

POR UMA EDUCAÇÃO QUE PENSE A ÉTICA E A ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA¹

BARCELLOS, Adriana Pionttkovsky

RABELO, Denise Lima

RODRIGUES, Larissa Ferreira

RESUMO

Como se chega a ser quem se é? Segundo Foucault, a estética da existência não só abre a possibilidade de um caminho singular capaz de conduzir a ação de um indivíduo, como também produz mudanças neste indivíduo. O cuidado de si não é um convite a um tipo de inércia narcisista ou à inação, mas pelo contrário, este possibilita nos constituirmos eticamente como o sujeito de nossos atos. Larrosa propõe ainda pensar a educação a partir de um enfoque existencial e estético, que ele chama de experiência, defendida como o que nos passa, ou o que nos toca, ou ainda o que nos acontece.

PALAVRAS-CHAVES

Educação. Ética e Estética da Existência. Cuidado de si.

INTRODUÇÃO

Educação não é tarefa. Se entendermos que tarefas são procedimentos possíveis de serem padronizados, que podem se repetir com regularidade, com a finalidade de se atingir determinado fim tangível e identificável num determinado prazo, veremos que a transmissão de conteúdos pode assim ser vista, e ainda que estes conteúdos possam ser transmitidos das formas mais variadas e de acordo com as mais diversas tecnologias disponíveis em cada época, esta transmissão de conhecimentos acumulados se dá apenas como um dos elementos da Educação.

Pensar na Educação como uma possibilidade de *ser quem se é*, nos leva à imprevisibilidade dos tempos e espaços em que ela pode ocorrer.

A escola é uma invenção moderna, que se cristalizou no nosso imaginário como a instituição onde se dá a Educação por excelência, ainda que essa associação se faça levando em conta a transmissão de conteúdos. Dificilmente pensamos na Educação como acontecimento ou como experiência.

A educação pensada a partir das experiências está para além das relações entre teoria e prática, ciência e técnica, pois “a experiência é aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar, nos forma e transforma” (Larrosa, 2004 p.163); é dar sentido ao que somos com palavras que constituem o pensamento. “O sujeito da experiência é sobretudo o espaço onde tem lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2004, p.161).

Mas como se chega a ser quem se é? Esta reflexão, feita por Nietzsche, hoje é uma pergunta renovada que está para ser respondida, e precisa de data para possíveis respostas, pois *ser* acontece em espaço e tempo, e em relações.

¹ Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, em agosto/2009, como exigência final da disciplina de Filosofia da Educação, sob a orientação da Professora Dra. Janete Magalhães Carvalho.

As três palavras juntas – Ética, Estética e Existência - emprestam uma à outra um pouco de si, criando uma expressão em que cada uma sai modificada, mudando a rota que fariam caso permanecessem sozinhas. Não precisamos de conceitos fechados em si mesmos, mas de compreensão.

Para compreender a Ética, é preciso saber quem fala. Se for o mercado, ele possivelmente a compreenderá como uma conduta em direção a um bem maior (a riqueza, o desenvolvimento), que se sobrepõe às suas consequências negativas e inexoráveis, como o desemprego, a fome, a exclusão. Dirá também que esse é o preço a pagar. Se a fala for a de um, dentre tantos filósofos, a sua compreensão poderá ser a de Ética como uma reflexão sobre o comportamento moral, que não diz o que é certo ou errado em cada caso (isso seria competência da moral) mas sim tira conclusões, elaborando princípios sobre o comportamento moral (CORDI, et al., 1995, p. 46).

Estética, se falada pela sociedade de consumo, tem a ver com o belo elitizado, instituído, imposto, inclusive para os nossos corpos! Estética pode ser compreendida pela origem etimológica da palavra: vem do grego *aisthesis*, com o significado de “faculdade de sentir”, “compreensão pelos sentidos” (ARANHA; MARTINS, 1986, p. 378). Em filosofia, pode-se compreender a Estética como o estudo das formas de arte, do trabalho artístico (CHAUÍ, 1998, p. 55).

