

o dispositivo lúdico e artístico da educação planetária

eliana pougy

Modulações da gestão escolar

Desde o final do século XX, os gestores das escolas reguladas pelo Estado brasileiro, tanto públicas como particulares, são oficialmente livres para escolher o seu modelo administrativo-pedagógico¹. Entretanto, caso queiram praticar uma *educação de qualidade* e produzir uma *escola cidadã*, são orientados a praticar a gestão inclusiva e democrática e a convidar a sociedade civil organizada a se tornar *cogestora* na educação das crianças e jovens brasileiros. Por isso, além do Estado, as empresas, a mídia, a comunidade escolar e do entorno da escola, a família dos estudantes e as próprias crianças e jovens estão tentando fazer a sua parte, cada vez mais e com mais intensidade.

Assim, gradativamente, essa forma de gestão vem substituindo a gestão disciplinadora e discriminatória da escola tradicional. Mas será que essa cogestão entre Estado e sociedade civil, inclusiva e democrática, é mesmo *não-autoritária*, como afirmam seus adeptos?

Eliana Pougy é doutoranda em Ciências Sociais pela PUC-SP (bolsista FAPESP, participante do Projeto Temático FAPESP Ecológica), mestre em Educação pela FE-USP. É autora de livros didáticos e paradidáticos de Arte, poeta e romancista. Contato: pougy@uol.com.br.

Como nos mostram os artigos de Alfredo Veiga-Neto e Maura Corsini Lopes², de Julio Groppa Aquino³ e a pesquisa de Giceli Maria Cervi⁴, a gestão inclusiva e democrática nada mais é do que um *dispositivo* do governo das condutas infanto-juvenis e funciona de forma até mais autoritária que o dispositivo da gestão discriminatória e disciplinadora da escola tradicional, uma vez que acaba por minar as resistências e as práticas de liberdade. Porém, como isso ocorre?

Dispositivo inclusivo e democrático

Desde as pesquisas realizadas por Michel Foucault⁵, é impossível deixar de constatar o enorme poder que os saberes médicos exercem na educação de crianças e jovens. Basta olhar para a participação ativa dos psicólogos no ambiente familiar e escolar e o intenso suporte médico e psiquiátrico que tem sido impingido à educação infanto-juvenil. Juntamente com a construção social de uma infância e de uma adolescência tuteladas, mas ao mesmo tempo possuidoras de direitos, temos presenciado há pelo menos um século um intenso trabalho higienista de diagnóstico, classificação e tratamento de crianças e jovens anormais que precisam ser normalizados.

Contudo, hoje em dia, a “bola da vez” são as verdades criadas pelas pesquisas neurocientíficas, que vêm permitindo a criação da *neuropedagogia* – ciência que busca criar verdades sobre como os diferentes tipos de cérebro ou inteligências humanas funcionam ao aprender, e também como a ação presencial e virtual dos professores, mediadores, educadores, orientadores ou facilitadores, podem auxiliar nesse processo. Não obstante, mais do que pensar estratégias didáticas, a ação

neuropedagógica vem ocorrendo principalmente por meio da medicalização com remédios tarja preta⁶ em crianças e jovens diagnosticados como transtornados, de acordo com a *normalização do normal*⁷ típica do nosso tempo.

Por conta disso, em maio de 2013 o prefeito do município de São Paulo, Fernando Haddad, sancionou a lei 15.719 que cria o serviço de assistência psicopedagógica em toda a rede pública da cidade. A intenção da prefeitura é que os psicopedagogos apoiem o trabalho dos professores, coordenadores, alunos e familiares diagnosticando, apoiando e prevenindo problemas de aprendizado na Educação Infantil e Ensino Fundamental, e solucionando os problemas que a inclusão de crianças e jovens com necessidades especiais na escola regular vêm causando.

