verificamos no trecho da obra *O olho e o espírito*, em que Merleau-Ponty (2013c, p. 17) dirige sua crítica à tradição científica:

É preciso que o pensamento de ciência ó pensamento de sobrevoo, pensamento do objeto em geral ó torne a se colocar num õhãõ prévio, na paisagem, no solo do mundo sensível e do mundo trabalhado tais como são em nossa vida, por nosso corpo, não esse corpo possível que é lícito afirmar ser uma máquina de informação, mas esse corpo atual que chamo meu, a sentinela que se posta silenciosamente sob minhas palavras e sob meus atos. É preciso que com meu corpo despertem os corpos associados, õos outrosõ, que não são meus congêneres, como diz a zoologia, mas que me frequentam, que frequento, com os quais frequento um único Ser atual, presente, como animal nenhum frequentou os de sua espécie, seu território ou seu meio. Nessa historicidade primordial, o pensamento alegre e improvisador da ciência aprenderá a ponderar sobre as coisas e sobre si mesmo, voltará a ser filosofia...

Na expressão artística encontramos a técnica que em harmonia com a experiência sensível, fundamenta essa *técnica do corpo*. Essa técnica traz uma presença do corpo que nos permite habitar no tempo e no espaço do humano e não da ordem mecânica. Assim, õé preciso reencontrar o corpo operante e atual, aquele que não é uma porção do espaço, um feixe de funções, que é um trançado de visão e de movimento.õ (MERLEAU-PONTY, 2013c, p. 18). Conforme afirma Nóbrega (2010, p. 91):

Na criação artística, a técnica é necessária, é condição fundamental. No entanto, a técnica não deve se restringir ao aspecto funcional ou mecânico, mas deve servir à contemplação. A técnica não deve se tornar um objeto rígido, mas sim um objeto flexível que permita a expressão em sua diversidade e abrangência. A obra de arte está colocada como campo de possibilidades para a vivência do sensível, não como pensamento de sentir, mas como reflexão corporal.

Dessa forma, percebemos que nessa comunicação possibilitada pelo sensível, a dimensão estética estabelece um vínculo primordial com a criação. Segundo Merleau-Ponty (2009, p. 187), por meio da expressão artística, entramos em contato com õo Ser que exige de nós criaçãoõ. Nesse ponto, encontramos o âmago da sua ontologia⁵⁴, o *Ser da indivisão*,

⁵³ õToda técnica é -técnica do corpoõ Ela figura e amplifica a estrutura metafísica da nossa carne.õ (MERLEAU-PONTY, 2013c, p. 26).

⁵⁴ Na obra *O visível e o invisível*, Merleau-Ponty (2009) desenvolve um capítulo específico para o tema do *Ser da indivisão*, sustentado por ele como o princípio da sua *nova* ontologia: õÉ este ser selvagem ou bruto que

aquele que não foi submetido à separação ó metafísica e científica (CHAUÍ, 2002a, p. 153) entre sujeito e objeto, corpo e espírito, sentidos e razão. É uma *totalidade* que não resulta de uma síntese, mas de uma encarnação inacabada, que está sempre em curso e se realiza na *carne do mundo*⁵⁵. É no tecido do mundo que o corpo estabelece as suas possibilidades de conhecer: esse *saber* que emerge do corpo é afirmado na experiência sensível e, sobretudo, na reversibilidade dos sentidos ó a exemplo da atividade do pintor que se funde com a pintura no momento da criação de uma obra de arte, um ato em que o vidente não se distingue do visível, o sujeito do objeto, o eu do mundo ó, há uma relação de complementaridade entre as duas faces do corpo õinternoõ e õexternoõ, técnica e sentidos, razão e emoção. Essa carne que torna possível o saber como procedente de uma *totalidade*, se institui a partir de um *locus estético*, como assegura Fontes Filho (2012, p. 313-326):

O espaço estético é o solo de todos os relevos, fundo de todas as aparições; lugar onde nascem, concomitantes, as mais verossímeis fantasias e as mais inverossímeis conceitualizações. Sua entrada é, pois, proibida a todo fantasma identitário. É o lugar onde encontrar, entre uma e outra configuração sensível, o que a filosofia chama de õa possibilidadeõ ou, para empregar a linguagem do pintor, a motivação de todos os motivos, a mão que guia a maneira, a suspensão imperiosa de um olhar na economia do traço, a nuance recrutada entre as cores, os jogos de espaçamento entre as linhas etc. [...] A experiência da sensação [exige] uma õdesconstruçãoõ para se desvelar.

Dessa forma, entendemos esse *lugar estético* como um tipo de racionalidade que afirma a comunicação entre a lógica e o sensível, a razão e o corpo, aspectos imprescindíveis a todo processo educativo que entenda o indivíduo em sua totalidade. Nesse movimento do conhecer, as dimensões não estão separadas pelo entendimento, mas mostram-se entrelaçadas. A obra de arte é figurativa desse espaço estético que também se apresenta como um espaço de gestação de conhecimento, espaço de articulação entre o denominado õinternoõ e o õexternoõ, de desconstrução e construção. A pintura se reveste de existência, ela não permite categorizações, constrói na descontinuidade, cria mundo no fluxo das suas diferenciações.

[...] profundidade, cor, forma, linha, movimento, contorno, fisionomia são ramos do ser, e cada um deles pode trazer consigo toda ramagem, não há na pintura õproblemasõ separados, nem caminhos verdadeiramente opostos, nem õsoluçõesõ parciais, nem progressos por acumulação, nem opções sem retorno. Jamais está excluído que o pintor retome um dos emblemas que

intervém em todos os níveis para ultrapassar os problemas da ontologia clássica (mecanismo, finalismo, em todo o caso: artificialismo).õ (p. 197).

⁵⁵õCarne do mundo, descrita (a propósito de tempo, espaço, movimento) como segregação, dimensionalidade, continuação, latência e imbricação. [...] Isso quer dizer que meu corpo é feito da mesma carne que o mundo. [...] Ambos se imbricam mutuamente.õ (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 225).

havia afastado, obviamente fazendo-o falar de outro modo. (MERLEAU-PONTY, 2013c, p. 54).

Portanto, é preciso compreender a natureza indissociável de corpo/pensamento e ãconviver com a realidade paradoxal do uno e do múltiplo colocada pelo corpo e pela própria realidade.ö (NÓBREGA, 2010, p. 87). É no universo da pintura que encontramos, a partir do pensamento do filósofo francês, a atividade privilegiada em que o corpo manifesta-se como campo de conhecimento e de reflexão, situando a reversibilidade dos sentidos na experiência da mão que toca e é, ao mesmo tempo, tocada no gesto do pintor, na estesia como comunicação sensível e na percepção como ato de significação (NÓBREGA, 2009). ãO pintor ãemprega seu corpoö diz Valéry. E, de fato, não se percebe como um espírito possa pintar. É oferecendo seu corpo ao mundo que transforma o mundo em pintura.ö (MERLEAU-PONTY, 2013c, p. 18).

Desse modo, Merleau-Ponty confere um sentido diferenciado à atividade pictórica, a pintura e o pintor numa concepção totalmente diversa daquela da *República* platônica, são emancipados e tornam-se figuras centrais na filosofia merleau-pontyana. Ao aludirmos novamente às análises de Platão sobre a pintura⁵⁶, lembramos que o pintor é considerado o imitador de uma realidade sensível que, por sua vez, é sombra de uma realidade originária. A pintura, para Platão, é enganação, representação e simples aparência do sensível por ser amparada exclusivamente pela percepção, sentidos e imaginação do pintor. ã[...] a arte de imitar está bem longe da verdade, e se executa tudo, ao que parece, é pelo facto de atingir apenas uma pequena porção de cada coisa, que não passa de uma aparição.ö (PLATÃO, 1996, 598b). Assim, a pintura é uma arte representativa da realidade e o pintor aquele que trabalha longe da verdade. Em outro sentido, para Merleau-Ponty, a pintura é mundo em formação, é a própria condição de criar e recriar esse mundo e, portanto, não encontra equivalente nas análises pictóricas estabelecidas desde Platão. Para o filósofo francês, o mundo não está diante do pintor por representação, é ele que nasce nas coisas e o quadro ãsó se relaciona com o que quer que seja entre as coisas empíricas sob a condição de ser primeiramente ãautofigurativoö ele só é espetáculo de alguma coisa sendo ãespetáculo de nadaö arrebatando a ãpele das coisasö para mostrar como as coisas se fazem coisas e o mundo, mundo.ö (MERLEAU-PONTY, 2013c, p. 44-45). As divergências nas análises sobre a pintura nas filosofias de Platão e Merleau-Ponty podem ser observadas no texto de Loturco da Silva

⁵⁶ Referimo-nos ao segundo capítulo desta pesquisa.

(2010, p. 107-108), *Merleau-Ponty dialoga com o racionalismo e a pintura em O olho e o espírito*, no qual assegura:

De Platão a Merleau-Ponty, o deslocamento é radical: abandona-se o mundo das ideias e sua busca da verdade racional em direção ao mundo sensível, sem cair num empirismo. Contudo, banido da República ideal de Platão, o pintor se torna habitante privilegiado no mundo merleau-pontyano que valoriza o corpo e a percepção. Os olhos do pintor de Platão não suportariam a luminosidade plena de sol (e de conhecimento racional) fora da caverna, de onde talvez jamais saísse, destinado a ver espectros sem objeto, fantasmas projetados na parede ou mesmo, a permanecer na total escuridão sem nada ver. O mesmo pintor na caverna (Lascaux) de Merleau-Ponty funda uma tradição, a da pintura, unicamente por recolher outra, a saber, a percepção: ele pinta animais na parede confundidos com a fenda ou o empoamento do calcário. Um pouco para diante, um pouco para trás, sustentados por sua massa da qual se servem habitualmente, eles [os animais] irradiam em torno dela sem jamais romperem a sua inapreensível amarra (Merleau-Ponty 16, p. 89-90, colchetes nossos). Haveria uma grande dificuldade de dizer onde está o quadro que se olha, pois não está sendo olhado como uma coisa fixa em seu lugar. Meu olhar vagueia nele como nos nimbos do Ser e eu vejo, segundo ele ou com ele, mais do que o vejo. (Merleau-Ponty 16, p. 89-90).

Desse modo, o pintor não é reproduzidor de um fenômeno, uma emoção, um estilo, de objetos, de pessoas ou de lugares, investido de um olhar de *sobrevoos*. A tela, a obra de arte, expressa um encontro entre as informações do mundo e a potência criativa do pintor. Dessa maneira, o quadro se mostra revelador de todos os aspectos dos sentidos, surge do mundo, da natureza, do movimento e do engajamento entre a liberdade do pintor e o mundo: seu olhar apropria-se das correspondências, das questões e das respostas que, no mundo, são indicadas apenas secretamente, e sempre abafadas pelo estupor dos objetos, ele os desinveste, os liberta e busca para eles um corpo mais ágil. (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 93). Nesse sentido, o estilo constitui, além de uma técnica que se mostra anterior à obra, uma *deformação coerente*⁵⁷ ou uma desconstrução que permite, no ato de expressar algo existente, imprimir sua singularidade, seu caráter e, assim, tornar a criação única e irrepitível.

[...] pintar, desenhar não é produzir algo a partir de coisa nenhuma, o traço, a pincelada e a obra visível não são senão o vestígio de um movimento total [...], que conduz o Ser na sua totalidade e este movimento abarca tanto a expressão pelos traços quanto a expressão pelas cores, tanto a *minha* expressão como a dos outros pintores. Sonhamos com sistemas de equivalências e eles, com efeito, funcionam. Mas a sua lógica, como a de um sistema fonemático, está resumida no mesmo tufo, numa só gama, são animados por um só movimento, são todos e cada um um só turbilhão, uma

⁵⁷ Merleau-Ponty utiliza a expressão *deformação coerente* em suas análises sobre linguagem e pintura. Destacamos que o conceito é formulado por André Malraux e desenvolvido na obra *Psychologie de l'art: la création artistique*, de 1948.

única retração do Ser. O que é preciso é explicitar essa totalidade de horizonte que não é *síntese*. (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 197).

Nesse sentido, o pintor conta com o esquema corporal ó olhar e mãos ó que se dirigem ao mundo e à tela. O corpo vê e transforma o mundo em pintura, deposita em tudo que realiza uma maneira de existir, de apreender e se expressar, em outras palavras, imprime seu estilo⁵⁸. Para Merleau-Ponty, o que o pintor busca colocar no quadro não é um *eu* imediato, o detalhe mesmo do sentir, é seu estilo, e ele precisa conquistá-lo sobre suas próprias tentativas, sobre um *eu* dado, como também sobre a pintura dos outros pintores do mundo. As telas pintadas tem uma relação estrita com o horizonte e o fundo da própria vida do pintor.

O estilo é o que torna possível toda significação. Antes do momento em que signos ou emblemas serão em cada um e no artista mesmo o simples índice de significações que ali já estão, é preciso que haja esse momento fecundo em que eles *deram forma* à experiência, em que um sentido que era apenas operante ou latente encontrou os emblemas que haveriam de libertá-lo e torná-lo manejável para o artista e acessível aos outros. Se quisermos compreender a origem da significação ó e, se não o fizermos, não compreenderemos nenhuma criação, nenhuma cultura, voltaremos à suposição de um mundo inteligível onde tudo está significado de antemão ó, precisamos aqui nos privar de toda a significação já instituída e voltar à situação de partida de um mundo não significativo que é sempre o do criador. (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 109).

Dessa forma, a expressão artística do pintor é a experiência do corpo no mundo, a pintura se torna um exemplar na filosofia de Merleau-Ponty, que pretende refletir o existente, o vivente, indica um caminho de criação autêntica e singular. A experiência do corpo no mundo se configura através de uma linguagem sensível, amparada por uma compreensão plástica, e poética, que resultam em um conhecimento vertido por cores, formas, sons e imagens, isto é, um saber incorporado. ðColocar a experiência vivida como referência para qualquer sistematização teórica, rompe com o racionalismo. O domínio da razão excludente, linear, é substituído pelo mundo vivido, englobando o refletido e o irrefletido, a razão e a não-razão, o visível e o invisível.ö (NÓBREGA, 2010, p. 38). Não aprendemos a conviver com a realidade corpórea, com a experiência dos sentidos, pois privilegiamos uma razão, pretensamente, afastada do corpo. No entanto, a expressão sensível, compreendida como um acontecimento da existência pode resgatar esse saber corpóreo.

