

## AUTOFORMAÇÃO, ARTE E DESESCOLARIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA PARA PENSAR A ESCOLA<sup>52</sup>

### SELF-FORMATION, ART AND DISENCHANTMENT: AN (BIOGRAPHICAL) NARRATIVE EXPERIENCE TO THINK ABOUT SCHOOL

Adolfo Vieira da Silva Bortolozzo<sup>53</sup>

Silmara Lúcia Marton<sup>54</sup>

#### Resumo

Este artigo é uma síntese das reflexões de uma monografia de um curso voltado à formação de professores. Visibilidade é dada a uma experiência autoformativa do autor que teve na expressão do “devenir” de sua condição existencial o seu lugar primordial. A narrativa (auto)biográfica aliada à valorização da arte em sua vida despertou memórias que suscitaram problematizações acerca de sua escolarização. Para os fins desse artigo, é dada ênfase às reflexões que emergiram desse processo questionando as limitações de determinado paradigma escolar expondo assim um de seus maiores entraves: a indissociação entre razão e emoção, mente e corpo. São aqui discutidas, ao final, as contribuições da arte e das ideias da *desescolarização* para pensar a escola.

**Palavras-chave:** Autoformação. Escola. Desescolarização. (Auto)biografia. Arte.

#### Abstract

This article is a synthesis of the reflections of a monograph of a course focused on teacher education. Visibility is given to a self-formative experience of the author who had in the expression of the “becoming” of his existential condition his primordial place. The (auto)biographical narrative allied to the valorization of art in the author's life sparked memories that gave rise to problematizations about his schooling. For the purposes of this article, emphasis is placed on the reflections that emerged from this process by questioning the limitations of a particular school paradigm, thus exposing one of its greatest obstacles: the indissociation between reason and emotion, mind and body. Finally, the contributions of the art and ideas of non-schooling to think the school are discussed here.

**Keywords:** Self-formation. School. Deschooling. (Self) biography. Art.

---

<sup>52</sup> Esse texto resulta da pesquisa de monografia que se intitula “(Auto)biografia e Fotografia: olhares para a educação” (2018), de autoria de Adolfo Vieira da Silva Bortolozzo, sob orientação da Profa. Dra. Silmara Lúcia Marton.

<sup>53</sup> Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense no IEAR Instituto de Educação de Angra dos Reis. Intercambista pelo programa PROAES na Universidade do Minho em Portugal e com formação em Artes Cênicas pelo instituto Senac – SP. [adolfo.bortolozzo@gmail.com](mailto:adolfo.bortolozzo@gmail.com) Fone de contato: (11) 99222-4323.

<sup>54</sup> Bacharel e Licenciada em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense. Líder do Grupo de DEVIR – Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação do IEAR/UFF. [silmaramarton@id.uff.br](mailto:silmaramarton@id.uff.br). Fone de contato: (21)98805-8163.

## Introdução

A escrita de um trabalho de conclusão de curso de graduação como parte do esforço de investigar determinado tema é uma experiência fundamental para orientador e orientando no contexto de suas vidas acadêmicas. É sabido e esperado que um trabalho dessa natureza e, no caso, voltado para a formação de professores implique no cumprimento de uma fase de preparação do aluno para o exercício de sua profissão docente, porém, pode se constituir, de modo mais amplo, numa experiência fecunda de aprendizagem mútua na qual duas pessoas fazem de tal processo oportunidade fecunda para trocar conhecimentos, inquietações, ideias, desejos, projetos de existência. Ao orientador possibilita, imerso na escuta atenta às perguntas genuínas do orientando, explorar territórios já conhecidos e muitos desconhecidos. Ao orientando significa dar a devida importância a algo que o inquieta e que precisa, mediante o labor da investigação, ser dito. Foi dessa maneira que essa experiência aconteceu desde o início de nossos encontros de orientação até a fase final de conclusão do trabalho.