Nesse sentido, a inclusão não deixa de ser uma estratégia de governamentalidade muito mais sofisticada que a exclusão e o posterior confinamento em outras instituições, como o asilo, o hospital ou a prisão, porque ela age criando modulações em que todas essas instituições se mesclam. Além disso, faz com que todos sejam passíveis de normalizações, inclusive os ditos normais, já que agora todos somos encarados como transtornados pela medicina e, conseqüentemente, vulneráveis pela seguridade social.

Em relação à gestão escolar democrática, é possível afirmar que ela é um efeito das pressões realizadas pela sociedade civil organizada depois das Grandes Guerras e de Maio de 1968⁸. Até pouco tempo atrás, esse tipo de gestão acontecia apenas em escolas experimentais ligadas a comunidades alternativas e afastadas do governo da população realizado pelo Estado – práticas de liberdade que ocorrem desde meados do século XIX.⁹

Entretanto, desde o final do século XX e início do XXI, essas experiências escolares têm sido patrocinadas pela sociedade civil organizada, principalmente por meio de ONGs que, por sua vez, são patrocinadas pelo Estado. Para tanto, as parcerias público privadas, ou PPPs, vêm ganhando força e espaço na área educacional. No Brasil, a primeira PPP da área educacional relacionada à gestão não pedagógica aconteceu em Belo Horizonte. Em 2011, a Secretaria de Educação do município repassou a construção e a gestão não pedagógica de 37 novas escolas municipais para um consórcio de empresas, negócio cujo estudo de viabilidade econômica, técnica e jurídica foi realizado pelo *International Finance Corporation* (IFC), órgão do Banco Mundial para o setor privado.

Porém, as PPPs que envolvem a gestão pedagógica acontecem desde o final do século XX, principalmente por meio da parceria da educação estatal com institutos de empresas multinacionais e outras entidades ligadas ao chamado terceiro setor. Essas parcerias envolvem a contratação, por parte do Estado, de prestação de serviços de formação continuada de gestores e professores, produção de material didático e até mesmo ação docente. Outro serviço prestado pelas entidades é a revenda de equipamentos, como computadores, *datashows*, lousas digitais, entre outros, imprescindíveis para uma “educação de qualidade”.

Até mesmo as educações *homeschooling* e *unschooling*,¹⁰ que se inspiram em experiências educacionais anarquistas baseadas na autogestão e na não aceitação de modelos escolares estatais, vêm buscando a aprovação, a regulação e a cogestão do Estado a fim de serem legalizadas. No Brasil, o Projeto de Lei 3179/12, proposto por um deputado da bancada evangélica, busca a aprovação do MEC para

que as mais de 800 famílias adeptas do *homeschooling* e do *unschooling* possam continuar a educar seus filhos fora da escola, em casa ou numa vida supostamente nômade. Entretanto, para comprovar para o Estado a eficácia da educação que escolheram para seus filhos, essas famílias vêm sendo obrigadas a replicar o modelo escolar dentro de casa, utilizando o currículo e os materiais didáticos indicados pelo governo brasileiro e de outros países quando optam, por exemplo, por matricularem seus filhos em cursos de escolas virtuais que podem ser acessadas de qualquer lugar.

Modulações educacionais e cidadania planetária

As escolas democráticas, em especial, ganharam destaque no Brasil e se tornaram objeto de estudo mais recorrente apenas entre o final do século XX e início do XXI. Inspiradas na educação russa, elas se caracterizam por dar direitos de participação iguais para estudantes, professores e funcionários por meio de assembleias. A primeira escola declaradamente *democrática e não-libertária* do Brasil foi a Escola Lumiar, criada em 2002 pelo empresário Ricardo Semler e pela pesquisadora e educadora Helena Singer. A escola foi eleita como uma das 12 mais inovadoras do mundo, de acordo com uma pesquisa realizada pela UNESCO, Stanford University e Microsoft. Em 2005 foi inaugurada a Lumiar Pública e, em 2010, a Lumiar Internacional – ambas em Santo Antônio do Pinhal, interior de São Paulo. Atualmente, conta também com um instituto a fim de disseminar suas práticas.