⁵⁸ Esclarecemos que a noção de estilo adotada por Merleau-Ponty em *A linguagem indireta e as vozes do silêncio* (2012) está vinculada à definição do termo instituída por Husserl que, para traduzir a relação original do homem com o mundo, utiliza a noção de estilo, em sua obra *A ideia da fenomenologia*, de 1907.

Lembremos as questões levantadas no fim da seção anterior: quais saberes esse corpo merleau-pontyano sugere? Quais experiências provocam esses saberes? Essas reflexões inspiram um caminho educativo? Esses questionamentos podem ser equacionados a partir do horizonte da expressão artística, que reativa um corpo dotado de saberes. Desse modo, as análises sobre a pintura, estabelecidas por Merleau-Ponty, sugerem a abertura para pensar uma educação que encontre seus alicerces de significação do mundo (conteúdos) no universo corporal. Para tanto, esse *locus corpóreo* estabelece uma relação com os saberes a partir de estímulos sensíveis. Sugere uma nova ideia de razão, enraizada no sensível e aberta à totalidade do sentido.

Dessa forma, a pintura indica meios para pensar uma educação que restabeleça nosso contato genuíno com o mundo, sugere um percurso que ultrapassa as dicotomias entre razão e sentidos, pensamento e corpo, segregados pela tradição metafísica. Nesse sentido, na última parte desta dissertação nos dedicamos a pensar a pintura, a partir dos escritos de Merleau-Ponty, procurando estabelecer aproximações com o campo educativo.

3 A PINTURA COMO EXPERIÊNCIA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO

Como vimos no capítulo anterior, as reflexões de Merleau-Ponty buscam recuperar o significado originário do sensível, deturpado pelas filosofias idealistas, ao estabelecer a racionalidade como exclusiva via de acesso ao saber. Nas reflexões merleau-pontyanas há a necessidade de considerar os saberes que não se estabelecem apenas a partir dos rigorosos critérios racionalistas.

Nesse sentido, dedicamos este capítulo a questionar a compreensão sobre o conhecimento entendido apenas nos aspectos racionais e, a partir das reflexões de Merleau-Ponty, procurar estabelecer como a percepção de *corpo da totalidade* pode ser um indicador de outros *saberes* para o campo da educação.

Consideramos o sensível um aspecto fundamental do pensamento merleau-pontyano, o qual pode trazer contribuições relevantes para novos deslocamentos no campo educativo. A expressão sensível é um aspecto indispensável para pensar a tarefa educativa, redimensionar o caráter instrumental ó recreativo e acessório ó atribuído à arte nas instituições de ensino e revitalizar o sentido da experiência corpórea na educação, seja ela formal ou não formal.

Merleau-Ponty, ao sugerir uma articulação entre a pintura moderna⁵⁹, especialmente a de Paul Cézanne e de Henri Matisse, e o conhecimento sensível, na medida em que ela se realiza na contramão da ideia de *representatividade* da realidade, favorece uma visão de mundo em *profundidade*⁶⁰ e, essencialmente, carnal. Assim, ão sensível é uma realidade constitutiva do ser e do conhecimento que se manifesta nos processos corporais.õ (NÓBREGA, 2010, p. 83). A partir do corpo percebemos a nossa forma de estar nas coisas e no mundo, já que a realidade sensível redimensiona a profundidade da nossa existência, no fluxo das diferenciações, na contingência, nos desvios, na fissura que possibilita diferentes interpretações e viabiliza a criação de *novas formas* de acesso ao conhecimento.

Merleau-Ponty aborda a pintura em algumas de suas, obras como *A dúvida de Cézanne* (2013a), *A linguagem indireta e as vozes do silêncio* (2013b) e *O olho e o espírito* (2013c). Lembramos que a análise dos textos, considerados õestéticosõ, não podem ser entendidas como alicerces para a constituição de uma pretensa estética merleau-pontyana,

⁵⁹ Entendemos por pintura moderna, aquela realizada por Cézanne, Matisse, Klee e por outros artistas plásticos que, como esses, valorizaram elementos básicos da pintura (linhas, cores, contornos etc.), se distanciam de um caráter meramente representativo da realidade e estabelecem um sentido existencial com suas criações.

⁶⁰ Referimo-nos aqui, especificamente, à leitura merleau-pontyana sobre a pintura de Cézanne. Para o filósofo, Cézanne pinta as coisas em sua mais profunda integridade, em sua solidez, em suas cores em sua ãcarneõ e em todos os índices que as tornam presenças visíveis. Desse modo, õ(...) profundidade, cor, forma, linha, contorno, fisionomia são ramos do ser.õ (MERLEAU-PONTY, 2013c, p.54).

enquanto formulação sistemática de uma filosofia da arte⁶¹. As considerações estéticas que decorrem do pensamento do filósofo francês têm um sentido existencial, por tratar da experiência sensível em sua abrangência. Para ele, o mundo estético deve ser descrito como espaço de transcendência, espaço de impossibilidades, de eclosão, de deiscência, e não como espaço objetivo-imanente. (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 201). Nesse sentido, sua análise sobre o tema estabelece uma relação direta com as premissas da sua filosofia interrogativa, que questiona as antinomias e dicotomias que atravessam a tradição filosófica. Na pintura, especificamente a moderna, o filósofo encontra a expressão que possibilita a clivagem entre o interno e o externo, entre o objetivo e o subjetivo, entre o olho e o espírito e outros. Em sua abordagem, encontramos uma pintura engajada no mundo, um significado existencial da atividade pictórica.

Dessa forma, buscamos, neste capítulo, subsídios para refletir, a partir das principais ideias de Merleau-Ponty, sobre a pintura como experiência para pensar a educação. Um convite à reflexão, liberada das representações dualistas, das concepções dicotômicas que cindem corpo e conhecimento.

Inicialmente refletimos sobre os limites da temática da arte no campo educativo e sugerimos um movimento inverso ao usualmente estabelecido na tarefa educativa. Nos propomos aqui, a pensar a educação como arte e não a arte como educação. Entendemos que o reordenamento dessas premissas estabelece um desafio importante para a educação, que necessita revisitar, questionar e repensar o sentido que o trabalho educativo evoca e possui na transformação da existência humana. O regaste do impulso vital e da atividade como um grande fazer artístico, como celebração da vida em sua totalidade. Assim, corpo e pensamento, sentidos e razão, são vistos como consubstanciais de uma educação que se revela em uma atitude plástica, móvel e poética diante da vida, dos saberes que ganham significações novas de forma permanente e que, por isso, precisam ser entendidos como abertos e provisórios.

No segundo momento deste capítulo, esclarecemos como a pintura surge na filosofia de Merleau-Ponty, destacamos que nosso objetivo nessa seção é apenas situar o leitor sobre como as fases do pensamento do filósofo estão necessariamente vinculadas à sua reflexão

⁶¹ Monclar Valverde (2008) esclarece que devemos reconhecer que a questão estética acompanha todo o percurso do pensamento de Merleau-Ponty, independente da ocorrência dessa palavra. No trabalho do filósofo existem muitas referências a temas tradicionais da filosofia e muitos deles foram desenvolvidos fora da rubrica correspondente como é, nesse caso. Seja em suas reflexões sobre a percepção e a expressão, seja nas discussões sobre a força instituinte da linguagem, através de modulações estilísticas do discurso sedimentado, seja nas investigações sobre a visibilidade e o *ólogos* estético. Para o comentador, é quando Merleau-Ponty não fala diretamente de arte que está sendo estético, é desse modo que sua estética surge.

sobre a pintura. Nesse sentido, essa seção descreve o percurso da filosofia merleau-pontyana, a partir da tríade de obras que analisam o sentido existencial da atividade pictórica: *A dúvida de Cézanne* (2013a), *A linguagem indireta e as vozes do silêncio* (2013b) e *O olho e o espírito* (2013c). Atentamos para o fato de que a contribuição filosófica prevista nestas análises, embora não tencione debater questões voltadas especificamente à educação, possibilita perceber, por analogia, uma alternativa pedagógica que valorize a sensibilidade, permitindo, assim, o exercício de olhar o ser-humano em toda a sua inteireza.

No terceiro e último momento, elegemos dois aspectos presentes nas reflexões de Merleau-Ponty sobre a atividade pictórica, a interrogação e a visibilidade, que nos permitem pensar a educação como uma experiência artística, capaz de promover um saber sensível que, longe de fazer analogia a um dualismo às avessas ó sensível *versus* racional ó articula, imbrica, une essas dimensões e revela um conhecimento que aponta para a totalidade da experiência humana.

3.1 A arte na educação e a educação pela arte

Todo o conhecimento, todo o pensamento objetivo vivem desse fato inaugural que senti, que tive com essa cor ou qualquer que seja o sensível em causa. (MERLEAU-PONTY, 2001, p. 184).

Como vimos no primeiro capítulo desta dissertação, as discussões em torno da arte no processo educativo se estabelecem desde a antiguidade clássica. A polarização da relação entre corpo e razão transmite à contemporaneidade uma herança de negação do aspecto sensível na tarefa educativa. A recusa e a condenação das ambiguidades, das paixões e tudo o que inspira o poder imagético e sensitivo afastaria, nas concepções dicotômicas, o homem do caminho da verdade. O saber se articula a ãuma consciência e uma objetividade novas [a sabedoria] constitui-se em si mesma como verdade.ö (VERNANT, 1977, p. 37). Dessa maneira, a metafísica clássica marca densamente a educação no Ocidente, estabelecendo a prática educativa como um meio de efetivar a lapidação do homem. Como podemos verificar no trecho da obra *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*, de Bogdan Suchodolski (1992, p. 18):

No processo histórico de desenvolvimento do pensamento pedagógico moderno a prioridade pertence às concepções que atribuem à educação a

função de realizar o que em o homem deve ser. Como deve ser o homem? É a sua essência que o determina ou, como foi exprimido com mais precisão, a sua ãessência verdadeira? A grande herança do idealismo antigo e cristão constitui a base destas concepções. O retorno constante a estas tradições levou a distinguir o eu ãempírico do homem e a sua essência real. A filosofia de Platão foi uma das fontes principais destas concepções. A sua importância capital na história espiritual da Europa resulta não só de ter sido por diversas vezes ponto de partida de várias correntes filosóficas, desde a época helenística ao renascimento, mas também de algumas teses desta filosofia terem entrado por vezes no domínio público quase geral, tornando-se expressão da posição idealista mais vulgar em relação à realidade.

Essa concepção teve grande relevância no campo da educação. E, portanto, retomamos as reflexões platônicas para compreender como se desenvolve a normatização e sistematização da arte na educação ocidental. Lembremos que Platão diferencia o mundo inteligível, das ideias verdadeiras e perfeitas, do mundo sensível, das sombras, imperfeito, mutável e irreal, o próprio terreno da vida humana. Desse modo, o homem que permanece preso ao mundo das sombras é aquele que sucumbe aos apelos do corpo, do desejo e dos sentidos, já o homem que consegue enxergar o mundo das Ideias é aquele que alcançou a sabedoria e a verdade imutável, ão espírito na sua forma pensante (SUCHODOLSKI, 1992, p. 19). Ainda segundo Suchodolski (1992), essas distinções constituem o arcabouço das ideias clássicas que conduzem a educação, voltada para a questão da essência, que levaram a desqualificar o aspecto sensível no homem e em torno do homem. A partir dessa ótica, é estabelecida uma educação com o objetivo de desenvolver no homem apenas aquilo que outorga a sua participação numa realidade ideal, ou ainda, tudo o que define a sua essência verdadeira, sufocando sua existência sensível (SUCHODOLSKI, 1992). Portanto, a metafísica clássica entrega aos seus sucessores uma educação que coloca em relevo a tarefa de conduzir o homem à descoberta do mundo verdadeiro, do conhecimento imutável e, desse modo, não se educa com vistas ao desenvolvimento dos aspectos sensíveis que animam o corpo, já que por ele não seria possível alcançar o conhecimento verdadeiro.

Nesse sentido, a relação entre arte e educação afina-se, desde o projeto de educação estabelecido por Platão na *república*, à visão dicotômica entre os aspectos sensíveis e racionais. A instituição da arte na proposta educativa platônica constitui o primeiro advento de uma educação sistematizada para o ensino das artes. Platão conceitua e integra as atividades artísticas como parte das tarefas pedagógicas, estabelecendo o conjunto de práticas educativas adequadas aos ideais necessários à formação do homem grego.

Da tradição clássica até os dias atuais, a arte nos processos educativos, sejam eles formais ou não formais, não expressam uma mudança de sentido significativo. A educação

permanece, em linhas gerais, favorecendo o desenvolvimento da dimensão intelectual e atribuindo um valor secundário e utilitário ao aspecto sensível corpóreo. Lembramos que existem tendências no campo educativo advindas das áreas da neurologia, das ciências cognitivas e dos estudos da psicologia, as quais têm desenvolvido reflexões que parecem apontar um avanço para a valorização da dimensão sensível corpórea na educação, como é o caso da teoria das *inteligências múltiplas*, inspiradas no pensamento do psicólogo cognitivo e educador norte-americano Howard Gardner⁶² e que, atualmente, é alvo de diversas discussões no âmbito da educação. A teoria das *inteligências múltiplas*, sustentada pelo psicólogo, define que cada indivíduo nasce com o potencial de desenvolver sete tipos de inteligências, são elas: lógico-matemática, lingüística, musical, visual-espacial, corpóreo-cinestésica, interpessoal e intrapessoal⁶³, entretanto, a ampliação destas depende do estímulo do meio em que se vive, ou seja, das experiências existenciais, dos fatores históricos, culturais e motivacionais que afetam de diferentes modos estes indivíduos.

Desse modo, para Gardner (1995), a educação deve favorecer o desenvolvimento destas inteligências e conduzir os indivíduos para que atinjam os propósitos de ocupação mais adequados ao seu espectro particular de inteligência. Contudo, percebemos que, mesmo sendo uma proposta que privilegia a singularidade e os modos diversos de apreensão do conhecimento, restringe seu alcance quando categoriza e assume um caráter utilitário para cada tipo de inteligência. Nesse sentido, caímos no mesmo impasse da tradição educativa, uma educação que vise o desenvolvimento do aluno em sua integralidade não pode pensar a tarefa educativa determinada pelas exigências de formação do homem com vistas à assunção de funções sociais, mas compreender o significado da ação educativa como uma obra de arte, lançada ao mundo, à vida em todos os seus aspectos, o pintor ã[...] está ali, forte ou fraco na vida, mas incontestavelmente soberano em sua ruminação do mundo, sem outra õtécnicaõ senão a que seus olhos e suas mãos oferecem à força de ver, à força de pintar.õ (MERLEAU-PONTY, 2013c, p. 18).