Outra razão mais subterrânea atuava como base de nossos encontros: o princípio de que a ciência, como tão bem defende Almeida (2006), é uma forma de conhecimento que precisa reconhecer a inteireza dos sujeitos, bem diferente do que ainda vemos se propagar na paisagem acadêmica.

Tão logo ultrapassamos nossa iniciação nos códigos do conhecimento formal escolar – alfabetização, assimilação dos conteúdos de diversas disciplinas – e sobretudo, quando nos é outorgado o direito de nos iniciarmos na atividade da pesquisa, somos levados a ingerir um conjunto de normas e modos de investigação que destacam a separação entre um sujeito soberano e um objeto inerte, mas pronto para falar, tão logo seja tocado pelo sujeito. Tudo se passa como se o sujeito fosse um mero tradutor do que está fora de si. Tal separação tem por suposto uma realidade já dada, a ser descoberta, manipulada (analisada) e, por fim, conhecida. Esse duro e frio protocolo corresponde, de fato, a um paradigma próprio da ciência ocidental moderna e, mesmo assim, tal paradigma está longe de representar as vicissitudes e idiosincrasias dos saberes e fazeres da prática científica (ALMEIDA, 2006, p. 2).

Para nós, o destaque que Almeida dá ao papel do conhecimento científico opera como um *dáimon* a ser permanentemente ouvido a fim de que, em contrapartida, vigilantes em relação ao perigo das ilusões construídas pelo paradigma positivista, não esqueçamos de que a ciência é uma construção humana, portanto, feita por pessoas que sentem, pensam, afirmam, negam, reafirmam, se contradizem, delimitam e ampliam territórios e são movidas por forças subterrâneas às quais não têm total acesso. Mas, é dessa complexidade humana que emergem possibilidades de construção de múltiplas interpretações do mundo e da vida. A partir dessas distintas configurações, ampliamos nossa compreensão e exercitamos um pensamento que abraça as necessidades primordiais que emergem de demandas reais da existência humana com vistas à sua satisfação.

Pretendemos aqui partilhar algumas reflexões de uma monografia de um curso voltado à formação de professores na Universidade Federal Fluminense (2018). Será dada visibilidade a uma experiência autoformativa que teve na atenção ao processo interior de formação do autor, nas perguntas sobre si mesmo e distante da necessidade de responder ao que se “deve ser” segundo a lógica da reprodução de modelos instituídos de educação, o seu lugar primordial. Foco é dado, assim, à invenção de si através da liberdade de expressar-se, dando potência ao seu “devir”. Para isso, a arte atuou enquanto dispositivo fundamental para a afirmação dessa complexidade da condição humana de um ser aberto, vivo e poroso à transformação; alguém que pensa e se pensa, sente, se cria e inventa permanentemente. A narrativa escolhida foi a (auto)biográfica com o intuito de reafirmar com ainda mais radicalidade a importância de uma escrita que contemple a inteireza do sujeito, suas memórias, suas problematizações e anseios que se voltaram ao processo de sua escolarização. Para os fins desse artigo, é dado ênfase às reflexões que emergiram desse processo questionando as limitações do contexto escolar para uma formação mais plena expondo assim um de seus maiores entraves: a indissociação entre razão e emoção, mente e corpo. São aqui também discorridas, ao final, as contribuições da arte e das ideias da “desescolarização”, da educadora Ana Thomaz para pensar a escola.

Compreendemos que a escola pública precisa se afirmar e com muita

resistência aos ataques que vêm sofrendo nos últimos tempos no Brasil e, uma das maneiras de vivificar o seu sentido para as crianças e entre os professores, é explorar seus processos inventivos que nascem da interação entre esses dois mundos. Assim, não estamos apenas problematizando a instituição “escola”, mas estamos a afirmar processos que julgamos serem “instituintes”, pois provocam a atenção para outras escutas e olhares no seu cotidiano.