Nesse mesmo fluxo de *reforma escolar*, ocorreu a Cúpula Mundial de Inovação para a Educação (WISE) em

outubro de 2013, em Doha, capital do Qatar¹¹ – encontro organizado pela Fundação Qatar, com apoio da UNESCO e de associações universitárias, além de outras organizações. O evento reuniu 1.200 pessoas entre ministros, educadores, estudantes, empresários, políticos, pesquisadores e líderes sociais de mais de cem países, que se encontraram durante três dias em palestras, *workshops* e mesas redondas.

O tema do encontro foi *Reinventar a Educação para a Vida* e Irina Bokova, diretora geral da UNESCO, informou que, passados treze anos do Relatório Delors *Educação, um Tesouro a Descobrir*, chegou o momento de criar novas linhas de pesquisa orientadas pelos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Para tanto, a UNESCO se propôs a enfrentar a “realidade da escola que exclui” e deverá começar um processo de pesquisa e divulgação das experiências educacionais escolares e não escolares que incluem a “vida” no processo de aprendizagem, e que resultam na aprendizagem e permanência do estudante na escola e na “melhoria” do ambiente escolar, em geral, possibilitadas pelas novas tecnologias.

Em novembro de 2013 aconteceu em Brasília a Primeira Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (I CONANE), criada pelo Coletivo Gaia Brasília, que por sua vez faz parte da Gaia Education – organização com mais de 1.300 ONGs associadas ao Departamento de Informação Pública das Nações Unidas. O objetivo do encontro foi congregar educadores e interessados em alternativas para uma “nova educação” com exposição e debates sobre práticas/experiências realizadas no Brasil.

Segundo seus organizadores, essa conferência foi uma contribuição oficial à “Década da Educação para o Desen-

volvimento Sustentável” das Nações Unidas, o que significa, na prática, mudar o *fim* da educação: se antes a educação servia para preparar para o trabalho na indústria, agora ela visa preparar para o trabalho na empresa globalizada.¹² Por tudo isso, não é à toa que os princípios que regem o novo modelo de educação estatal, as escolas democráticas que são “escolas apesar da escola”, são: democracia, diversidade, liberdade com responsabilidade e sustentabilidade.

Expressão popular planetária e Pedagogia Multicultural

É possível constatar, portanto, que uma nova governamentalidade vem atuando cada vez mais intensamente na condução de condutas infanto-juvenis a fim de formar *cidadãos planetários*, ou cidadãos locais e mundiais que vivem em meio à globalização. A imagem de que todos somos cidadãos de uma mesma biosfera, ou da representação de um planeta não mais dividido em países, mas organizado em redes virtuais, vem sendo intensamente construída pela publicidade das empresas multinacionais e também pelos conteúdos produzidos e veiculados pelos meios de comunicação de massa, além de estar se tornando um tópico retransmitido nas salas de aula das escolas estatais.

A partir de orientações presentes em diversos documentos criados pelo MEC, MinC, entre outros ministérios, e pela ONU e UNESCO¹³, as *modulações educacionais* do século XXI rompem territórios e fronteiras institucionais e estatais, buscando, por meio do reconhecimento da globalização em nosso cotidiano, valorizar a “expressão popular planetária” que parte “de baixo para cima”, ou do “local para o mundial”.

Para tanto, é preciso *saber mais* sobre as práticas culturais dos estudantes, dos docentes, da escola, da comunidade do entorno da escola e da comunidade em que os alunos vivem por meio do *mapeamento cultural* – método de pesquisa retirado da antropologia e uma das principais orientações didáticas da Pedagogia Multicultural, inspirada principalmente na pedagogia de Paulo Freire¹⁴.