No âmbito da educação brasileira, com a promulgação da lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a arte passou a ser reconhecida oficialmente como área de conhecimento, sendo instituída a sua obrigatoriedade nos diversos níveis da educação básica. Nos *Parâmetros*

⁶² Howard Gardner nasceu em Scranton, no Estado Norte-americano da Pensilvânia, em 1943, numa família de judeus alemães refugiados do nazismo. Ingressou na Universidade Harvard em 1961 para estudar história e direito, mas acabou se aproximando do psicanalista Erik Erikson (1902-1994), e redirecionou a carreira acadêmica para os campos combinados de psicologia e educação. Atualmente é codiretor do Harvard Project Zero, onde desenvolve pesquisas sobre as inteligências múltiplas, reunidas em seu livro *Inteligências múltiplas: teoria na prática*, publicado em 1993. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/howard-gardner-307909.shtml>>. Acesso em: 6 jan. 2014.

⁶³ Para aprofundar o estudo sobre a teoria das *inteligências múltiplas*, sugerimos a leitura de Gardner (1995).

Curriculares Nacionais para a área de arte (BRASIL, 1997) são estabelecidas as diretrizes que devem ser aplicadas na educação escolar. O documento institui arte como um dos eixos formativos nas escolas e estabelece suas premissas na compreensão da atividade artística como uma modalidade da educação, reconhecida, hoje, como *arte-educação*. Sobre o que designa a *arte-educação*, Ana Mae Barbosa (2012, *on-line*)⁶⁴, em entrevista ao site *iNovarEDUCA*, esclarece:

Para mim, Arte/Educação é todo e qualquer trabalho consciente para desenvolver a relação de públicos (criança, comunidades, terceira idade etc.) com a arte. Ensino de arte tem compromisso com continuidade e currículo, quer seja educação formal ou informal. Arte Educação foi o termo usado por meus mestres. Eu acrescentei o hífen, Arte-Educação, no momento em que arte era recusada pelos educadores, nos anos de sua introdução obrigatória no currículo escolar, em torno de 1973-1974, para dar ideia de diálogo e mútuo pertencimento entre as duas áreas. Na época, meus mestres gostaram da ideia. Recentemente, em 2000, um linguista nos aconselhou a usar a barra, pois este sinal, sim, é que significa mútuo pertencimento. Mas Arte/Educação e ensino de arte são faces diferentes de uma mesma moeda, a moeda concreta da intimidade com a arte.

O termo *Arte-Educação* tem sua origem a partir do movimento de conscientização de professores de arte, ocorrido na Semana de Arte Moderna⁶⁵, em 1922, quando se reivindicaram por melhorias em diversos níveis, tanto para a atividade quanto para a categoria, que culminou na promulgação da obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas. Sobre o movimento *Arte-Educação* o documento explicita:

A partir dos anos 80 constitui-se o movimento Arte-Educação, inicialmente com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de arte, tanto da educação formal como da informal. O movimento Arte-Educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área. (BRASIL, 1997, p. 25).

É assim que chegamos ao nosso século, com a mobilização das novas tendências sempre voltadas para atender a adequação da arte aos currículos. Desse modo, a reflexão sobre o sentido de *mútuo pertencimento* ou *copertencimento* entre as dimensões *arte* e *educação*, perde sua significação quando é enquadrada e conformada aos moldes curriculares.

⁶⁴ Ana Mãe Barbosa: doutora em arte-educação pela Universidade de Boston-EUA. Atualmente é professora de pós-graduação em arte-educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

⁶⁵ A Semana de Arte Moderna no Brasil, um dos eventos mais importantes para a cultura nacional, aconteceu nos dias 13, 15 e 17 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo. O movimento foi um marco importante no século XX, pois originou a modernização das artes, da imprensa e da cultura, sendo referência estética e cultural até os dias de hoje. (SOUZA, 2006, p. 1).

Lembramos que esse não é um impasse exclusivo da arte como disciplina do currículo escolar, mas também das diversas áreas do conhecimento, como as ciências humanas, as ciências exatas e as ciências da saúde. Entendemos que essa questão tem um contexto mais amplo, contudo, não é objetivo deste estudo desenvolver toda a problemática da fragmentação curricular em disciplinas e áreas de conhecimento. Desse modo, focalizamos a arte que, mesmo nos múltiplos movimentos com as demais disciplinas, presentes nos processos, projetos interdisciplinares e em toda a literatura que tenta chegar à escola, procurando romper as barreiras das formatações dos conteúdos por disciplinas, permanece conformada a um currículo e à finalidade de formação do homem aos padrões de uma sociedade que prepara o indivíduo para o mercado e não para a vida. Essa limitação da expressão artística na educação amplia seu aspecto instrumental, recreativo e acessório, alargando, assim, o hiato entre a experiência sensível e construção do saber na atividade educativa. Restrita como um dos eixos formativos nas escolas, através de quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro, a arte não encontra significado fora do espaço e tempo determinados para sua realização.

São muitas as mudanças imprescindíveis colocadas hoje para a educação e, dentre elas, além da necessidade de superar as visões restritivas e cristalizadas sobre a arte na tarefa educativa, é preciso conferir ao fazer artístico um estatuto diferenciado de sentido. Não objetivamos, com este trabalho, realizar uma análise minuciosa das propostas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de arte, nem desqualificar o esforço por reconhecimento e melhoria das condições de trabalho dos profissionais de artes que atuam nos espaços educativos, mas refletir, sucintamente, sobre por quais vias a arte tem sido apreendida pela educação na atualidade.

Desse modo, para o objetivo proposto por esta pesquisa, entendemos que é necessário enfrentar o descompasso entre o sentido da arte e, como expressa o próprio documento, as inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa as comemorações de datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar. (BRASIL, 1997, p. 25).

A partir das ponderações realizadas, entendemos que a cisão entre sensível e racional permanece sendo uma fronteira para o campo educativo. A recusa da totalidade do corpo/pensamento como criadora dos saberes, reforça um conhecimento fragmentado dentro ou fora das instituições formais de ensino. Sobre a fragmentação do homem e a oposição entre os aspectos racional e sensível, Friedrich Schiller (2002, p. 37, 47), na obra *A educação estética do homem*, afirma:

Eternamente acorrentado a um fragmento do todo, o homem só pode formar-se enquanto fragmento; ouvindo eternamente o mesmo ruído monótono da roda que ele aciona, não desenvolve a harmonia do seu ser e, em lugar de imprimir humanidade em sua natureza, torna-se mera reprodução de sua ocupação, de sua ciência. [...] o predomínio da faculdade analítica rouba necessariamente a força e o fogo à fantasia, assim como a esfera mais limitada de objetos diminui-lhe a riqueza. [...] o caminho para o intelecto precisa ser aberto ao coração. A formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento.

Nesse sentido, de forma análoga ao que foi apontado por Schiller (2002), encontramos na filosofia de Merleau-Ponty importantes indicações que permitem superar a fragmentação estabelecida pela tradição educativa platônica e compreender que o saber se constitui na trama razão/sentidos, corpo/pensamento. A retomada do aspecto sensível, desenvolvida no capítulo anterior desta pesquisa, favorece a ampliação da compreensão do corpo e sua incindível relação com o conhecimento. O sensível é entendido não apenas como qualidade do objeto ou impressão física, mas também como sentido, intenção e significação. O ser é o que me atinge no que tenho de mais secreto, em estado bruto ou selvagem, num absoluto de presença do outro e do mundo. (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 441). Com isso, o filósofo opõe-se frontalmente às teses da tradição idealista e empirista, no tocante às considerações sobre as diversas dicotomias estabelecidas por essa tradição teórica ó sujeito e objeto, corpo e pensamento, sentidos e razão ó e a produção do conhecimento.

É por esse caminho que chegamos à contribuição do pensamento de Merleau-Ponty para o campo educativo. A dimensão de totalidade, corpo/pensamento, sustentada em suas reflexões, a partir da arte, requer uma inversão de sentido do termo *arte educação*, que nos permita compreender a educação como uma experiência sensível/ estética⁶⁶ ou *estésica*. A estesiologia é compreendida, no pensamento merleau-pontyano, como a ciência dos sentidos (MERLEAU-PONTY, 2006a)⁶⁷ que abre o corpo para o exterior, para a incorporação.

⁶⁶ Esclarecemos que a utilização do termo *estética*, aqui, não alude ao sentido de disciplina específica do campo investigativo da filosofia. Aproxima-se da sua origem grega *aisthesis*, que designa estesia, percepção, sensação e sentimentos. Como desenvolve Maria Luiza Oswald (2010), no texto *Educação pela carne: estesia e processos de criação*: «[...]estesia é o oposto de anestesia» A experiência estética é aquela que sensibiliza, que emociona, não tem a ver necessariamente com o belo, com a contemplação de uma obra de arte, com um estado de transe que supostamente traz inspiração para o artista executar sua obra. Experimentar algo esteticamente supõe impregnar-se de mundo físico e social pelos sentidos. E que brota à flor da pele, é o que salta os olhos. (p. 25).

⁶⁷ «A estesia do corpo proposta por Merleau-Ponty, apoia-se em uma compreensão erótica da vida e do conhecimento que ultrapassa as dicotomias clássicas e o racionalismo. É uma comunicação marcada pelos sentidos que a sensorialidade e a historicidade criam, numa síntese provisória, numa dialética existencial que move um corpo humano em direção a outro.» (NÓBREGA, 2010, p. 95).

Não pensar a estesiologia como um pensamento que desce num corpo. Isso é renunciar à estesiologia. Não introduzir um ãperceberõ sem ãvínculosõ corporais. Nenhuma percepção sem movimentos prospectivos, e a consciência de se mover não é pensamento de uma mudança de lugar objetivo, não nos movemos como uma coisa, mas por redução de afastamento, e a percepção é apenas o outro polo desse afastamento, o afastamento é mantido. (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 356).

Essa percepção que estabelece vínculos corporais com o mundo é desenvolvida na leitura existencial que o filósofo dedica à pintura. As reflexões estabelecidas, a partir da atividade pictórica, nos permitem deslocar a premissa da *arte educação*, proposta pela tradição educativa, por uma *educação pela arte*. Através da pintura é possível conferir outra significação ao aspecto sensível na construção do conhecimento. O filósofo atribui, em suas ponderações, um sentido renovado ao corpo e aos saberes, favorecendo um avanço nas reflexões sobre uma educação que promova o entrelaçamento dos aspectos sensíveis e racionais no fazer educativo. Desse modo, é possível considerar que o corpo, entendido como sede de todas as possibilidades do ato de conhecer, adquire um estatuto educativo na filosofia de Merleau-Ponty.

O pensamento merleau-pontyano desenvolve uma visão do corpo que, a partir da experiência sensível, é compreendido como totalidade criadora. Encontramos uma aproximação desse significado renovado de educação, nas reflexões de Darcy Hayman contidas em *A arte: essência da vida* (1975), em que esta autora aproxima-se da ótica de Merleau-Ponty, quando atribui ao impulso sensível artístico a capacidade de desenvolver uma educação que favoreça os diversos aspectos do homem, entendido como totalidade incindível:

A arte deveria ser uma experiência compartilhada por todos os homens a cada dia de vida; o que não quer dizer que todos os homens deveriam ser pintores, arquitetos, escritores, compositores, nem que passem as noites em teatros ou salas de concerto. O que se deve dizer é que se deve permitir que a sensibilidade inata do homem no que diz respeito à arte se expresse e se desenvolva e que, estimulando e educando o ser humano desde a infância, deve-se fazer com que essa sensibilidade se afirme para que surja o homem completo e pleno. (HAYMAN, 1975, p. 20).

Desse modo, através das reflexões realizadas sobre a convergência entre educação e arte, nos propomos pensar a experiência da pintura como a expressão capaz de estimular o sentir e ampliar o alcance da sensibilidade humana para os diversos campos de conhecimento e, sobretudo, conferir novos sentidos à educação. A filosofia merleau-pontyana, nesse sentido, permite um olhar capaz de restabelecer a unicidade do indivíduo no processo educativo, tendo na experiência pictórica uma inspiração que ultrapassa a ótica das diretrizes curriculares em

discussão, muito além de um plano estruturado de ensino, que enfraquece e empobrece o sentido da expressão artística como caminho educativo. Dessa maneira, encontramos, figurada nas análises existenciais de Merleau-Ponty sobre a pintura, a possibilidade de refletir sobre uma educação comprometida com a inteireza do indivíduo.

3.2 A pintura na filosofia de Merleau-Ponty

O artista é aquele que fixa e torna acessível aos mais ãhumanos dos homens o espetáculo de que fazem parte sem vê-lo. (MERLEAU-PONTY, 2013c, p. 139).

A tríade de ensaios em que Merleau-Ponty se dedica a refletir sobre a pintura fornece a compreensão da sua filosofia a partir da atividade do pintor. *A dúvida de Cézanne* é um dos seus primeiros ensaios, publicado (em Fontaine) no mesmo ano em que lançou a *Fenomenologia da percepção* (1945), embora tenha sido escrito três anos antes; seguido de *A linguagem indireta e as vozes do silêncio* (1952), onde focaliza as análises sobre os paradoxos que animam a expressão, a arte e a pintura. O texto apresenta a defesa de uma interrogação sempre inconclusa, que é retomada de obra em obra sem chegar a um fim e que, no entanto, produz um conhecimento, com o singular atributo de só alcançar esse conhecimento, o do visível, por um ato que o faz surgir numa tela pictórica. *O olho e o espírito* (1960) é o último escrito que Merleau-Ponty conclui em vida, em que volta a interrogar a visão e, simultaneamente, a pintura (LEFORT, 2013). Sobre essa derradeira obra, Claude Lefort (2013, p. 10) destaca:

Aqui, o discurso se libera das coerções da teoria. Essa celebração do corpo ó em que se agarra o pensamento de sua inevitável, fulgurante desintegração ó transmite algo da presença daquele que fala de sua perturbação. Adivinhamos, para além do deslumbramento que a arte do pintor lhe proporciona, esse primeiro deslumbramento que nasce do simples fato de vermos, de sentirmos e de surgirmos, nós mesmos, aí ó do fato desse duplo encontro, do mundo e do corpo, na origem de todo saber e que excede o concebível.