### **A (auto)biografia e a busca de si mesmo**

A *autoformação* compreende o conceito de *auto-eco-organização* que, segundo Morin (1996), emerge da auto-organização que se realiza em cada ser humano e em novos níveis mais complexos a partir de sua abertura e dependência em relação ao meio ambiente, do ponto de vista histórico, social, cultural e biológico, ou seja, tudo que ecoa de fora do sujeito, de certa forma, interfere no processo constante de auto-organização de si mesmo. Inspirados nessa ideia, nos focamos na experiência do próprio sujeito/graduando/autor da monografia em compreender a si e seu processo educacional pela via metodológica da autonarração de sua história.

Para Souza (2007), no campo educacional destaca-se a importância da abordagem da pesquisa (auto)biográfica, pois ela dá o suporte para a construção de si e da prática docente, uma vez que são o próprio sujeito, as suas experiências e as relações entre os atores do ambiente escolar que, ao serem ouvidos, narrados, escritos e registrados nas suas mais diferentes formas, significam e ressignificam a razão de ser da docência. Através da narrativa de si o educador questiona e reformula suas ações nas práticas cotidianas. Falar sobre si e transformar a narrativa pessoal em acadêmica pode revelar certo contexto histórico-cultural e trazer questionamentos pertinentes àquela conjuntura educacional. “Neste sentido, o conceito de si mesmo, é, como todo conceito, uma proposta organizadora de determinado princípio de racionalidade” (SOUZA, 2007, p.68).

Este caminho - a narrativa pessoal - é subjetiva, pois reconhece o ser humano em sua totalidade e complexidade, rompendo com qualquer tipo de racionalidade que

não assume o sujeito em sua inteireza. Esse processo de rememoração das próprias histórias pode repercutir numa análise pessoal e histórica e fonte de pesquisa onde questões pessoais podem ser também coletivas. Souza nos mostra ainda a importância que os profissionais da educação têm ao rememorar suas vidas, pois ao fazer este exercício pessoal acabamos por “buscar memórias sociais e recuperamos os sentidos às vozes ausentes” (SOUZA, 2007, p. 62). E continua:

A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significativa, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais articulam com as lembranças e a possibilidade de narrar experiências (SOUZA, 2007, p. 63).

A monografia, então, se apresentou como uma oportunidade de dar visibilidade ao processo de “invenção de si” de um de nós - o estudante de graduação que, por intermédio da (auto)biografia foi se constituindo como o sujeito da narrativa. À medida que a escrita ganhava fluência, memórias dessa trajetória escolar iam conquistando o seu protagonismo, assim como a arte, que revelou-se como uma de minhas mais caras influências, estando sempre presente em diversas fases de minha vida e como um dispositivo essencial da busca de mim mesmo.

Entre a narrativa (auto)biográfica e a arte, o texto monográfico foi dando voz à autoformação de um estudante em via de se tornar um professor que, ao rememorar momentos de sua biografia escolar marcados pela presença de um “ambiente repressor”, um “modelo conteudista e tradicional” e pela “aniquilação do pensamento próprio”, foi, em seguida, dando potência à necessidade da problematização do universo da escola e ao gosto pela intensificação da busca de seus próprios sentidos para ser educador pela arte. Uma vez que o ser humano é de natureza criadora, não se comporta e nem se adequa a um *espaçotempo* institucional que o defina, classifique, determine e o enclausure. Por outro lado, a arte rompe com esse padrão escolar estimulando o nascimento perene das dúvidas, a criação do pensamento e a valorização dos sentimentos e emoções na condição humana.

## Perguntas a uma escola que insiste em nos negar

Memórias permeadas de desconforto, dor e sofrimento com uma escola vivida iam preenchendo muitas das várias linhas do texto monográfico, mostrando que uma escola do passado ainda se fazia presente. Lembranças que remetem ao silenciamento, ao distanciamento entre aluno e professor, à dificuldade ou mesmo impossibilidade da expressão de sentimentos e emoções. A cada rememoração seguia-se o sentimento de indignação e a necessidade de se perguntar, investigar e ser professor de outro jeito: como estabelecer uma relação de confiança entre alunos e funcionários/professores se os mesmos estão cercados por grades e inspetores que os impedem à circulação no ambiente? Se a todo o momento sua autonomia e confiança são postas à prova, vigiadas? Por que insistir numa escolarização que limita, que reproduz, que ensina a decorar, que faz com que as pessoas se afastem cada vez mais da sua essência criadora?