O mapeamento cultural busca desenhar, por meio do diálogo e da troca simbólica, quais são as práticas culturais dos participantes do mundo escolar a fim de capturar práticas não-acadêmicas, “democratizando” o saber e criando um “diálogo entre culturas”. Esse diálogo funciona da seguinte forma: desvelam-se as práticas culturais dos integrantes da escola, descobrem-se elos entre saberes populares/locais e saberes eruditos/globais e, depois, criam-se sequências didáticas em que o saber popular e local se transforma numa porta de entrada ou num assunto que serve para despertar o interesse dos estudantes para o aprendizado de saberes eruditos globais. Em suma, os saberes locais são “conectados” aos saberes eruditos, mas também criam uma *hierarquização* entre as diferentes formas de saber.

Por conta disso, estão sendo criados extensos bancos de dados *online*, tanto por antropólogos como por empresas midiáticas e organizações internacionais, como ONU e UNESCO, com informações sobre as culturas infantis¹⁵ e as culturas juvenis¹⁶ que podem ser acessados por qualquer educador que queira capturar essas manifestações e transformá-las em estratégias didáticas que visam à *pacificação das diferenças*, criando conexões e hierarquizações que minimizam embates e conflitos.

A construção do dispositivo ludoartístico de pacificação das condutas

Quando nos aprofundamos nas culturas infantojuvenis, o que vemos é uma profusão de jogos, brinquedos e muita arte. Porém, se não contextualizarmos essas manifestações nos jogos de poder da sociedade disciplinar e biopolítica, é possível que criemos *verdades universais* sobre o comportamento infantojuvenil, tal como afirmar, por exemplo, que as crianças e jovens se *expressam* por meio do brincar e da arte.¹⁷

Com certeza, eles são muito mais complexos do que isso. É como afirmou Jean-Luc Godard: as crianças são os prisioneiros políticos dos adultos.¹⁸ Consequentemente, resistem a esse aprisionamento. Podemos afirmar, portanto, que as crianças e jovens que vivem no contexto da sociedade e da escola disciplinar e biopolítica *resistem* ao governo das condutas realizado pelas gerações mais velhas principalmente por meio do brincar e da arte.¹⁹ Em outras palavras, as práticas culturais infantojuvenis que se manifestam a partir daí nada mais são do que *resistências* ao governo de suas condutas e à construção de suas subjetividades em meio à sociedade disciplinar e biopolítica. Conforme afirmou Foucault, as práticas de liberdade, ou as *resistências*, são sempre contingentes, e não uma essência ou um atributo universal.²⁰

Assim, quando assistimos à construção de bancos de dados com informações sobre a conduta infantojuvenil, podemos afirmar, também, que outra importante estratégia do governo sobre esta conduta na atualidade, além da gestão democrática e da inclusão, é a *captura de suas práticas de liberdade*, que seriam, no caso, o seu brincar e a sua arte.

Sem dúvida, a escola planetária utiliza-se de um outro dispositivo: o *lúdico e artístico*, a fim de promover o “acolhimento”, desenvolver a “empatia”, aumentar a “autoestima” de todos os envolvidos no processo educativo, e, principalmente, fomentar uma “cultura de paz” preferencialmente em locais de vulnerabilidade, como em escolas públicas, cujo caráter “violento” vem sendo construído há mais de um século pela burguesia²¹.

Além de buscar suas práticas na arte/educação²² e na ludo-educação²³, esse dispositivo também se vale da arte-terapia – método psicológico que, por meio da expressão artística, visa *tirar* dos alunos os seus *conteúdos mais íntimos*: seus medos, inseguranças, fraquezas. E, ao exporem suas intimidades, ou ao se *tornarem vulneráveis e frágeis*, crianças ou jovens se “abrem para o aprendizado” e aceitam sem pestanejar as verdades que lhes são impostas.

Nesse sentido, a escola planetária, ou a *comunidade de aprendizagem*, deve ser alegre, receptiva, colorida, cheia de música, dança, teatro! O espaço deve ser repleto de brinquedos e jogos, e o aprender ludicamente vem se tornando o modo mais *sedutor* para manter os alunos na escola, sem que, aparentemente, haja uma resistência mais explícita por parte deles.