É importante lembrar que as análises que o filósofo dedica à pintura acompanham todo o desenvolvimento do seu pensamento. A leitura de Cézanne feita por Merleau-Ponty na obra *A dúvida de Cézanne*, designa o pintor como sendo aquele que apresenta, em suas telas,

aspectos, por excelência, do horizonte da *pré-objetividade*, assim como o descreve na *Fenomenologia da percepção*.

Afinal, Cézanne não separava as coisas de suas maneiras de aparecer, ele se dedicava a pintar a vibração das aparências que é o berço das coisas. Em suma, Cézanne já pintava a mesma etiologia que a *Fenomenologia da percepção* nos narra. (MOURA, 2012, p. 99).

Portanto, encontramos nas primeiras obras de Merleau-Ponty, tanto nas análises sobre a arte quanto na própria filosofia, a ênfase na criação de um sentido inédito, em estado nascente e sem modelo determinado, que supera a ideia de representatividade ou *imitação*, como também, a ideia de um simples prazer *estético*. Do mesmo modo que o filósofo trouxe à luz, pela análise da percepção, um mundo *antipredicativo*, a sua leitura de Cézanne revela um pintor que expressa em sua história um *mundo primordial* dando a impressão de apresentar a natureza em sua origem, capturada em uma perspectiva vivida.

Foi esse mundo primordial que Cézanne quis pintar, e por isso seus quadros dão a impressão da natureza em sua origem, enquanto as fotografias das mesmas paisagens sugerem os trabalhos dos homens, suas comodidades, sua presença iminente. Cézanne nunca quis pintar como um bruto, mas colocar a inteligência, as ideias, as ciências, a perspectiva, a tradição novamente em contato com o mundo natural que elas estão destinadas a compreender, confrontar com a natureza, como ele diz, as ciências que saíram dela. (MERLEAU-PONTY, 2013a, p. 131-132).

É importante esclarecer, ainda, que as análises realizadas por Merleau-Ponty das obras de Cézanne, seguem uma periodização. Dessa forma, na primeira fase das obras do pintor, Merleau-Ponty assegura que estas expressam sonhos pintados. Provém de sentimentos e querem antes de tudo provocar sentimentos. [...] Apresentam antes a fisionomia moral dos gestos que seu aspecto visível. (MERLEAU-PONTY, 2013a, p. 128). Trata-se do momento, em que ele, entregue a si mesmo, quer pintar o interior. Na segunda fase da sua pintura, Cézanne, recebe influência do pintor Pissarro, assim, encontra a estética impressionista e se volta para o exterior, nessa fase, todas as motivações da pintura são extraídas da sua contemplação da natureza. A terceira fase é marcada pelo afastamento do impressionismo, supõe uma volta não ao objeto, não à paisagem, mas um retorno às coisas mesmas que figuram no campo da visão. Dessa forma, Cézanne pinta as coisas em sua mais profunda integridade, em sua solidez, em suas cores, em sua carne e em todos os índices que as tornam presenças visíveis. Agora, interior e exterior estão envolvidos em uma única camada: a textura do visível (FALABRETTI, 2012).

Cézanne não acreditou ter que escolher entre a sensação e o pensamento, como entre o caos e a ordem. Ele não quer separar as coisas fixas que aparecem ao nosso olhar e a sua maneira fugaz de aparecer, quer pintar a matéria em via de se formar, a ordem nascendo por uma organização espontânea. Não estabelece um corte entre os sentidos e a inteligência, mas entre a ordem espontânea das coisas percebidas e a ordem humana das ideias e das ciências. Percebemos coisas, entendemo-nos sobre elas, estamos enraizados nelas, e é sobre essa base de natureza que construímos as ciências. (MERLEAU-PONTY, 2013a, p. 131).

Contudo, Merleau-Ponty, no momento em que escreve *A dúvida de Cézanne*, se associa ao primeiro momento da criação de Cézanne. A busca do sentido primitivo permite aproximar a vida engajada do pintor no mundo e a experiência do filósofo com a fenomenologia, dirigida a descrever a percepção. Sobre a aproximação entre pintura e filosofia no pensamento de Merleau-Ponty, o comentador Ericson Falabretti (2012, p. 215) observa:

Em *A dúvida de Cézanne* essa aproximação é quase identificação total, como se os signos expressivos da filosofia e da pintura fizessem parte de uma mesma língua e o enraizamento do pintor e do filósofo compartilhassem a mesma situação, a mesma liberdade. Se a liberdade é uma retomada criadora daquilo que nós somos (MERLEAU-PONTY, 2004c, p. 125), a pintura é semelhante às nossas escolhas é a realização em absoluto da liberdade, na medida em que a história pessoal, a história da pintura, a técnica, os motivos do mundo e a situação do pintor são sempre retomados em direção a um projeto maior e inacabado que se apresenta na forma de obra de arte.

Carlos Alberto Ribeiro de Moura assegura, ainda, que a convergência entre arte e filosofia não é atributo apenas da obra *jovem* de Merleau-Ponty, relacionada à existência. Essa convergência permanece até seus escritos finais, em *O visível e o invisível*, a filosofia faz *ver por palavras*, o que demonstra uma aproximação entre filosofia e literatura. Se o sensível e a vida não inspiram nada a quem não é escritor, eles são plenos de coisas a se dizer para aquele que é filósofo, quer dizer, escritor. E, por isso, a filosofia do sensível poderá ser apresentada como literatura (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 228). Aqui, percebemos um sentido de aprofundamento na busca de Merleau-Ponty para validar a, já citada, máxima de Souriau, que considera a filosofia como sendo a arte suprema.

Desse modo, prosseguimos com as análises de Merleau-Ponty sobre a pintura, destacamos a segunda obra que surge no ano de 1950, *A linguagem indireta e as vozes do silêncio*, em que o filósofo desloca suas reflexões sobre pintura como expressão do mundo da percepção e tematiza o mundo da cultura. Desse modo, a pintura, além de ser entendida como expressão, é considerada uma linguagem. É importante lembrar que a obra em questão faz

alusão ao título do livro de André Malraux, *As vozes do silêncio*, de 1951. Merleau-Ponty faz uso dessa expressão para reforçar a aproximação entre os dois tipos de arte, “Malraux observa que a pintura e a linguagem são comparáveis apenas quando as afastamos daquilo que representam para reuni-las na categoria de expressão criadora. É então que se reconhecem mutuamente como duas figuras da mesma tentativa.” (MERLEAU-PONTY, 2013b, p. 70).

Destacamos a influência da linguística de Saussure nos escritos de Merleau-Ponty, especialmente no tocante ao poder latente da fala criadora e a problemática da significação⁶⁸. Nessa fase, há um reordenamento ampliado da noção de expressão, que designa o mundo cultural e histórico. Sobre isso, Alberto Tassinari (2013, p. 157-158) afirma:

A relação entre percepção e as diferentes formas de expressão é o tema de *A linguagem indireta e as vozes do silêncio*. A tarefa é enorme, pois Merleau-Ponty se propõe a compreender diferentes formas de expressão, a da pintura e da literatura, em especial, mas também a história, sua expressividade e seu sentido, como fundadas na percepção. E também a história porque há uma poesia do mundo suportando e fundando o que Merleau-Ponty, numa referência a Hegel, chama de “prosa do mundo”: a loquacidade conceitual e adquirida de uma história transmitida através das gerações.

A linguagem aparece nas reflexões do filósofo sobre a pintura no sentido de revelar o caráter alusivo, indireto e silencioso, próprio da atividade pictórica, como também, de aproximar o trabalho do pintor e do escritor. A linguagem permite às duas operações criar significações alusivas e indiretas. O escritor, envolvido com as palavras, as modula de sentidos; o pintor, na variação de suas cores, produz novos significados para o mundo. Assim como na linguagem existe um processo de busca pela significação, na pintura ocorre de maneira semelhante e, em ambos os casos, o sentido da obra está em vias de criação. Da mesma maneira que a pintura não estabelece nenhum compromisso com uma significação prévia a sua concretização, a linguagem vagueia em meio às palavras até o encontro daquela que ainda permanece oculta: “temos de considerar a palavra antes de ser pronunciada, o fundo de silêncio que não cessa de rodeá-la, sem o qual ela nada diria, ou ainda pôr a nu os fios de silêncio que nela se entremeiam.” (MERLEAU-PONTY, 2013b, p. 69). Nesse sentido, Tassinari (2013, p. 160) destaca:

O mundo silencioso da pintura, que é também linguagem, e a linguagem tácita da literatura, que também requer o silêncio, se juntam para Merleau-

⁶⁸ Ao abordar o problema da significação, Merleau-Ponty inicia sua reflexão pela análise da linguagem, para isso, aproxima-se da linguística de Saussure, para quem os signos não recebem sentido por aquilo que apreendemos deles, se isolarmos um a um. A reflexão de Saussure esclarece que os signos só podem significar em suas diferenças e elas só se manifestam na totalidade da língua. Sobre as análises de linguagem saussuriana ver: Saussure (1949).

Ponty sob a mesma categoria da expressão primordial fundada na percepção porque, tanto na pintura como na literatura, o caráter diacrítico do signo as comanda, ainda que o signo pictórico seja mais próximo da percepção do que o da língua. Ambos, porém, vivem mais lado a lado de outros signos do que numa relação frontal e direta com as coisas significadas.

Na obra em questão, a arte surge não apenas com a função restrita de ilustrar a possibilidade da expressão sem recorrer a um mundo já dado. Ela, especialmente a pintura moderna, além de elucidar a possibilidade de comunicar sem o auxílio de uma natureza preestabelecida, de onde supostamente, adviriam todos os nossos sentidos, nos possibilita saber onde que modo estamos entranhados no universal pelo que temos de mais pessoal (MERLEAU-PONTY, 2013b, p. 77), isto é, pela experiência singular da criação. Desse modo, a partir dessa experiência singular, é possível compreender o homem em toda sua completude corporal, liberado do dualismo. A educação, portanto, poderia adotar uma perspectiva que contemple a integralidade do ser humano. Na experiência pictórica, para existir um significado inédito é preciso uma criação livre que estabeleça uma relação circular com os elementos dados, sejam eles a história (influências), a natureza ou o mundo (MOUTINHO, 2006). Trazendo essa reflexão para a educação, lembramos que todos esses aspectos (história, natureza e mundo) não deveriam ser descartados em nenhum projeto que pretende educar o homem para estar e viver no mundo.

Retomando as análises da obra *A linguagem indireta e as vozes do silêncio*, Luiz Damon Santos Moutinho (2006), adverte que, nesse momento, Merleau-Ponty mostra que há uma historicidade de vida que habita o pintor, um sentido de circularidade para produzir uma nova obra: retoma-se o passado, o mundo, mas nem o passado nem o mundo contêm o segredo da obra, o que implicaria dizer que, de algum modo, ela já estaria feita, que o novo é imanente ao antigo. [...] O novo traz à luz o que o antigo tinha de fecundo, de aberto, de promessa. (MOUTINHO, 2006, p. 384). A historicidade, enquanto busca do indivíduo, é um aspecto importante para pensar uma ação educativa capaz de se mostrar pronta para dialogar com o passado e abrir-se ao campo das possibilidades interpretativas do mundo, tal como uma pintura que não fixa um tempo, mas um olhar aberto. Sobre esse sentido histórico da pintura, Merleau-Ponty (2013b, p. 86-87) afirma:

Nunca se trata senão de levar mais adiante o traço do mesmo sulco já aberto, de retomar e de generalizar uma característica que já aparecera no canto de um quadro anterior ou em algum instante de sua experiência, sem que o próprio pintor jamais possa dizer, porque a distinção não tem sentido, o que pertence a ele e o que pertence às coisas, o que essa nova obra acrescenta às antigas, o que tirou dos outros e o que é seu. Essa tríplice retomada faz da operação expressiva uma eternidade provisória. [...] *o poder de esquecer as*

origens e de dar ao passado, não uma sobrevida, que é a forma hipócrita do esquecimento, mas sim uma nova vida, que é a forma nobre da memória.

Esse sentido histórico é ampliado em seu último ensaio, *O olho e o espírito*, de 1960, escrito durante o mesmo período em que o filósofo elaborava sua obra inacabada, *O visível e o invisível*. Nessa fase final, as reflexões merleau-pontyanas se dirigem, especificamente, para as questões da visão e do ser. Desse modo, o sujeito da percepção não é mais o *corpo próprio*, o corpo de cada um como o vive e o percebe, mas a carne, essa carne que escapa à filosofia da subjetividade, mesmo àquela do sujeito corporificado, estabelece com a carne do mundo uma relação ainda mais estrita. As mudanças terminológicas passam pelo reordenamento da filosofia de Merleau-Ponty. Da consciência e da percepção para uma ontologia, assim, os termos *visão* e *ser* tornam-se eixo principal em seu último pensamento, a *visão* é o encontro, como uma encruzilhada, de todos os aspectos do *ser* (MERLEAU-PONTY, 2013c, p. 53). Portanto, o entrelaçamento do corpo com o mundo acontece na *visão*.

Para Merleau-Ponty, é possível ver na pintura um ato que patenteia a comunhão corpo/mundo. Contudo, essa operação não é da ordem da coisa-objeto, mas das modulações sensíveis que conferem visibilidade ao visível. Os elementos da pintura como qualidade, cor, luz, forma, linha, profundidade, contorno, fisionomia, entre outros, se configuram como *ramificações do ser* (MERLEAU-PONTY, 2013c). Todos esses índices da visibilidade não estão no sujeito, não nascem da consciência, não são uma ilusão de ótica, não estão presos às coisas ou limitados pelo *corpo próprio*. Esses emblemas da visibilidade se comunicam com o corpo que os acolhe e, também, se faz visível por meio deles. O equivalente interno e a meditação carnal se colocam como uma dupla presença. A *visão*, portanto, é movimento de encontro entre o visível e o invisível. No emprego do olho e da mão, o pintor nunca se apropria da natureza, no máximo, realiza uma reintegração entre aquele que vê e aquele que é visto. (FALABRETTI, 2012, p. 220).

Nesse sentido, a pintura é a meditação mais efetiva da nossa experiência sensível, originária. Ela amplia a potência da visibilidade, favorece a descrição do sentido bruto das coisas. O quadro depõe sobre uma linguagem muda capaz de expressar a nossa iniciação ao mundo, a partir da potência criadora da *visão*, ele ilustra a *visão* em ato.

O olho vê o mundo, e o que falta ao mundo para ser quadro, e o que falta ao quadro para ser ele próprio, e, na paleta, a cor que o quadro espera; e vê, uma vez feito, o quadro que responde a todas essas faltas, e vê os quadros dos outros, as respostas outras a outras faltas. Instrumento que se move por si mesmo, meio que inventa seus fins, o olho é *aquilo* que foi sensibilizado

por um certo impacto do mundo e o restitui ao visível pelos traços da mão. (MERLEAU-PONTY, 2013c, p. 23).