Vale aqui um pequeno desvio da narrativa para os estudos realizados com base no pensamento de Foucault, o qual nos apresenta detalhadamente em “Vigiar e Punir” (2008) como se deu a história da violência e das punições nos últimos quatro séculos e estabelece relações entre os métodos utilizados nos exércitos, prisões, conventos, hospícios e oficinas de trabalho e as instituições escolares, em sintonia com determinada lógica de funcionamento da racionalidade moderna. O pensador realiza algumas análises a respeito de aspectos que atuam na dominação do sujeito como: o controle do tempo, a rigidez da disciplina, postura física, premiações de troca e recompensa, articulação corpo-objeto, entre outros.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também uma mecânica do poder, está nascendo; ela define como se pode ter o domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 2008, p.133).

Foucault explicita o papel essencial da disciplina no que tange à produção de submissão e docilidade nos corpos dos indivíduos. Notadamente forma-se uma política de repressão de comportamentos e de aprisionamento das ideias, repercutindo diretamente na falta de liberdade de expressão. Essa problemática nos faz entender como se dão as relações nas instituições escolares que predeterminam a maneira como se deve agir seguindo um padrão de normas onde o aluno é condicionado a obedecer, servir e acatar ordens, de forma que esse conjunto de ações proveniente de uma situação opressora se traduz na repressão do seu corpo e, principalmente, atinge a sua alma.

Ao mesmo tempo, a partir da análise de Foucault, podemos reconhecer que não somente os alunos são capturados por esse tipo de poder, pois, segundo o autor, há micro e macropoderes que atuam por todos os lados e em todos os espaços e, no contexto escolar, afeta a todos - professores e alunos. Outro aspecto ainda mais significativo de suas reflexões é que Foucault nos leva a atentar para o fato de que, no interior dessas relações, uns operam poder sobre os outros, porém, de forma libertária, podem resistir entre si, operar resistências. A manutenção da lógica de ordem e hierarquia no interior das relações de poder das instituições escolares é claramente adequada à manutenção das classes dominantes no poder em nossa sociedade valendo-se assim de estratégias de alheamento dos discentes.

Retomando à narrativa, no percurso das vagas lembranças da escola do passado no percurso da monografia, me via diante de um tempo sem entusiasmo, sem vida, “sem presença”. Porém, nesse processo, também percebera com mais clareza e profundidade que as experiências com arte na escola desencadearam o desabrochar de aspectos importantes de minha existência. Foi, por ocasião das aulas de teatro com uma professora, que encontrara algum sentido na escola. Ela “dava liberdade” e me “dava atenção”. Era nas aulas de teatro que “abria espaço” para mim mesmo, me relacionava com o meu corpo, emoções, sentimentos e pensamentos. Percebia que “aquele momento era o mais pleno”. Duarte Jr. (2014), ao realizar um estudo acerca da importância na Arte na educação, problematiza a predominância de um pensamento escolar que afirma a ênfase no desenvolvimento de sujeitos “pensantes”

e na ausência do estímulo às suas emoções.

[...] nossas escolas iniciam-nos, desde cedo, na técnica do esquartejamento mental. Ali devemos ser apenas um homem pensante. As emoções devem ficar de fora das quatro paredes das salas de aula, a fim de não atrapalhar nosso desenvolvimento intelectual. Os recreios e as aulas de arte são os únicos momentos em que a estrutura escolar permite alguma influência de nossos sentimentos e emoções (DUARTE JR., 2014, p.11).

Sentimento e razão integram a complexidade da condição humana, no entanto, em nossa sociedade, a escola ainda funciona pela reprodução de discursos e métodos que ressaltam o desenvolvimento cognitivo das crianças e jovens apartados da dimensão sensível de suas existências. Mas, esses dois aspectos podem e precisam estar juntos no ambiente escolar. E por que isso não acontece? Por que grande parte dos profissionais da educação lida apenas com a racionalização do conhecimento teórico e ficam alienados do conhecimento emocional?