Além disso, outra prática do dispositivo lúdico e artístico da educação planetária é o ensino individualizado com vistas à resiliência do estudante²⁴. Afinal, quando um ou mais educadores se dedicam exclusivamente a uma criança ou a um jovem em especial, *todos* ganham consciência de como o aluno aprende e, principalmente, do quanto o aluno *precisa* da ajuda dos mais velhos para isso, desenvolvendo assim uma *retroalimentação* entre

resiliência e o dispositivo ludoartístico, ou entre resiliência e “humanização” do processo educativo²⁵.

Não podemos deixar de lembrar que a resiliência está diretamente relacionada ao conceito de *vulnerabilidade*, condição de pessoas, e principalmente de crianças, que são acusadas de viver em *situação de risco*, como pobreza, baixa escolaridade dos pais, estresse perinatal ou baixo peso no nascimento e deficiências físicas. Segundo Oliveira²⁶, resiliência e vulnerabilidade são *duplos complementares* que incidem majoritariamente em crianças e resultam em práticas de proteção individual por meio do autoritarismo da psiquiatria e da medicalização.

Sem dúvida, os anéis de uma serpente são bem mais complicados que os buracos de uma toupeira. Mas é também dessa forma que, certamente, as resistências infantojuvenis irão se manifestar.

Notas

¹ Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998; Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 2000.

² Alfredo Veiga-Neto e Márcia Corcini Lopes. “Inclusão e Governamentalidade” in *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, 2007, pp. 947-963.

³ Julio Groppa Aquino e Cyntia Regina Ribeiro. “Processos de Governamentalização e a Atualidade Educacional: a liberdade como eixo problematizador” in *Educação e Realidade*. Porto Alegre, UFRGS, n. 32, v. 2, 2009, pp. 57-71.

⁴ Maria Giceli Cervi e Luiz Guilherme Augsburguer. “Gestão democrática escolar: escola e sociedade de controle” in *verve*. São Paulo, Nu-Sol, n. 24, 2013, pp. 79-91.

⁵ Michel Foucault. *Os anormais*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo, Martins Fontes, 2002; Michel Foucault. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon de Albuquerque. Rio de Janeiro, Graal, 2009; Michel Foucault. “Crise da medicina ou crise da antimedicina” in *verve*. Tradução de Heliana Conde. São Paulo, Nu-Sol, n. 18, 2010, pp. 167-194.

⁶ O Brasil é o segundo consumidor mundial no uso de Ritalina em crianças na idade escolar. Essa droga é recomendada para tratar Dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD) – diagnósticos “comuns” em crianças e jovens das escolas brasileiras. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2013/08/05/ritalina-e-os-riscos-de-um-genocidio-do-futuro> (acesso em: 10/07/2013).

⁷ Edson Passetti. “Poder e anarquia: apontamentos libertários sobre o atual conservadorismo moderado” in *verve*. São Paulo, Nu-Sol, v. 12, 2007, pp. 11-41. Para implicação dessa noção no governo dos transtornos, ver: Leandro Alberto de Paiva Siqueira. *O (in)divíduo compulsivo: uma genealogia na fronteira entre a disciplina e o controle*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PEPG Ciências Sociais, PUC-SP, 2009.

⁸ Michel Foucault. *O nascimento da biopolítica*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

⁹ Edson Passetti e Acácio Augusto. *Anarquismos e educação*. São Paulo, Autêntica, 2008; Helena Singer. *República de Crianças: sobre Experiências Escolares de Resistência*. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

¹⁰ O *homeschooling*, ou ensino domiciliar, é o processo de ensino formal realizado no domicílio do estudante, em geral executado por um familiar que reside no mesmo local que ele, numa forma de resistência à educação formal regulada pelo Estado. O *unschooling* é um método educacional e filosófico que rejeita qualquer tipo de educação sistematizada, seja ela institucional ou domiciliar. Os praticantes do *unschooling* acreditam que as crianças são capazes de aprender a todo momento e em todas as situações, motivadas pelo interesse próprio da idade.