O último ensaio é considerado, por muitos comentadores, como o texto mais expressivo da última fase do pensamento merleau-pontyano, não apenas por ser um ensaio sobre pintura, mas por articular ciência, filosofia, história, arte, percepção e expressão em uma linguagem nova, muito próxima da linguagem literária e mesmo poética, uma linguagem que argumenta, por certo, mas consegue subtrair a todos os artifícios da técnica que uma tradição acadêmica fizera crer inseparável do discurso filosófico. (LEFORT, 2013, p. 13). Ainda sobre a expressividade do escrito, Alberto Tassinari (2013, p. 171) destaca:

O olho e o espírito, pela sua abrangência, teria sido, talvez, uma obra mais influente, tanto quanto a *Fenomenologia da percepção*, se não tivesse sido escrita numa situação histórica em mutação. Chegou tarde. Mas chegou tarde como só a filosofia sabe chegar. Não há, na história da filosofia, melhor resposta ao rebaixamento filosófico que a pintura sofre no livro X da República de Platão do que *O olho e o espírito*. Com menos ser do que as coisas que mostra é que a pintura aparece em Platão, e vinte séculos depois Pascal ainda baterá na mesma tecla. A pintura alcança em *O olho e o espírito*, porém, a mesma potência expressiva que a filosofia. Em *O olho e o espírito*, saber nenhum comanda. A pintura aí surge, mais do que em qualquer outro texto filosófico, como uma igual da filosofia, terminando de uma vez por todas com séculos de preconceitos filosóficos.

Dessa forma, em *O olho e o espírito*, encontramos claramente um reforço para assegurar a postura merleau-pontyana de requalificar a pintura como expressão que possibilita a retomada do sensível no processo criativo, aspecto esse, destituído de sua potência criadora desde a concepção platônica.

Na próxima seção, buscamos nos elementos da pintura, a partir das reflexões de Merleau-Ponty, subsídios que nos permitam estabelecer importantes contribuições para a experiência educativa.

3.3 A interrogação criadora e o enigma do corpo: a educação pensada a partir da pintura

Será o mais alto ponto da razão constatar que o chão desliza sob nossos passos, chamar pomposamente de interrogação um estado de estupor continuado, de pesquisa um caminho em círculo, de ser o que nunca é inteiramente? (MERLEAU-PONTY, 2013c, p. 56).

Assumimos, aqui, o cuidado de não converter as questões colocadas pela filosofia merleau-pontyanas em teses. O filósofo nos dirige para uma experiência do pensar, entretanto, uma experiência que não conceitua, mas estabelece um modo de ver, ler, escrever, pensar. Uma ótica que se diferencia daquelas do filisteu⁶⁹, a qual discursa sobre a pintura, a literatura, a história, a filosofia.

Nesse sentido, propomos uma reflexão sobre dois elementos da pintura, nos quais encontramos equivalentes no campo educativo, a interrogação e o olhar, respondendo afirmativamente o questionamento inicial desta dissertação. Consideramos a analogia entre o fazer educativo e a atividade do pintor, um modo de pensar a educação como uma experiência que promova o saber sensível, que, incide, necessariamente, de uma totalidade corporal.

O que anima a filosofia de Merleau-Ponty é a *não* representação, ele ãolha o pintor, lê o escritor, acompanha o cientista, escava o acontecimento, interroga o filósofo.ö (CHAUÍ, 1981, p. 208). Nesse sentido, o professor que perde a relação com a filosofia e deixa de interpelar o mundo, os homens e a si mesmo, se distancia da criação, relaciona-se com conceitos *acabados* e desconhece os desvios próprios do ato de conhecer. Merleau-Ponty defende a importância da ambiguidade na tarefa [educativa] filosófica, em *Elogio da filosofia*, texto proferido em sua aula inaugural, no momento em que assume a cátedra de filosofia, no *Collège de France*, em 1952:

O filósofo reconhece-se pela posse inseparável do gosto da evidência e do sentido da ambiguidade. Quando se limita a suportar a ambiguidade, esta chama-se equívoco. Para os maiores filósofos torna-se tema, contribuir para fundar certezas, em vez de pôr em causa. É preciso, pois, distinguir entre má e boa ambiguidade. Sempre aconteceu que, mesmo aqueles que pretenderam

⁶⁹ ãDe acordo com Charles Andler, já no século XVIII empregava-se o termo ñfilisteuñ nos meios universitários. Recorria-se a ele para designar os estritos cumpridores das leis e dedicados executores dos deveres, que repudiavam a liberdade dos estudantes. Brentano e Heine, dentre outros, analisaram a figura do filisteu e nele descobriram a baixeza do espírito burguês, sempre apegado aos bens materiais. Crédulo na ordem natural das coisas e inculto em questões estéticas, esse homem de bom senso lançava mão do mesmo raciocínio para lidar com as riquezas mundanas e os bens culturais. Heine diria que ele pesava em sua balança de queijos o próprio gênio.ö (MARTON, 2001, p. 166-180).

construir uma filosofia positiva, só conseguiram ser filósofos na medida em que, simultaneamente, se recusaram o direito de se instalar no saber absoluto ó que ensinavam, não este saber, mas o seu devir em nós, não o absoluto mas, quando muito, como diz Kierkegaard, uma *relação absoluta* entre ele e nós. O que caracteriza o filósofo é o movimento que leva incessantemente do saber à ignorância, da ignorância ao saber, e um certo repouso neste movimento... (MERLEAU-PONTY, 1986, p. 10-11).

Nesse sentido, õpara que o apelo à certeza absoluta se desfizesse seria preciso passar da afirmação ó sei que nada sei ó à interrogação: que sei eu?, dirigida muito menos ao -euø que pergunta e muito mais ao -quêø da pergunta.ö (CHAUÍ, 1981, p. 190). Percebemos na análise da comentadora um redirecionamento da indagação filosófica: *que posso saber?* Para uma interrogação: *o que há para saber?* Um deslocamento da experiência como objeto do pensamento, para a experiência do pensar. Cada campo do conhecimento (ciência, história, literatura, educação etc.) nos convoca, assim como nas artes (pintura, dança, música, teatro etc.), a realizar uma experiência inédita de apreensão e de criação de novos sentidos.

Merleau-Ponty dedica-se à análise de vários modos de expressão: a fala, a escrita, a pintura, e outros. Ao tematizar a expressão, o filósofo reveste de caráter questionador a própria tarefa filosófica. Nesse sentido, a atividade artística da pintura se apresenta como abertura para pensar a experiência educativa, percurso que deve nascer com a interrogação, o questionamento sobre o mundo, que nos permite criar significados e outros modos de conhecer. Portanto, na experiência pictórica, como na experiência educativa proposta por esta pesquisa, a criação surge da busca de um novo sentido para o que já possui um significado. Merleau-Ponty defende que há, nessa busca, uma *deformação coerente* dos dados do mundo. O pintor, ao procurar uma resposta para a interrogação evocada pelo mundo, desenvolve seu *estilo*.

õTodo estilo é a organização dos elementos do mundo que permitem orientar esta para uma de suas partes essenciais.ö Há significação quando os dados do mundo são submetidos por nós a uma õdeformação coerenteö. Essa convergência de todos os vetores visíveis e morais do quadro para uma significação X já está esboçada na percepção do pintor. Ela começa assim que ele percebe ó isto é, assim que dispõe no inacessível pleno das coisas certas concavidades, certas fissuras, figuras e fundos, um alto e um baixo, uma norma e um desvio, assim que certos elementos do mundo assumem valor de dimensões às quais, daí em diante, reportamos todo o resto, na *linguagem* das quais o exprimimos. O estilo é em cada pintor o sistema de equivalências que ele se constitui para essa obra de manifestação, o índice universal da õdeformação coerenteö pela qual concentra o sentido ainda esparso em sua percepção e o faz existir expressamente. (MERLEAU-PONTY, 2013b, p. 80-81).

Contudo, no sentido, na resposta, no significado, em qualquer forma de expressão artística e, nesse caso, na filosofia proposta por Merleau-Ponty e na educação que pretendemos, há um manifesto inacabamento. A interrogação continua a ser evocada por trás das respostas, a expressão é aberta a novos questionamentos e novas leituras. Desse modo, as respostas reveladas pela expressão artística se revestem de caráter provisório, portanto, muito mais que atribuir qualidade às coisas, conceituar, nomear, elas nos convidam a problematizar a partir de cada singularidade, expressa na multiplicidade de olhares (do professor, do aluno, do artista), donde incide a criação, objetivo basilar de uma ação educativa que se pretenda emancipadora.

Sendo assim, não há um propósito de acabamento, logo, o pensamento é movimento e devir de sentido, o término de uma filosofia é a narração de seu começo (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 172). Nesse sentido, a educação pensada a partir dessa experiência, possibilita não só uma inspeção do mundo, mas a criação de novos sentidos ao que é considerado um saber instituído. O questionamento, a significação singular dos conteúdos, o modo/estilo de apreender o conhecimento, a provisoriedade das respostas, o sentido de recomeço ilimitado da experiência do conhecer que, portanto, é inacabado, essas noções conferem ao saber um caráter sensível.

Com isso, a função da educação, na ótica que adotamos a partir de Merleau-Ponty, não deveria apenas transmitir conteúdos, nem mesmo reproduzir saberes cristalizados, muito menos conceber modelos ideais para que sejam atingidos; o papel da educação, seja ela formal ou não formal, seria criar, a partir de cada aluno, novos olhares sobre o mundo. Como na experiência da pintura que, contrário ao estabelecido por Platão, não se caracteriza como uma arte mimética, imitativa de *ideias verdadeiras*. Nas reflexões de Merleau-Ponty não há espaço para pensar a pintura como representação ou imitação da realidade, não há semelhanças, já que não há protótipos. Na experiência do quadro, não há *reenvio* a algo de exterior, ou *semelhança* em relação a algum modelo. O espetáculo presente na tela é algo que *se basta* (MOURA, 2012, p. 101). Dessa maneira, para Merleau-Ponty, a filosofia não é reflexo de uma verdade prévia e absoluta, mas, assim como a obra de arte, é a realização de uma leitura do mundo (MERLEAU-PONTY, 2011), dito, em outros termos, há uma intenção significativa em estado nascente, uma experiência de onde irradia um sentido inédito.

Não há, portanto, arte recreativa. É possível fabricar objetos que causem prazer ligando de outro modo ideias já prontas e apresentando formas já vistas. Essa pintura ou essa palavra auxiliar é o que se entende geralmente por cultura. O artista segundo Balzac ou Cézanne não se contenta em ser um animal cultivado, ele assume a cultura desde o começo e funda-a novamente,

fala como o primeiro homem falou e pinta como se jamais houvessem pintado. Com isso, a expressão não pode ser a tradução de um pensamento já claro. Pois os pensamentos claros são os que já foram ditos dentro de nós ou pelos outros. A concepção não pode preceder a execução. Antes da expressão não há senão uma febre vaga, e somente a obra feita e compreendida provará que se devia encontrar ali *alguma coisa* em vez de *nada*. (MERLEAU-PONTY, 2013a, p. 139).

Assim, a educação se aproxima da pintura, se entendida como expressão criadora de um sentido oculto do mundo. A criação artística é sempre metamorfose de um sentido cativo nas coisas, ela não é no sentido dos contos de fadas, milagre, magia, criação absoluta. Todas as artes devem ser vistas como leituras criativas do mundo. (MOURA, 2012, p. 103). Através do nosso corpo, razão/sentidos, estabelecemos uma maneira inédita de ver, tocar, ouvir, sentir, falar, escrever, andar, dançar, pintar etc.

Desse modo, interrogamos: qual olhar pode congrega, ao mesmo tempo, o sensível e o racional, que nos permite, mesmo habitando o mundo e as coisas, acessar além do sensível e chegar além do real sem negá-los? (RODRIGUES, 2002, p. 50). É no corpo da experiência sensível que encontramos esse olhar.

O enigma consiste em meu corpo ser ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, pode também se olhar, e reconhecer no que vê então o outro lado de seu poder vidente. Ele se vê vidente, ele se toca tocante, é visível e sensível para si mesmo. É um si, não por transparência, como o pensamento, que só pensa seja o que for assimilando-o, constituindo-o, transformando-o em pensamento, mas um si por confusão, por narcisismo, inerência daquele que vê ao que ele vê, daquele que toca ao que ele toca, do senciante ao sentido, um si que é tomado portanto entre coisas, que tem uma face e um dorso, um passado e um futuro. (MERLEAU-PONTY, 2013c, p. 19-20).

É através do olhar que entramos e diluímos nossas diferenças com o mundo. A exterioridade das coisas envolve-se, como em uma trama, na interioridade. Dessa forma, o olho é a abertura, sem mediação, através da qual somos e fazemos mundo, por onde percebemos e conferimos sentido às coisas. Basta que eu veja uma coisa para saber juntar-me a ela e atingi-la. (MERLEAU-PONTY, 2013c, p. 18). A visão, por essa via, oferece de modo completo e sem excessividades a totalidade do que pode ser apreendido e compreendido (RODRIGUES, 2002).

Essa extraordinária imbricação, sobre a qual não se pensa suficiente, proíbe conceber a visão como uma operação de pensamento que ergueria diante do espírito um quadro ou uma representação do mundo, um mundo da imanência e da idealidade. Imerso no visível por seu corpo, ele próprio visível, o vidente não se apropria do que vê; apenas se aproxima dele pelo

olhar, se abre ao mundo. E esse mundo, do qual ele faz parte, não é, por seu lado, em si ou matéria. Meu movimento não é uma decisão do espírito, um fazer absoluto, que decretaria, do fundo do retiro subjetivo, uma mudança de lugar milagrosamente executada pela extensão. Ele é a sequência natural e o amadurecimento de uma visão. (MERLEAU-PONTY, 2003c, p. 19).

Dessa maneira, é preciso resgatar, na região *bruta e selvagem*, sustentada pelo filósofo francês, esse olhar criador de sentidos na educação. Para isso, é necessário romper com a concepção que tem por objetivo *formar a capacidade de percepção* (RODRIGUES, 2002) dos alunos que objetiva desenvolver o aspecto intelectual (invisível) e afastar o natural e instintivo (visível) do processo educativo, concepção que corrobora com as diretrizes curriculares estabelecidas para a área de arte. Por meio da filosofia de Merleau-Ponty, encontramos a pintura, experiência capaz de desfazer esse equívoco e assegurar a unidade entre o visível e o invisível.