Oriunda da Revolução Industrial, a sociedade civilizada organiza-se de modo que os meios de produção sejam eficientes, logo, em seu contexto educacional há de se preocupar em padronizar o sujeito/aluno como aquele que opera, reproduz e repete seus conhecimentos. Há uma distinção daqueles que pensam sobre o conhecimento e daqueles que operam/executam o conhecimento pensado. Duarte Jr. (2014) esclarece que o conhecimento dito intelectual/teórico, no decorrer da história da educação, sempre esteve a favor das classes dominantes, enquanto o conhecimento prático, de sua parte, sempre fora exercido pelas classes subalternas. Do ponto de vista econômico, é interessante que este modelo continue a se repetir nas escolas, porque, do contrário, onde ficariam os meios de produção? Quem executaria? A escola tem sua razão de ser e se pauta por ações que façam com que esse modelo/sistema continue existindo e ganhando força.

Distanciamo-nos dos nossos corpos, dos nossos sentimentos e do nosso eu subjetivo, porque nos relacionamos de forma racionalista e intelectualista com a educação ainda no paradigma cartesiano onde pensar é sinônimo de existir. E sentir, o que é? Não é também existir em corpo e subjetividade? Há tempos que a educação

praticada nas escolas prioriza o pensar em detrimento do sentir, do intuir; há uma desconexão entre mente e corpo, matéria e espírito, emoção e razão.

Paulo Freire, teórico sensível à valorização do conhecimento que emerge da experiência e contexto de cada ser humano, defendia a educação como um ato de libertação, que se realizasse para além dos conteúdos acadêmicos, uma educação para a vida. Freire (1989), nesse texto autobiográfico e permeado de enorme sensibilidade, dá ênfase também ao conhecimento que emerge da relação imediata com as coisas, com o próprio mundo, resguardando uma intimidade que, pela memória, nos faz voltar às nossas infâncias.

Ao ir escrevendo este texto, ia "tomando distância" dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a "leitura" do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da "palavramundo". A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de "ler" o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, recrio, e revivo, no texto que escrevo a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós - à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores (FREIRE, 1989, p. 9).

Como bem experimentou Freire em sua própria existência e que se tornou um dos princípios de suas reflexões, produção teórica e prática docente, um mundo vivido e lido que, ao ser compreendido pelo sujeito, lhe oferece a substancialidade do exercício de sua palavra própria. A partir de Freire, sentimos a importância crucial da valorização da (auto)biografia como escuta privilegiada do próprio mundo e da leitura e escrita de si.

### **Dos sentidos da arte e da *desescolarização***

Antes mesmo da pesquisa monográfica, eu, o autor da monografia aqui referida, conheci pessoalmente Ana Thomaz, educadora defensora da perspectiva da

*desescolarização*. Com ela aprendi em muitos dos encontros em Piracaia que *desescolarização* implica na desmassificação do modo que vivemos e que, ao contrário da atitude apenas crítica quanto à maneira de vivermos, devemos nos responsabilizar por esse modo de viver. Ana Thomaz nos convida a voltar para o nosso processo biológico, à criação como parte de nossa história de seres humanos. Estamos a todo o momento nos criando em relação a alguma coisa. No entanto, no percurso da trajetória escolar de muitos de nós, reproduzimos ideias já fomentadas e vamos girando em volta desse ciclo. A perspectiva de *desescolarização* de Ana Thomaz propõe uma ruptura nos padrões de comportamento oriunda da necessidade de se livrar de crenças antigas e de hábitos impostos socialmente. A escolarização não está somente na escola, e sim nas diversas instituições que ditam a nossa maneira de pensar e sentir.