Caso a perspectiva seja a Filosofia Fenomenológica-Existencial de Heidegger, pode-se falar da existência como a possibilidade do ser de abrir-se, exteriorizar-se, privilegiando a função do poeta e do pensador que, possuídos pela palavra, manifestam a presença do ser; ou, ainda, do ser sem porquê, em que a arte e a poesia são formas de se revelar (LACERDA, et all, 2004, p. 22).

Assim, com essas possibilidades de compreensão, dentre inúmeras outras

possibilidades, quando falamos de Ética e Estética da Existência no decorrer deste trabalho, falamos também de possibilidades. Falamos de diferentes racionalidades, que possibilitam tantas formas de conhecer, de ser, de ser e estar junto com o Outro e falamos de integrar essas possibilidades à Educação. Da Ética e Estética como possibilidade de “provocar perguntas, sacudir inércias” (PERISSÉ, 2009, p. 26).

Em educação não se trata de caracterizar de uma ou outra forma as diversas formas de expressão e diversidade, “mas de compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como feitos de diferenças” (SKLIAR, 2005, p. 59).

APROXIMAÇÕES COM A IDÉIA DE ÉTICA E ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA

Ética e Estética é mais que desejo, tornou-se possível na palavra. A segunda ofereceu hospitalidade à primeira, no sentido mesmo de Derrida, com atenção e acolhida: Ética, a Estrangeira, falando uma outra língua, recebeu o sim da outra. Que ética, então, recusa hospitalidade à estética?

Nosso projeto quase comum de modernidade deveria ser uma construção indestrutível, erguida sobre dois pilares, como explica Boaventura:

O pilar da regulação é constituído pelo princípio do Estado, cuja articulação se deve principalmente a Hobbes; pelo princípio do mercado, dominante sobretudo na obra de Locke; e pelo princípio da comunidade, cuja formulação domina toda a filosofia política de Rousseau. Por sua vez, o pilar da emancipação é constituído por três lógicas de racionalidade: a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura; a racionalidade moral-prática da ética e do direito, e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica (apud OLIVEIRA, 2008, p. 47).

A modernidade, em busca da verdade que gradativamente levaria o homem a um mundo

perfeito, é mesmo um tempo de desigualdades, um tempo de imperfeições! A racionalidade cognitivo-instrumental condenou as demais ao desmerecimento. Condenadas à invisibilidade, como o são todos os excluídos do projeto de modernidade, Ética e Estética não foram reconhecidas como ricas oportunidades de ver, sentir e conhecer. Na modernidade busca-se um outro tipo de riqueza, e só adquire valor aquilo que pode ser medido e experimentado, por um observador neutro.

O desmerecimento da racionalidade estético-expressiva é muito antigo. Para Sócrates, poetas e profetas não possuíam uma arte ou ciência em geral – eram inspirados pelos deuses para realizar tarefas determinadas. Para Platão, a poesia era loucura sublime (PERISSÉ, 2009, p. 15-17).

Já o desmerecimento da racionalidade moral-prática da ética e do direito pode-se entender como um esquecimento necessário, para que haja supremacia do princípio do mercado. Ou seja, os dois esquecimentos estão imbricados. Para Boff (2005, p. 65), em *Ética da Vida*,

Essa hegemonia [do logos] acabou por se transformar numa espécie de ditadura do logos sobre as demais dimensões da existência e de sua compreensão, especialmente quando o logos foi afinilado numa compreensão utilitarista e funcional, a assim chamada razão instrumental analítica, própria dos tempos modernos. O pathos e o eros, o daimon e o ethos foram colocados sob suspeita; eram acolhidos somente na medida em que passavam pelo crivo da razão questionadora. Especialmente o pathos, como capacidade de sentimento profundo, de enternecimento e de com-paixão, foi acantonado no âmbito da estrita subjetividade.

A primazia da racionalidade cognitivo-instrumental foi concebida e consentida por “sujeitos de querer e poder”. No entanto, artistas, amantes, loucos, seres humanos apaixonados pela vida, são mestres nas artes do fazer sem consentimento, e teimam em olhar com Ética e Estética, de modo diferente do planejado.