Ora, uma vez dado esse sistema de trocas, todos os problemas da pintura aí se encontram. Eles ilustram o enigma do corpo e ela os justifica. Já que as coisas e meu corpo são feitos do mesmo estofado, cumpre que sua visão se produza de alguma maneira nelas, ou ainda que a visibilidade manifesta delas se acompanhe nele de uma visibilidade secreta: ãa natureza está no interioro, diz Cézanne. Qualidade, luz, cor, profundidade, que estão a uma certa distância diante de nós, só estão aí porque despertam um eco em nosso corpo, porque este as acolhe. Esse equivalente interno, essa fórmula carnal de sua presença que as coisas suscitam em mim, por que não suscitariam um traçado, visível ainda, onde qualquer outro olhar reencontrará os motivos que sustentam sua inspeção do mundo? (MERLEAU-PONTY, 2013c, p. 21).

É esse contato com o mundo, estabelecido pela experiência pictórica, que nos revela possibilidades para pensar a educação. O olhar da pintura é aquele que resgata o sentido *bruto e selvagem* sem cair no ativismo, já que nesse embricamento sensível/racional, o equivalente interno (intelectivo), ilustrado pela técnica desenvolvida pelo pintor, é incindível do equivalente externo (corpo), mãos, olhos e todo esquema corporal requerido pela atividade da pintura. Nesse sentido, a educação deveria ampliar as condições para que os alunos desenvolvam seu modo ou ãtécnicaõ de apreender e criar na experiência educativa, e não limitar, elegendo um ãpadrãõ, uma ãformaõ que massifica o processo de aprendizagem e desconsidera as diversas singularidades. Desse modo, os saberes deveriam ser *incorporados* ó encontrar um equivalente corporal ó e, portanto, alcançados através dos aspectos sensíveis (tato, visão, paladar, audição, olfato).

Nesse sentido, é possível pensar a educação a partir da experiência da pintura, na medida em que a atividade educativa pode promover a experiência do conhecimento e, não só, o conhecimento da experiência. Seria necessário, portanto, instalar-se no mundo, nas

coisas e nos outros, não ser um mero espectador da criação, do espetáculo, mas participar com seu corpo da experiência educativa, que não deveria ser, apenas, ideia, fato, episódio ou acontecimento do conhecer, mas a própria expressão do saber sensível.

Quando se passa da ordem dos acontecimentos para a da expressão, não se muda de mundo: os mesmos dados a que se estava submetido tornam-se sistema significante. Aprofundados, trabalhados pelo interior, libertos desse peso sobre nós que os fazia dolorosos ou ofensivos, tornados transparentes ou mesmo luminosos, e capazes de esclarecer não só os aspectos do mundo que lhes assemelham, mas também os outros, por mais que tenham sido metamorfoseados, não deixam de estar presentes. O conhecimento que podemos obter deles nunca substituíra a experiência da própria obra. Mas ele ajuda a avaliar a criação e nos ensina essa superação sem sair do lugar que é a única superação sem volta. (MERLEAU-PONTY, 2013b, p. 94).

Se o pintor possui a capacidade de, com o esquema corporal total ó interioridade e exterioridade ó, transformar o mundo em pintura, o homem também poderia ser criador de mundo, a partir de uma educação que compreenda o saber sensível como possibilidade de congregar as dimensões sensíveis/racionais na tarefa educativa. Desse modo, concordamos quando Merleau-Ponty (2013b, p. 94-95) assegura que em *todo homem encontra-se um pouco do pintor*:

Se nos instalarmos no pintor para assistir esse momento decisivo em que aquilo que lhe foi dado de destino corporal, de aventuras pessoais ou de eventos históricos cristaliza-se no òtemaö, reconheceremos que a sua obra nunca é um efeito, é sempre uma resposta a esses dados, e que o corpo, a vida, as paisagens, as escolas, as amantes, os credores, as polícias, as revoluções que podem sufocar a pintura, constituem também o pão de que ela faz seu sacramento. Viver na pintura é também respirar esse mundo ó sobretudo para aquele que vê no mundo algo por pintar, e todos os homens são um pouco esse pintor.

Para ilustrar alguns dos aspectos equivalentes entre pintura e educação, expressos nesta dissertação, analisamos brevemente duas obras dos pintores Cézanne⁷⁰ e Matisse⁷¹, em

⁷⁰ òPaul Cézanne nasceu em Aix-en-Provence, França, em 1839, filho de um próspero fabricante de chapéus de feltro que se tornou banqueiro em 1847. Estudou em boas escolas e foi colega do futuro escritor Émile Zola, de quem se tornaria amigo íntimo. Por imposição paterna, iniciou o curso de Direito em Aix, mas seu desejo era mesmo estudar pintura na capital francesa. Com apoio da mãe, dobrou a resistência do pai e passou a frequentar a Academia Suíça, uma escola de arte de Paris que fazia oposição à tradicional Escola de Belas Artes. Foi quando conheceu, entre outros, Pissarro, Monet, Degas e Renoir, que viriam a fundar o movimento impressionista. Junto com eles, expôs no chamado “Salão dos Recusados” que reunia as obras dos artistas rechaçados pelo Salão Oficial. Por volta de 1890, a obra de Cézanne finalmente começou a ser compreendida e valorizada. Seus quadros passaram a ser disputados pelas galerias e a fazer parte de grandes exposições internacionais. Vincent van Gogh e Paul Gauguin, e Cézanne, são considerados os três pintores mais importantes do pós-impressionismo. Em outubro de 1906, foi surpreendido por uma tempestade em Aix, enquanto pintava no campo. Afetado por uma congestão pulmonar, morreu uma semana depois. Principais obras: *A casa do*

que encontramos algumas aproximações com a nossa reflexão. As obras são, respectivamente, *A montanha Sainte-Victoire*⁷² (1904-06) e *La danse*⁷³ (1909-10).

3.3.1 Cézanne e o irrepitível da pintura: o saber sensível na pintura

Percebemos nas pinturas de *A montanha Sainte-Victoire* (ver anexo A, p.108-115), o significado inédito atribuído a cada versão da mesma paisagem. A obra em questão, além de indicar que uma criação nunca está acabada, demonstra o sentido interminável da expressão criadora e sua abertura para novas leituras de um mesmo conteúdo.

O que não é substituído na obra de arte, o que a torna muito mais do que um meio de prazer é ela conter mais que ideias, matrizes de ideias, é nos fornecer emblemas cujos os sentidos nunca terminamos de desenvolver, é, justamente porque se instala e nos instala num mundo cuja chave não temos, ensinar-nos a ver e finalmente fazer-nos pensar como nenhuma obra analítica consegue fazê-lo, porque a análise encontra no objeto apenas o que nele pusemos. (MERLEAU-PONTY, 2003b, p. 113).

O sentido que o artista vai estabelecer, assegura Merleau-Ponty, não está em parte alguma, nem nas coisas, que ainda não têm sentido, nem nele mesmo, em sua vida não formulada. Em vez da razão já constituída na qual encerram os homens cultos, ele invoca

enforcado (1873), *Jogadores de cartas* (1892), *A montanha de Sainte-Victoire* (1904-1906), *As grandes banhistas* (1898-1905) e *Madame Cézanne em Vermelho* (1890). (FOLHA Online, 2007b, on-line).

⁷¹ Henri Emile Bernois nasceu no último dia do ano de 1869, em Le Cateau, no norte da França. Era filho de um farmacêutico e comerciante de grãos, que sonhava em fazer do filho um próspero advogado. Contudo, Matisse preferiu abandonar a carreira jurídica e dedicar-se integralmente à pintura. Enquanto frequentava como ouvinte a Escola de Belas-Artes, em Paris, ia ao Louvre para copiar os quadros de grandes mestres ali expostos. Matisse teve quatro obras expostas no Salão da Sociedade Nacional de Belas Artes e foi convidado para ser membro associado da entidade. Entretanto, seu flerte inicial com a estética impressionista contrariou as expectativas da parcela mais conservadora da crítica e ele passou a encontrar dificuldades em divulgar seu trabalho. Matisse e seus colegas foram então chamados de *fauves* numa livre tradução, "bestas selvagens". Daí surgiu o termo *fauvismo* utilizado inicialmente de forma pejorativa, para definir o movimento de duração efêmera. Porém, o escândalo e a controvérsia ajudaram a divulgar o nome de Matisse e a aproximá-lo de *marchands* mais esclarecidos e das vanguardas estéticas de seu tempo. O artista passou a vender um quadro atrás do outro e a fazer viagens pela Europa, África e Ásia, onde manteve contato com novas influências que se refletiram em seu trabalho, desde a tapeçaria oriental aos arabescos da arte islâmica. Em 1941, combatido por um câncer no intestino, Matisse foi submetido a duas cirurgias, que lhe tolheram os movimentos e o deixaram em uma cadeira de rodas. Foi nesse período que passou a trabalhar mais intensamente com uma técnica que desenvolvera desde 1937: a aplicação de tinta em papel recortado, os famosos *gouaches découpées*, que serviriam para ilustrar seu livro *Jazz*, de 1947. As fotos desta época mostram Matisse em seu quarto de hotel, com tesoura na mão e pilhas de papel colorido no chão. Cada vez mais recluso, cercado de plantas e de pássaros que criava livremente no quarto, Henri Matisse viveu até 1954. Principais obras: *Luxo, calma e volúpia* (1904), *A janela aberta* (1905), *A dança* (1909-1910), *Interior vermelho* (1947) e *Jazz* (1947). (FOLHA Online, 2007a, on-line).

⁷² Esclarecemos que *A montanha Sainte-Victoire* foi tematizada em 60 pinturas de Cézanne (Anexo A). Nesta pesquisa, selecionamos apenas oito versões contidas no catálogo de Essers (2012b).

⁷³ Ver Anexo B. Versões disponíveis em Essers (2012a).

uma razão que abarcaria suas próprias origens. “Como Bernard quisesse reconduzi-lo à inteligência humana, Cézanne responde: “Eu me volto para a inteligência do *Pater Omnipotens*”. Ele se volta, em todo caso, para a ideia ou projeto de um logos infinito.” (MERLEAU-PONTY, 2013a, p. 139-140). A partir disso, a criação não pode procurar identificação com ideias consideradas “ocultas”, “fechadas” e “prontas”, ela decorre do inédito, do irrepetível e do inacabamento.

Desse modo, *A montanha Sainte-Victoire* é emblemática da necessidade de olhar para o mundo, os outros, as coisas e os conteúdos como pela primeira vez. Nesse sentido, conservar o estranhamento com nossas próprias criações permite uma nova experiência do olhar.

3.3.2 Matisse e o corpo bruto e selvagem: por uma educação da totalidade

Na obra *La danse* (ver anexo B, p.116-17), de Matisse, percebemos o sentido *bruto e selvagem* do corpo em sua condição humana, diferenciada do aspecto mecânico ou funcional das posturas que objetivam ou coisificam a pulsante totalidade corporal. O movimento da dança surge como um gesto de significação, de atribuição de sentidos para além das conceitualizações estabelecidas, exclusivamente, pelo viés da racionalidade. Nessa obra, percebemos os corpos, não só numa atividade cognoscente, mas, muito além disso, vislumbramos numa articulação entre pensar e sentir, entre tocar e ser tocado, entre ver e ser visto, seu abrir-se e instalar-se no mundo, nas coisas e nos outros. O quadro revela o saber sensível, que só é possível através da totalidade corporal, o corpo é, assim, expressão e expresso, pensamento e ação, ato e significação (NÓBREGA, 2009).

[A pintura] possibilita ver a ação do corpo sobre o chão, e, segundo uma lógica do corpo e do mundo que conheço bem, essas ações sobre o espaço são também ações sobre a duração. [...] A pintura não busca o exterior do movimento, mas suas cifras secretas. Toda carne, e mesmo a do mundo, irradia-se fora de si mesma. A pintura jamais está completamente fora do tempo, porque está sempre no carnal. (MERLEAU-PONTY, 2003c, p. 50-51).

Outro aspecto importante na pintura de Matisse, que pode contribuir para refletir sobre corpo e educação, é a inexatidão dos seus desenhos, os corpos não expressam uniformidade, o que os diferencia do corpo entendido como objeto, máquina ou um conjunto de órgãos, músculos e tecidos. Os corpos que pulsam, que dançam nas telas de Matisse, se

associam ao corpo vivido: aquele que em seu movimento sente, sofre, dança, escreve, deseja, ama, chora. Sobre as contribuições para educação da obra *La danse*, Nóbrega (2010, p. 116) assegura:

Uma filosofia figurada do corpo, como se pode ver nos cinco corpos vermelhos de *La Danse*, poderá contaminar uma compreensão de educação cujos limites, contornos, posições no espaço não sejam unificadas [formatadas], mas permitam diferentes aproximações, pontos de vista, trajetórias. Talvez essa filosofia do corpo possa animar, movimentar as nossas estruturas corporais e espirituais, bem como as estruturas dos espaços educativos, dos currículos, dos horários, dos exames. Confundir as nossas categorias lógicas, como Matisse confunde as cores, os contornos, as texturas, é uma forma de exercício e quem sabe uma possibilidade de imputar novos sentidos ou de retomar sentidos deixados para trás.

Nesse sentido, a pintura de Matisse nos revela o necessário movimento do nosso corpo em direção ao mundo. Na dança, as figuras formam um quase círculo disforme, que não está fechado. A abertura permite outras aproximações, deixa ao espectador a tarefa de atribuir sentido àquele espaço. Desse modo, *La danse* consegue plasmar na tela uma experiência sensível do corpo, da arte, da filosofia e da educação.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Sendo o impulso criativo da pintura o fio condutor que nos permitiu chegar neste ponto da nossa trajetória reflexiva atual, precisamos considerar a dimensão provisória dos caminhos apontados por esta dissertação, especialmente por estar embasada no pensamento de Maurice Merleau-Ponty, que demonstra a necessidade de um sentido cíclico em sua filosofia. Desse modo, as reflexões estabelecidas ao longo de todo esse exercício do pensar se revestem de caráter inacabado e provisório, a fim de que outros olhares se aproximem e atribuam novos significados ao que foi considerado até aqui.