Mas, a sociedade é também organizada por nós mesmos. Ou seja, como responsabilizar o sistema que está dado se nós mesmos o ajudamos a criar e damos força para que ele permaneça? Para essa educadora, nós estamos inseridos e vivendo atualmente verdades que não são as nossas, pois vivemos segundo as crenças e os hábitos de outros. Por exemplo, temos uma instituição escolar que apresenta diversos fatores que aprisionam os alunos, como as grades, um ambiente fechado, cadeados, paredes sem cores, etc. Posteriormente, pensamos num espaço mais aberto, com uma proposta pedagógica mais “livre”: uma escola colorida, sem grades, mais democrática, com acesso à natureza, com hortas, etc. Mas, a relação entre professor e aluno ainda é a mesma. Já dizia Illich no século passado: “Não apenas educação, mas também a própria realidade social tornou-se escolarizada” (ILLICH, 1985, p.17). Em seguida e no mesmo sentido, continua sua argumentação:

Mas a escola escraviza mais profunda e sistematicamente, pois unicamente ela está creditada com a função primordial de formar a capacidade crítica e, paradoxalmente, tenta fazê-lo tornando a aprendizagem dos alunos — sobre si mesmos, sobre os outros e sobre a natureza — dependente de um processo pré-empacotado. A escola nos toca tão de perto que ninguém pode esperar ser dela libertado por meio de outra coisa qualquer (ILLICH, 1985, p. 61).

Em diálogo com Illich (1985), sustentamos que não é possível a escola defender um pensamento crítico se, por outro lado, reafirma outros valores da sociedade que incitam mais dependência dos alunos, de modo que não possam almejar outras possibilidades para si mesmos.

Segundo Ana Thomaz, precisamos voltar ao processo biológico do ser humano, nos colocar em criação a algo. Essa forma de pensar recruta ao que Maturana e Varela investigam acerca de *autopoiesis*. Para o médico e sociólogo Humberto Maturana e o biólogo Francisco Varela, o conceito *autopoiesis* supõe o “auto” - si mesmo e, “poiesis” - criação. Foi esse conceito construído a partir da necessidade de se explicar como os seres vivos criam a si mesmo. Esse processo se realiza mediante a relação contínua entre organismo e meio. Acontece por meio das interações entre os seres vivos que, dotados de estruturas próprias que integram aquele sistema de autocriação, passam a reinventar novas estruturas. Essa transformação acontece de forma contínua devido à interação que nós, seres vivos, estamos a estabelecer sempre com o meio e à conjuntura em que vivemos. No entanto, mesmo que os micro-organismos vivos reproduzam a si mesmos e em constante produção desde que o mundo é mundo, isso não significa afirmar que “sejamos determinados por uma estrutura biológica, essa determinação estrutural não implica num reducionismo biológico, pois o meio interfere na forma com que iremos interagir com as nossas próprias estruturas” (ANDRADE, 2012, p. 99). Ou seja, há sempre criação e recriação dos sistemas e, no caso dos seres humanos, de modo ainda mais complexo.

Precisamos ampliar nossos repertórios conceituais e epistêmicos no universo acadêmico de forma que nos cursos de formação de professores sejam cada vez mais incluídos conteúdos que explicitem a relação intrínseca entre vida, conhecimento, emoção e razão humana. Precisamos aprender ainda mais sobre a nossa condição humana, sua inserção na natureza, sobre a importância de nossa experiência no mundo da linguagem e de uns com os outros.

Entender, pois, que viver é conhecer torna ainda mais necessário os estudos epistemológicos por ressaltar a importância do conhecimento, como algo constitutivo da própria existência. Nisto consiste uma análise que considera a vida, e toda a complexa rede

ISSN 1807-6211 [Dezembro, 2018] Nº 31

que a envolve, como a linguagem, a razão e a emoção, enquanto objetos de estudos de epistemologia, a partir da experiência do homem na linguagem e, por conseguinte, nas relações humanas (ANDRADE, 2012, p.100).