¹¹ Ver blog de Helena Singer: <http://portaldoeeducador.org/helena-singer/> (acesso em: 12/09/2013).

O dispositivo lúdico e artístico da educação planetária

¹² Ver vídeo de divulgação da educação democrática. Disponível em: <http://escolapoliteia.com.br/2012/descubra-educacao-democratica/> (acesso em: 03/10/2013).

¹³ Brasil. *Brincar para todos*. Brasília, MEC/SEE, 2005; Brasil. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, MEC/SEB, 2009; Brasil. *Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. Brasília, MEC, SECAD, 2007; Brasil. *As metas do Plano Nacional de Cultura*. São Paulo, Instituto Via Pública/Brasília, MinC, 2012; Brasil. *Orientações técnicas-serviços de acolhimento*. Brasília, MDS, 2009; Brasil. *Programa Município Educadores Sustentáveis / Ministério do Meio Ambiente. Programa Nacional de Educação Ambiental*. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, 2005; CE (Conselho da Europa). *Livro Branco sobre Diálogo Intercultural*. Brasil, 2009; CGLU. *Cidades e Governos Locais Unidos – Comissão de Cultura. Agenda 21 da cultura*. Brasil, 2008; UCLG – United Cities and Local Governments. *Culture and sustainable development: examples of institutional and proposal of a new cultural profile*. Barcelona, 2012; UCLG. *Culture: fourth pillar of sustainable development*. Barcelona, 2010; UNESCO *Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais*. Brasil, 2006; UNESCO. *Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo*. Brasília, UNESCO/São Paulo, Associação Palas Athena, 2010; UNESCO. *Governança da cultura em países em desenvolvimento*. Paris, 2005.

¹⁴ A Pedagogia Multicultural também captura práticas educativas propostas pela pedagogia de Paulo Freire, para quem escolas multiculturais eram imprescindíveis. Para tanto, é necessário que professores e estudantes encontrem-se naquilo que Freire chamou de Círculo de Cultura, onde acontece o diálogo autêntico e a síntese cultural – ou o reconhecimento do outro e o reconhecimento de si no outro. Segundo Freire, somente num círculo de cultura é possível a educação como prática da liberdade e é somente nele que o mundo pode ser relido em profundidade crítica. Esse círculo, entretanto, não é um local tranquilo, controlado, uma vez que as consciências são comunicantes e comunicam-se na oposição.

¹⁵ Ver: <http://mapadobrinca.folha.com.br/> (acesso em: 11/09/2013); <http://www.territoriobrinca.com.br/> (acesso em: 10/01/2014); <http://revistaescola.abril.com.br/brincadeiras-regionais/> (acesso em: 10/01/2014); <http://www.projetobira.com/> (acesso em: 10/01/2014);

¹⁶ Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/unesco-resources-in-brazil/publications/> (acesso em: 15/08/2013); <http://portalyah.com/> (acesso em: 07/11/2013).

¹⁷ Ver Maria Ângela Barbato Carneiro e Janine J. Dodge. *A descoberta do brincar*. São Paulo, Melhoramentos/Boa Companhia, 2007.

¹⁸ Essa afirmação foi feita por Godard ao final da série de doze documentários *France, tour, détour, deux enfants* que realizou em 1978 em parceria com sua mulher Anne-Marie Miéville para a Antenne 2. Neles, Godard conversa com duas crianças, um menino e uma menina, e avalia os efeitos dos comandos da televisão em suas vidas.

¹⁹ Ver Julio Groppa Aquino. “Jovens ‘indisciplinados’ na escola: quem são? Como agem?” in *Simpósio Internacional do Adolescente*. São Paulo, 2005. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000082005000100002&lng=en&nrm=abn (acesso em: 08/01/2014).