De muitas maneiras se fala de arte na educação, entretanto, essas reflexões, frequentemente, produzem a sensação de que ainda estamos vivendo das õ[...] grandes filosofias indestrutíveis, marcos da reminiscência, como as ideias de Platão, por onde a posteridade não cessaria de passar. (MERLEAU-PONTY, 1984a p. 210). É importante lembrar que a temática do corpo sempre esteve presente na cultura ocidental, como dissemos no início dessa reflexão, ele permanece sendo referenciado nas propostas de ensino atuais, e até mesmo nas experiências com a formação de professores de arte e de educação física (NÓBREGA, 2010), entre outras áreas do conhecimento. Contudo, ainda não superamos os impasses instaurados pela tradição metafísica, a abordagem instrumental, fracionada e utilitária da experiência humana, encontrada nos espaços educativos, desenvolve uma compreensão fragmentada da forma em que se estabelece essa experiência entre corpo e conhecimento.

Partindo das diversas dicotomias sustentadas pela tradição filosófica, como corpo e pensamento, sentidos e razão, interno e externo, sujeito e objeto, entre outras, sentimo-nos motivados a refletir sobre um aspecto que atravessa a educação e, ao mesmo tempo, possibilita a afirmação do vínculo incindível entre corpo e conhecimento: a experiência artística. Nesse sentido, encontramos na filosofia de Maurice Merleau-Ponty uma reflexão que sustenta a compreensão da existência como totalidade, ilustrada a partir da experiência da pintura.

Desse provocativo contexto, decorre nossa inquietação: a pintura pode ser considerada uma experiência para pensar a educação, a partir das reflexões merleau-pontyanas sobre a atividade do pintor? Ou ainda: o que a educação encontra voltando seu olhar para a expressão pictórica? O primeiro caminho trata-se de: um saber que se revela em sua própria experiência sensível. O saber sensível é aquele que se dirige ao mundo, às coisas e

aos outros, vive para interrogar e conferir novos sentidos ao que se apresenta a ele, a partir do corpo e seu enigma, a visibilidade. A expressão sensível abre fissuras e reencontra outras linhas de força para o que, ao longo da tradição educativa, foi sedimentado. Na mão contrária da educação sensível há, portanto, uma educação da metafísica, do *avesso dos sentidos*, de um conhecimento determinado por sua facticidade. Nesse sentido, é preciso encontrar, para além dos discursos sobre a expressão criativa e artística, a experiência da expressão criadora na educação.

Nesta pesquisa, propusemos evidenciar de que modo a pintura, pensada a partir de Merleau-Ponty, possibilitaria contribuir nas reflexões educativas, para além da perspectiva dicotômica da tradição. Partimos de uma fundamentação teórica ancorada na Grécia clássica, donde decorre a primeira proposta sistematizada de educação com bases dualistas. A limitação da experiência sensível determinada pelo projeto platônico de cidade ideal, estabelece o afastamento do aspecto sensível, na educação dos guardiões da *república*. Platão recusa a poesia homérica como detentora da transmissão de padrões normativos, mas, sobretudo, a influência emotivo-afetiva exercida por ela sobre o homem grego. Desse modo, a arte passa a ser conformada e adequada aos propósitos políticos da cidade, torna-se moralizada e utilitária. A definição de um *lugar* para a arte e o corpo no projeto educativo, causa um descompasso entre as dimensões racional ou inteligível e a corpórea ou insensível, fazendo com que as teorias platônicas estejam presentes na educação do ocidente até os dias atuais, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de artes ou de educação física (BRASIL, 1997) nas escolas.

No segundo momento desta dissertação, analisamos as reflexões de Merleau-Ponty sobre a experiência sensível, que nos dirigiu à reconvocação da sensibilidade como condição de reaprender a ver o mundo, de descortinar o poder criador e conhecedor do corpo em sua totalidade, razão/sentidos, interior/exterior, sujeito/objeto, corpo/pensamento etc.

Todas as relações que pudermos ter com o Ser devem estar simultaneamente fundadas nele. Em primeiro lugar, nossa ideia da verdade, que, justamente, nos conduziu ao infinito e, portanto, não pode ser posta em causa por ele. Em seguida, todas as noções vivas e confusas das coisas existentes dadas por nossos sentidos. Por mais diversos que sejam esses dois gêneros de conhecimento, é preciso que tenham uma só origem e que mesmo o mundo sensível, descontínuo, parcial e mutilado, seja compreendido, finalmente, a partir de nossa organização corporal, como caso particular das relações interiores que constituem o espaço inteligível. (MERLEAU-PONTY, 1984a, p. 228).

Dessa maneira, atribuindo ao corpo a condição da nossa existência sensível, afetiva, intelectual, histórica, devemos admitir, sem contestação, que o corpo está presente na educação antes de qualquer formatação, planejamento ou diretriz que aprisione ou fragmente sua experiência, seu movimento, sua totalidade no mundo, sobretudo, nos espaços educativos, sejam eles formais ou não formais. O desafio que precisamos superar são as marcas deixadas nesse corpo pelas práticas disciplinares que engessaram suas possibilidades expressivas de conhecer. Desse modo, é necessário compreender que as experiências vividas pelo corpo, no âmbito educativo, não se restringem às aulas de arte e de educação física, às aventuras pessoais, os acontecimentos banais ou históricos, a linguagem do corpo precisa ser considerada no ato de ensinar. (NÓBREGA, 2010, p. 114).

No último momento desta dissertação, como resultante provisória da interpretação das relações anteriormente estabelecida sobre o liame incindível entre corpo e conhecimento, nos propomos a compreender de que modo a pintura, na ótica de Merleau-Ponty, sugere uma experiência para pensar a educação. Consideramos as reflexões sobre a atividade pictórica, desenvolvidas pelo filósofo, uma das linhas de força que contestam e buscam superar os equívocos promovidos pela metafísica clássica, legitimados na tradição educativa.

Merleau-Ponty, a partir da pintura, nos revela uma experiência capaz de reconvocar, por inteiro, o corpo fragmentado, cindido pelas diversas dicotomias que, tradicionalmente, circulam nos espaços educativos. Na atividade pictórica o corpo não surge separado do pensamento, na criação de uma obra de arte, além de utilizar as mãos, a visão e todo seu esquema corporal, o pintor também emprega sua técnica, a técnica figura e amplifica a estrutura metafísica da nossa carne (MERLEAU-PONTY, 2013c, p. 26) e é aquela consciência de corpo que invade o corpo (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 114). Nesse sentido, é por meio da experiência pictórica que podemos atribuir ao corpo a possibilidade de reflexão. A partir do entrelaçamento entre as dimensões sensível e racional é possível compreender a encarnação do pensamento no corpo e, desse modo, entender sua condição indivisível.

Nas reflexões estabelecidas por Merleau-Ponty, a partir da pintura, não há espaço para concepções fragmentadas, uma vez que elas não expressam o sentido totalizante, simultâneo e aberto. Esse é um aspecto importante que precisa ser considerado no campo de discussão educativo, a abertura descentra, desdobra e nos convoca a criar outras possibilidades de significação, nos ensina, a um só tempo, a ver e a ser visto. E, dessa forma, estabelece outro modo de pensar a educação distanciada da ideia de que o conhecimento só é alcançado, exclusivamente, pela atividade racional.

O segundo aspecto importante que a obra de arte expressa é um sentido de esboço, de inacabamento, essa ideia nos permite estabelecer uma analogia com a educação, em que os processos de conhecimento não se limitam a etapas pré-estabelecidas ou a categorias abstratas. Assim como na obra de arte, os olhares que se cruzam diante dos conceitos, das noções, das estratégias, são atravessados de sensibilidade e provocam sentidos diversos. Como consequência disso, não há uma forma única de compreender um conceito ou um conjunto delimitado de conceitos. Por essa razão, as técnicas desenvolvidas no processo de aprendizagem precisam estar adequadas à diversidade de possibilidades de uma mesma situação educativa e aos diferentes modos de apreensão, em outros termos, na atividade educativa é preciso que os conceitos encontrem significado no corpo do aluno. Para isso é necessário estabelecer um vínculo entre o aporte técnico, ou a estratégia metodológica adotada, e o sensível de cada singularidade.

Dessa maneira, o quadro não se restringe à transmissão de uma mensagem ou um conteúdo, nem mesmo reduz sua significação a um *instrumento* ou *técnica* que comunica. Há na obra de arte um sentido amplo que ultrapassa as intenções deliberadas pelo próprio artista; os diversos olhares dirigidos a uma mesma pintura, atribuem múltiplos significados ao que foi expresso pelo pintor. Essa ideia de *não-pertencimento* na atividade pictórica nos permite refletir sobre a relação educador-educando. O pintor cria a sua obra e a entrega ao mundo para que seja ressignificada, recriada e até mesmo ampliada. Figurada nessa experiência, a educação pode compreender os saberes como os quadros, inacabados, provisórios e abertos a novos sentidos e oferecê-los ao educando sem que isso estabeleça uma relação de superioridade daquele que detém o conhecimento sobre aquele que não detém, sugerindo, assim, uma ideia de *pertencimento do saber* no processo educativo. A tarefa do educador pode, portanto, provocar e encorajar no educando a criação de novos sentidos, promovendo uma experiência educativa que desenvolva um saber que põe em relevo o próprio *estilo* de cada educando.

Um pintor como Cézanne, um artista, um filósofo, [um educador] devem não apenas criar e exprimir uma ideia, mas ainda despertar as experiências que a enraizarão nas outras consciências. Se a obra de arte é bem-sucedida, ela tem o estranho poder de ensinar-se ela mesma. Seguindo as indicações do quadro ou do livro, fazendo comparações, esbarrando de um lado e de outro, guiados pela clareza confusa de um estilo, o leitor ou espectador acabam por redescobrir o que lhe quiseram comunicar. O pintor pôde apenas construir uma imagem. Cabe esperar que essa imagem se anime para os outros. Então, a obra de arte terá juntado vidas separadas, não existirá mais apenas numa delas como um sonho tenaz ou um delírio persistente, ou no espaço como uma tela colorida: ela habitará indivisa em vários espíritos, presumivelmente

em todo espírito possível, como uma aquisição para sempre. (MERLEAU-PONTY, 2013a, p. 140).

Na filosofia de Merleau-Ponty encontramos diversas reflexões que indicam múltiplas possibilidades para a educação. O saber sensível, revelado através da experiência da pintura, estabelece um caminho aberto de proposições ilimitadas que sugerem novos significados para o fazer educativo. Não esperamos, contudo, esgotar as reflexões sobre a educação, pensadas a partir da experiência artística, e nem estabelecer um sistema educativo através da filosofia de Merleau-Ponty, mas provocar e encorajar discussões que redimensionem o caráter abstrato, utilitário e fragmentário do saber em muitas das instituições de ensino, sejam elas formais ou não formais.

As considerações provisórias que estabelecemos nesta pesquisa reforçam que não é preciso sucumbir a uma educação de exigências pragmáticas e de interesses utilitários, mas considerar as fissuras, os desvios, as arestas e as descontinuidades, próprios da atividade educativa, caminhos que consideram a experiência do saber, como a visão do pintor, um nascimento continuado. (MERLEAU-PONTY, 2013c).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. A proposta ou a abordagem triangular. *iNovarEDUCA*, 22 out. 2012. Entrevista. Disponível em: <http://www.inovareduca.com/index.php?option=com_content&view=article&id=154%3Aa-proposta-ou-abordagem-triangular-ana-mae&catid=2%3Aead&Itemid=84&lang=br>. Acesso em: 8 jan. 2014.

BARRENECHEA, Miguel Angel de. **Nietzsche e o corpo**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997, v. 6. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

CHAUÍ, Marilena. Vida e obra. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. **Textos escolhidos**. Seleção de textos Marilena de Souza Chauí. Traduções e notas de Marilena de Souza Chauí, Nelson Alfredo Aguilar, Pedro de Souza Moraes. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. p. VI-XV. (Os pensadores).

_____. Merleau-Ponty: obra de arte e filosofia. In: NOVAES, Adalto (Org.). **Artepensamento**. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.

_____. **Experiência do pensamento**: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

_____. **Introdução à história da filosofia, dos pré-socráticos à Aristóteles**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002b.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1998.

DESCARTES, René. **Regras para a direção do espírito**. Lisboa: Estampa, 1971.

_____. **Discurso do método**. São Paulo: Nova Cultural, 1999a.

_____. **Meditações**. São Paulo: Nova Cultural, 1999b.

ESSERS, Volkmar. **Henri Matisse (1839-1906)**: o mestre das cores. Tradução Casa das Línguas Ltda. Colônia: Taschen, 2012a.

_____. **Paul Cézanne (1839-1906)**: o pai da arte moderna. Tradução Casa das Línguas Ltda. Colônia: Taschen, 2012b.

FALABRETTI, Ericson. A pintura como paradigma da percepção. **Doispontos**. Revista dos departamentos de filosofia da Universidade Federal do Paraná e da Universidade Federal de São Carlos, v. 9, n. 1, p. 201-226, 2012.

FERRAZ, Maria Cristina Franco. **Platão**: as artimanhas do fingimento. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

FERRAZ, Marcus Sacrini A. **Fenomenologia e ontologia em Merleau-Ponty**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

FOLHA online. **Biografia Matisse**: o esteta da simplicidade e da cor. Coleção Grandes mestres da pintura, vol.8, 27/maio de 2007a. Disponível em: <<http://mestres.folha.com.br/pintores/08/>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

_____. **Biografia Paul Cézanne**: a redenção de um maldito. Coleção Grandes mestres da pintura, v. 2, abr. 2007b. Disponível em: <<http://mestres.folha.com.br/pintores/02/>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

FONTES FILHO, Osvaldo. **Merleau-Ponty na trama da experiência sensível**. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HAVELOCK, Eric. **Prefácio a Platão**. Campinas: Papirus, 1996.

HAYMAN, Dórcy. A arte: essência da vida. In: KÖPECI, Bela *et al.* **As três faces da arte**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução de Paulo Meneses. 5. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: USF, 2008.

HOMERO. **Ilíada/Homero**. Tradução dos versos de Carlos Alberto Nunes. Edição especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011a. (Coleção Saraiva de Bolso).

_____. **Odisseia/Homero**; tradução dos versos de Carlos Alberto Nunes. Edição especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011b. (Coleção Saraiva de Bolso).

HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1986.

_____. **Investigações lógicas**: sexta investigação. Trad. Zeljko Loparic e Andréa M. A. C. Loparic. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LEFORT, Claude. Maurice Merleau-Ponty. In: *ENCYCLOPÉDIE de la Pleiade. Histoire de la philosophie III*. Paris: Gallimard, 1999. v. 2.