A vida precisa entrar na sala de aula de forma sistêmica, com tudo que nela engloba. A esse respeito, podemos identificar que a arte sempre foi pioneira no sentido de contemplar o todo e em integrar as disciplinas à vida de modo a elevar nossa compreensão a seu respeito. Ela permite acessar outras formas de conhecimento, pelos sentidos, pela emoção e pelo pensamento. Sendo assim, não podem ser essas formas descartadas ou menosprezadas e sim valorizadas, no sentido de produzir a emergência de algo essencial: a criação humana, a sua liberdade de criar a si e a sua própria vida. E, ao descobrir o sentido que a vida tem no próprio gesto de vivê-la e conhecê-la e, conseqüentemente, pensando com e sobre ela, poderemos criar relações mais saudáveis, criativas e sustentáveis de estar no mundo, respeitando as diferenças e encontrando possibilidades que nos unam.

Por isso, a vida na escola deve ser incorporada não somente no seu sentido biológico, realista e pragmático, mas também no sentido metafísico, subjetivo e filosófico, de forma integrada, para que essas dualidades se complementem e libertem os indivíduos a fim de se autocriarem, se autoconhecerem e, dessa maneira, se responsabilizarem pela criação e, conseqüentemente, pela própria vida.

Se os professores não se conscientizarem de sua responsabilidade pela ação eficiente, no aqui e agora de uma educação crítica do sistema em que vivemos, e libertador de imposições de conteúdos alienantes da experiência da vida, que separam corpo e mente, razão e emoção, nosso futuro será mais do mesmo. Enquanto nosso pensamento estiver em oposição ao nosso sentimento, enquanto nossos discursos e *modus operandi* de nossas docências estiverem alicerçados na separação entre teoria e prática, permaneceremos na reprodução de uma educação que nos aliena da vida.

Desejamos que mais professores e educadores estejam atentos ao seu próprio caminho de criação-ação respeitando o processo pessoal de cada sujeito-aluno. Que estas condições temporárias de “aluno” e “professor” não os definam a fim de que a aprendizagem possa ser plural e prazerosa tanto para um como para o outro. Que

novas formas de agir individual e coletivamente se façam presentes no contexto escolar por meio do estímulo à liberdade de pensar e sentir dos estudantes, aos seus gestos de resistência, à libertação dos seus sentidos e à criação de projetos de sentidos de vida, instaurando assim, não no futuro que ainda nos espera, mas no hoje novas políticas cotidianas.

Pretendemos também com essa breve síntese reafirmar o que é dito na monografia: instigar ainda mais a sensibilidade dos profissionais da educação; inspirar, pelo exercício da escrita (auto)biográfica, outros estudantes futuros professores a valorizarem a narrativa de si mesmos no processo de sua formação; e, afirmar a importância da arte para que cada vez mais seja estimulada na educação das crianças, jovens e adultos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Narrativas de uma Ciência da Inteiraza. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

ANDRADE, Cláudia Castro de. A Fenomenologia da Percepção a partir da *autopoiesis* de Humberto Maturana e Francisco Varela. Griot - **Revista de Filosofia**. Amargosa Bahia dezembro, 2012. Disponível em: <http://www2.ufrb.edu.br/griot/images/vol6-n2/8-> acesso em: 27/09/2017.

BORTOLOZZO, Adolfo Vieira da Silva. **(Auto)biografia e Fotografia: olhares para a educação**. Trabalho de conclusão de curso defendido junto ao curso de licenciatura em Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense, 2018.

DUARTE JR., João-Francisco. **Por que Arte-Educação?** Papirus. 22ª edição: São Paulo. 3ª reimpressão, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Ed. Vozes. RJ: Petrópolis, 2008.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem Escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7ª Ed. Ed. Vozes. Petrópolis, 1985.

MORIN, Edgar. **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Organização de Dora Frier Schnitman. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SOUZA, Eliseu Clementino de. **(Auto)biografia, Histórias de Vida e Práticas de Formação**. 2007. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento9788523209186-04.pdf> . Acesso em: 19/09/2016.

Data de envio: 14/09/2018

Data de aceite: 26/09/2018