Para melhor nos aproximarmos da idéia de ética e estética da existência, buscamos conforme Gondra as palavras fortes, inquietantes e difíceis de Paul-Michel Foucault (2005):

Palavras usadas como arma de sedução, provocação e de combate. Seduzem à reflexão permanente, atraem para uma forma de pensar móvel, encantam pelas possibilidades que deixam entrever, fascinam pelos arranjos que promovem, deslumbram pela proposição de um mundo heterogêneo e inacabado, do qual a vida é derivada, ao mesmo tempo em que por ele é responsável (p. 286).

Foucault é um pensador que propõe uma inversão ao nosso olhar, assim como o fez Certeau. Inversão aqui quer dizer ver de um outro e novo lugar, para ver o que ainda não foi propriamente pensado, ver o que é desconcertante e inesperado, embora estivesse sempre lá, presente, que não vimos porque vimos o mais imediato. Onde se viu somente a estratégia do forte, que de seu lugar de querer e poder envia seus produtos a um consumidor que se pensa (e se deseja) passivo, Certeau viu a arte do fraco, que, sem um lugar próprio, inventa sua arte de fazer no cotidiano, fazendo piada da formalidade do forte. Onde se viu uma evolução da humanidade – a criação de códigos de conduta que todos deveriam obedecer, visando o bem comum – Foucault viu a dominação, o avesso do discurso da liberdade.

Conforme Nascimento, Foucault se opõe à tentativa contemporânea de encontrar o fundamento para uma moral universal de caráter normativo e avalia: “a busca de uma forma moral que seja aceitável para todos – no sentido de que todos devam submeter-se a ela – parece-me catastrófica” (FOUCAULT apud NASCIMENTO, 2001, p. 1).

Assim, segundo Nascimento (2001, p. 1), a proposta de Foucault é a de

Um modo de relacionamento do indivíduo consigo mesmo (conf. FOUCAULT, 1984, p. 219) [...] Não se trata de investigar o que, de propor um fundamento que volte a legitimar um código (ainda que mínimo); mas de

perguntar-se pelo como, de como se constitui o indivíduo como sujeito moral de suas ações. O como introduz a variabilidade, a transformação possível, a diversidade. Investigar o como conduz a encontrar-se com o fato de que o fundamento é móvel e altamente transformável (FOUCAULT demonstrou essa tese tanto para o âmbito do conhecimento como para o político e moral nos seus livros mais célebres). Perguntar pelo como em relação à constituição do indivíduo como sujeito de suas ações supõe aceitar a variabilidade e a diversidade, pensar a ética como criação de e a partir da liberdade e pensar o sujeito como obra, obra de si mesmo, obra de arte.

Foucault fala da experiência estética como uma possibilidade para essa moral individual:

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduo ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feito por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida? (FOUCAULT apud NASCIMENTO, 2001, p.1).

Segundo Foucault, para tantos limites que sejam criados, haverá outras tantas possibilidades de transgressão (NASCIMENTO, 2001, p. 3) e, ainda, de acordo com o autor

Uma estética da existência, tal como Foucault a concebe, propiciaria uma maior possibilidade de escolhas pessoais, convida a considerar a própria vida como uma obra de arte, propõe uma ética de estilo, o que se acha possibilitado e limitado pelos domínios do saber e construções normativas que constituem o indivíduo como sujeito/objeto de determinados conhecimentos e poderes. [...] Esta constatação converte a estética da existência em um modo de ver a ética [...] (NASCIMENTO, 2001, p. 2).

A estética da existência, que teve seu apogeu durante a antiguidade greco-romana, está diretamente relacionada com a criação de um estilo próprio, através da prática de técnicas de cuidado de si, e visa a constituição de si mesmo como o artesão da beleza de sua própria vida.

Segundo Foucault (1983), a estética da

existência não só abre a possibilidade de um caminho singular capaz de conduzir a ação de um indivíduo, como também produz mudanças neste indivíduo, quando afirma que:

As “artes da existência” devem ser entendidas como as práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se e modificar seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo (FOUCAULT, 1983, p. 198-199).