²⁰ Para Foucault, a liberdade não é uma essência ou um atributo de um Eu transcendental, mas sim uma ação contingente, ou seja, “emerge de um processo histórico variável de negociação muito específico sobre diversas racionalizações éticas que, por sua vez, operam por um padrão cultural de racionalidades localizado e específico. Portanto, pelo fato dessas ‘práticas de liberdade’ serem inerentemente relacionais (e, portanto, reversíveis), contingentes e altamente contextualizadas, elas não estão suscetíveis a nenhum tipo de definição inequívoca sobre o que ‘liberdade’ possa ser. Nenhuma governamentalidade pode congelar nossas negociações sobre a liberdade: não pelo fato de eu ser o epítome ou o lugar de alguma resistência transcendental já pressuposta por todas as formas de ação governamental, mas porque nunca nenhum regime de governo poderá suprimir o inesperado e as relações sempre mutáveis constitutivas da nossa experiência de liberdade, nem a condição de sua própria contingência como um regime particular de governo. É assim que nós podemos entender melhor Foucault quando afirma que não há melhor garantia da liberdade do que ela mesma” (Sébastien Malette. “Foucault para o próximo século: ecogovernamentalidade” in *Revista Ecopolítica*. São Paulo, Nu-Sol, v.1, 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/7654> (acesso em: 10/07/2013).

O dispositivo lúdico e artístico da educação planetária

²¹ Ver Michelle Perrot (org.). *História da vida privada 4. – Da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. Tradução de Denise Bottmann e Bernardo Joffily. São Paulo, Companhia das Letras, 2010.

²² A arte/educação vem sendo proposta nos últimos trinta anos, no Brasil, principalmente por Ana Mae Barbosa (*A imagem no ensino da arte*. São Paulo, Perspectiva, 2002), com base nas propostas pedagógicas de Paulo Freire, John Dewey, Robert Read, Michael Parsons e Elliot Eisner.

²³ A didática lúdica vem sendo proposta nos últimos trinta anos, no Brasil, principalmente por Tisuko Kishimoto (*O jogo e a educação infantil*. São Paulo, Pioneira, 1994), com base, principalmente, na psicologia de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon e Donald Winnicott, na filosofia de Huizinga e de Walter Benjamin e na sociologia de Gilles Brougère.

²⁴ Resiliência é um conceito proveniente da física que define a flexibilidade dos materiais após uma relação de tensão ou apreensão e seu retorno ao estado anterior. Adaptado para a psicologia com base na teoria ecológica do desenvolvimento humano, criada pelo psicólogo russo Bronfenbrenne, o conceito de passou a ser definido como a capacidade de um indivíduo de se adaptar frente às adversidades da vida por meio do apoio dos outros e, principalmente, da consciência desse apoio. Cf. José Tavares (org.). *Resiliência e educação*. São Paulo, Cortez, 2001.

²⁵ Disponível em: <http://conane.org/manifesto-por-uma-nova-educacao/> (acesso em: 10/07/2013).

²⁶ Ver Salete Oliveira. “Política e resiliência – apaziguamentos distendidos” in *Revista Ecopolítica*. São Paulo, Nu-Sol, v. 4, 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/13067/9568> (acesso em: 10/01/2014).

Resumo

O presente artigo visa mostrar como os dispositivos democrático, inclusivo, lúdico e artístico da educação planetária vêm produzindo uma autoritária pacificação de embates e conflitos e, conseqüentemente, a manutenção da hierarquia social.

Palavras-chave: educação planetária, dispositivo lúdico e artístico, sociedade de controle.

Abstract

This article aims to show how the democratic, inclusive, playful and artistic dispositives of the planetary education are producing authoritative pacification of conflicts and clashes, thus maintaining social hierarchy.

Keywords: planetary education, ludic and artistic device, society of control.

***The ludic and artistic device of the planetary education,
Eliana Pougy.***

Recebido em 15 de janeiro de 2014. Confirmado para publicação em 20 de março de 2014.