_____. Prefácio. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 9-13. (Coleção Cosac Naif Portátil).

MACHADO, Mariana Marcondes. **Merleau-Ponty e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert-Christophe Migueis Stuckbruck. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARTON, Scarlett. Assim silenciou Nietzsche. In: BARRENECHEA, Miguel Angel; CASANOVA, Marco Antonio; DIAS, Rosa; FEITOSA, Charles (Orgs.). **Assim falou Nietzsche III**: para uma filosofia do futuro. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001.

MATTHEWS, Eric. **Compreender Merleau-Ponty**. Petrópolis: Vozes, 2011. (Série Compreender).

MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. Tomos I - IV. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MOURA, Carlos Alberto Ribeiro de. Merleau-Ponty leitor dos clássicos. **Dois pontos**. Revista dos departamentos de filosofia da Universidade Federal do Paraná e da Universidade Federal de São Carlos, v. 9, n. 1, p. 97-119, 2012.

MOUTINHO, Luiz Damon Santos. **Razão e experiência**: ensaios sobre Merleau-Ponty. Direção Marilena Chauí; Organização Floriano Jonas César. Rio de Janeiro: Editora UNESP, 2006. (Coleção Biblioteca de Filosofia).

MÜLLER, Marcos José. **Merleau-Ponty**: acerca da expressão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Merleau-Ponty: o corpo como obra de arte. **Princípios**, Natal, UFRN, v. 7, n. 8, p. 95-108, jan./dez. 2000.

_____. Merleau-Ponty: o filósofo, o corpo, e o mundo de toda gente! In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 15., 2007. Recife. **Anais eletrônicos...** Recife, 2007. 1CD-ROM. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/129.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. O olhar, o corpo, a arte: uma narrativa fenomenológica. In: NÓBREGA, T. P. (Org.). **Escritos sobre o corpo diálogos entre arte ciência filosofia e educação**. Natal: Editora da UFRN, 2009. p. 19-31.

_____. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. (Coleção Contextos da Ciência).

OSWALD, Maria Luiza. Educação pela carne: estesia e processos de criação. In: PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Marisa Ribes (Orgs.). **Educação experiência estética**. Rio de Janeiro: Nau, 2011. p. 23-37.

PAVIANI, Jayme. **Platão e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PLATÃO. **SoÍsta**: diálogos de Platão. Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora Universidade Federal do Pará, 1980. (Coleção Amazônica).

_____. **Banquete**. Tradução José Cavalcante de Souza. São Paulo: Editora Nova Cultural. Ed. 5. 1991a.

_____. Político. In: _____. **Diálogos**. Tradução Jorge Pleikat e João Cruz Costa. 5. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1991b. (Os Pensadores).

_____. **A república**. Tradução Maria Helena da Rocha Pereira. 8. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1996.

_____. **Fédon**. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Os Pensadores).

_____. Leis VII, 797d-e. In: SCHUHL, Pierre-Maxime. **Platão e a arte do seu tempo**. São Paulo: Discurso Editorial: Editora Barcarolla, 2010.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica para alunos de graduação e pós-graduação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

REIS, Ronaldo Rosas. **Educação e estética**: ensaios críticos sobre arte e formação humana no pós-modernismo. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, Neidson. **Elogio à educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

SABIN ó Associação de Amigos da Biblioteca Nacional. **Brasil artes enciclopédias**. Realização: Rumo Certo. Patrocínio BNDS. Disponível em: <<http://www.brasilartesenciclopedias.com.br/internacional/hieratica.html>>. Acesso em: 4 mar. 2013.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand. **Cours de linguistique générale**. Paris: Payot, 1949.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem numa série de cartas**. Tradução Roberto Schwarz e Marcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SCHUHL, Pierre-Maxime. **Platão e a arte do seu tempo**. São Paulo: Discurso Editorial; Editora Barcarolla, 2010.

SILVA, Valéria Loturco da. Merleau-Ponty dialoga com o racionalismo e a pintura em o olho e o espírito. **Cadernos espinosanos: Estudos sobre o século XVII**. São Paulo, Departamento de filosofia da FFLCH-USP, n. 22, p. 85-139, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/df/espinosanos/22.html>>. Acesso em: 8 jan. 2014.

SOMBRA, José de Carvalho. **A subjetividade corpórea: a naturalização da subjetividade na filosofia de Merleau-Ponty**. SP: Ed. UNESP, 2006.

SOURIAU, Étienne. **L'instauration philosophique**. Paris: Alcan, 1939.

SOUZA, Claudia Cruz. Jornalismo e apreciação de arte: O jornalismo e a crítica da Semana de 22. **Revista PJ:BR**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 1, 1º semestre de 2006. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/pjbr/arquivos/artigos6_b.htm>. Acesso em: 11 jan.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. 4. ed. Lisboa: Horizontes, 1992.

TASSINARI, Alberto. Quatro esboços de leitura. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 153-173. (Cosac Naif Portátil).

VALDINOCI, Serge, **Merleau-Ponty dans l'invisible: l'œil et l'esprit au miroir du visible et l'invisible**, Paris : L'Harmattan, 2003.

VALVERDE, Monclar (Org.). **Merleau-Ponty em Salvador**. Salvador: Arcádia, 2008.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

OBRAS DE MAURICE MERLEAU-PONTY

Em francês:

MERLEAU-PONTY, M. Un inédit de Maurice Merleau-Ponty. Note d'introduction de Martial Gueroult. **Revue de métaphysique et de morale**, n. 4, p. 401-409, 1962.

_____. **Notes des cours: 1959-1961**. Paris: Gallimard, 1969.

Em português:

MERLEAU-PONTY, M. **A estrutura do comportamento**. Tradução José de A. Correa. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

_____. **Em toda e em nenhuma parte**. São Paulo: Abril Cultural, 1984a. (Os Pensadores).

_____. **O metafísico no homem**. São Paulo: Abril Cultural, 1984b. (Os Pensadores).

_____. **Textos escolhidos**. Seleção de textos Marilena de Souza Chauí. Traduções e notas de Marilena de Souza Chauí, Nelson Alfredo Aguilar, Pedro de Souza Moraes. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984c. (Os pensadores).

_____. **Elogio da filosofia**. Lisboa: Guimarães Editores, 1986. (Coleção Ideia Nova).

_____. **Signos**. Tradução Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Parcours II**. Lagrasse: Verdier, 2000.

_____. **Conversas (1948)**. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2004.

_____. **A natureza**: curso do Collège de France. Tradução Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. **As aventuras da dialética**. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

_____. **Psicologia e pedagogia da criança**: curso da Sorbonne 1949-1952. São Paulo: Martins Fontes, 2006c.

_____. **O visível e o invisível**. Tradução José Arthur Gianotti e Armando Mora de Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. (Biblioteca do Pensamento Moderno).

MERLEAU-PONTY, M. **A prosa do mundo**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2012. (Coleção Cosac Naify Portátil).

_____. **A dúvida de Cézanne**. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2013a. (Coleção Cosac Naif Portátil).

_____. A linguagem indireta e as vozes do silêncio. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2013b. (Coleção Cosac Naif Portátil).

_____. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2013c. (Coleção Cosac Naif Portátil).

BIBLIOGRAFIA DE APOIO

BARRENECHEA, Miguel Angel de. **Nietzsche e a liberdade**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

_____. Nietzsche: corpo e subjetividade. **Revista O Percevejo**, Rio de Janeiro, n.2, 2011.

BONATO, Nailda Marinho C. A sexualidade à luz do pensamento de Michel Foucault: uma contribuição à educação. In: GOUVÊA, Guaracira *et al* (Orgs.). **Pesquisas em educação**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. v. 1. p. 137-149.

CHAUÍ, Marilena. **Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo**: Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

CUNHA, Maria Helena Lisboa. O conceito de eros em Platão: uma análise crítica do diálogo *o banquete*. **A Ordem: Revista do Centro Dom Vital**, Rio de Janeiro, v. 94, p. 118-129, 2005.

_____. Corpo e potência no pensamento de Merleau-Ponty. **Reflexão**, PUCCAMP, v. 34, p. 45-51, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon**: lógica da sensação. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

KOHAN, Walter Omar. **Sócrates e a educação**: o enigma da filosofia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MARQUES, Rodrigo Vieira; MANZI FILHO, Ronaldo. **Paisagens da fenomenologia francesa**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

PINTO, Maria Marta D'Angelo. (Org.) ; TOURINHO, C. (Org.) . **Arte e educação em Platão**. Niterói - Rio de Janeiro: EdUFF/BOOKLINK, 2008.

_____. Pensadores Contemporâneos. De Nietzsche a Gadamer. Aparecida SP: Idéias e Letras, 2011.

REYES, Rô. **Para onde nos tem levado a via da arte?** Salvador: EDUFBA: Casa Via Magia, 2011. (Corpo, convívio e linguagem, 5).

ANEXOS

Anexo A***A Montanha Sainte-Victoire, de Cézanne***

1ª PINTURA: *A Montanha Sainte-Victoire, 1890-1894*

La Montagne Sainte-Victoire

Óleo sobre tela, 54 x 65 cm

Venturi 661; Edimburgo, Nacional Gallery of Scotland



2ª PINTURA: A Montanha Sainte-Victoire, vista de Bibémus, 1898-1900

La Montagne Sainte-Victoire, vue de Bibémus

Óleo sobre tela, 65 x 81 cm

Venturi 766; Baltimore (MD), Baltimore

Museum of Art, The Cone Collection

Dr. Claribel Cone and Mrs. Etta Cone



3ª PINTURA: A Montanha Sainte-Victoire, vista dos Lauves, 1902-1906

La Montagne Sainte-Victoire, vue dès Lauves

Aquarela, 48 x 31 cm

Filadélfia (PA), Philadelphia Museum of Art

Doação de Mrs. Louis C. Madeira



4ª PINTURA: A *Montanha Sainte-Victoire*, 1902-1906

La Montagne Sainte-Victoire

Óleo sobre tela, 65 x 81 cm

Filadélfia (PA), Philadelphia Museum of Art



5ª PINTURA: *A Montanha Sainte-Victoire, vista dos Lauves, 1904-1906*

La Montagne Sainte-Victoire, vue des Lauves

Óleo sobre tela, 65 x 81 cm

Venturi 801; Zurique, Kunsthaus Zurich

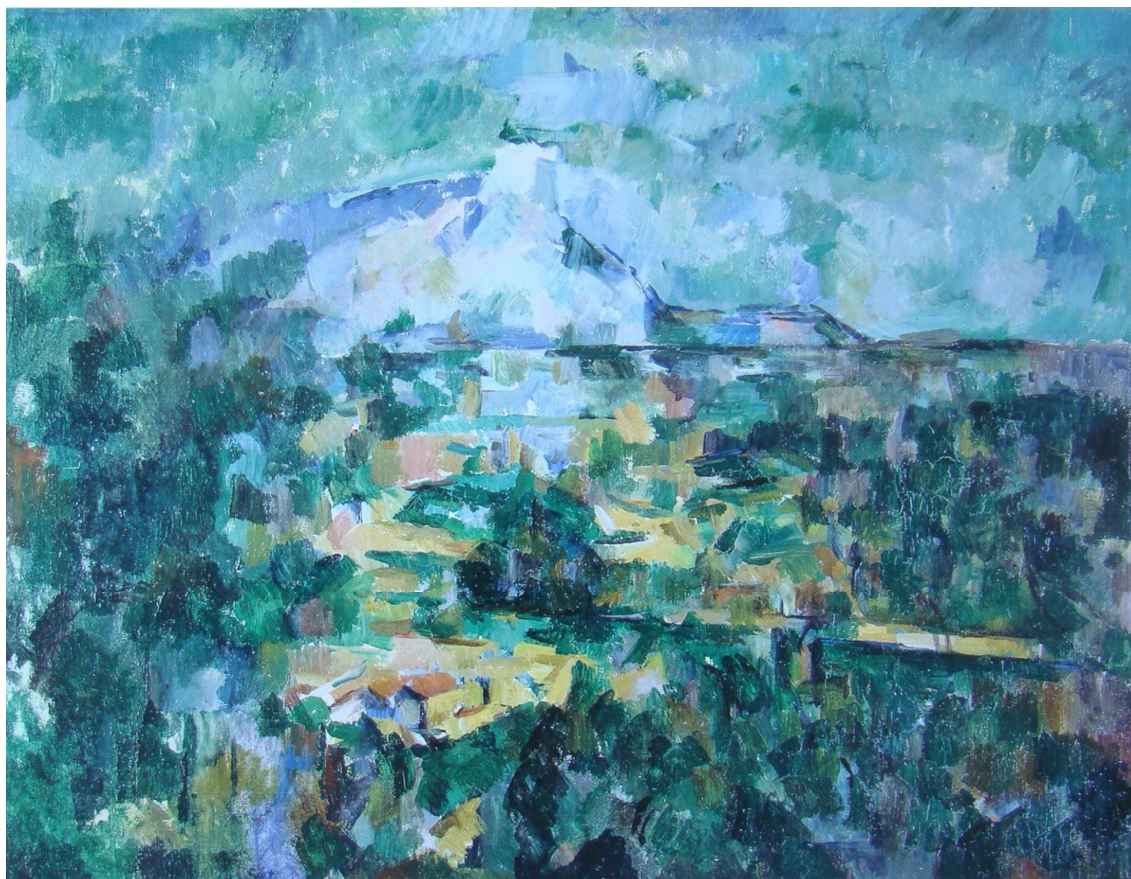


6ª PINTURA: *A Montanha Sainte-Victoire, vista dos Lauves, 1904-1906*

La Montagne Sainte-Victoire, vue des Lauves

Óleo sobre tela, 73,8 x 81,5 cm

Venturi 800; Kansas City (MO), The Nelson-Atkins
Museum of Art, Nelson Fund



7ª PINTURA: *A Montanha Sainte-Victoire, vista dos Lauves, 1904-1906*

La Montagne Sainte-Victoire, vue des Lauves

Óleo sobre tela, 60 x 73 cm

Venturi 1529; Basileia, Kunstmuseum Basel



8ª PINTURA: A Montanha Sainte-Victoire e o Château Noir, 1904-1906

La Montagne Sainte-Victoire et le Château

Óleo sobre tela, 65,6 x 81 cm

Venturi 765; Tóquio, Bridgestone Museum
of Art, Ishihashi Foundation

Anexo B***A dança, de Matisse***

A Dança (1ª versão), 1909
La danse (première version)
Óleo sobre tela, 259,7 x 390,1 cm
Nova Iorque, Museum of Modern Art



A Dança, 1909-10

La danse

Óleo sobre tela, 260 x 391 cm

Sampetersburgo, Ermitage