Assim, a estética da existência, sob o signo do cuidado de si e da transformação da existência em uma espécie de exercício permanente, define os critérios estéticos e também éticos do bem viver. Por isso, o tema da estética da existência ganha ainda mais importância quando é destacada a sua dimensão ética. Para Foucault, o problema ético consiste em responder a questão de como se pode praticar a liberdade. A ética seria a prática racional e refletida da liberdade e a liberdade a condição ontológica da ética.

Logo, a ética do cuidado de si concerne à maneira pela qual cada indivíduo constitui a si mesmo como sujeito de sua própria conduta, estando intimamente relacionada com os seus atos e suas ações para consigo e também para com os outros. O cuidado de si não é um convite a um tipo de inércia narcisista ou à inação, mas pelo contrário, este possibilita nos constituirmos eticamente como o sujeito de nossos atos. Antes que nos isolar do mundo, é o que nos permite nele nos situar e agir.

Desta forma, a estética da existência pensada como uma ética do cuidado de si, que se efetua em atos e ações para consigo e para com os outros, está implicada diretamente na produção inventiva de si (novas formas de subjetivação), fazendo da sua própria vida uma obra de arte, assim como também está implicada na capacidade de transformação do mundo que o cerca.

Nessa dimensão, Larrosa (1994) enfatiza que o sujeito, sua história e sua constituição como objeto para si mesmo, seriam, então, inseparáveis das tecnologias do eu, definidas por Foucault como aquelas nas quais um indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo. Em suas próprias palavras, como aquelas práticas

que permitem ao indivíduo efetuar por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer outra forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade (FOUCAULT, 1990, p. 48).

A EXPERIÊNCIA PARA UMA ÉTICA E ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA NOS CONTEXTOS ESCOLARES

O cenário escolar é atravessado por fatores históricos, políticos, sócio-econômicos e culturais, que se enredam e legitimam esse espaço. Esses atravessamentos fazem da escola um lugar praticado, cheio de vida, de encantamentos e de desafios, e ela se torna cada vez mais significativa quando se permite reconhecer o emaranhado de cheiros, sons, cores, saberes, sabores e afetos que emergem em seus cotidianos. O cenário escolar é espaço de criação, de inventividade. Seu cotidiano é muito mais do que o que está nas linhas formais que pretendem conformá-lo – ele é, principalmente, entrelinha, viva e dinâmica.

Concebemos o cotidiano escolar e as relações que são estabelecidas entre os seus sujeitos como *lócus* para experiências incomuns, aquelas que possam ser ampliadas e que ultrapassem as fronteiras da aquisição de conteúdos, de normalização e de controle, ou seja, a concepção de experiência em que acreditamos está pautada, assim como para Larrosa (2004, p. 154), no que “nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o

que nos passa, o que nos acontece ou nos toca”.

No cotidiano escolar, aquilo que se sente em comum quando se presta atenção à mesma coisa, é a experiência da pluralidade e do infinito do sentido (LARROSA, 2006, p. 141). Esse comum, segundo Carvalho, não pode ser reduzido a uma unidade homogeneizada. Ao contrário, é no infinito e na pluralidade presentes no interior da comunidade que está a potência para produzir os deslocamentos coletivos. A autora lembra Derrida, que afirma que a unidade ou a aspiração à unidade se constituem como o perigo a ser evitado e que o hibridismo e a pluralidade seriam a sua superação (CARVALHO, 2009, p. 144-145).

Os sujeitos da experiência que queremos visualizar, compartilhar, narrar e potencializar podem ser movidos por experiências éticas e estéticas, capazes de trazer um outro brilho para a expressividade da escola. Pensamos na constituição do indivíduo como sujeito de suas ações, que aceitam a variabilidade e a diversidade; pensamos a ética como criação de e a partir da liberdade; como Foucault, pensamos o sujeito como obra, obra de si mesmo, obra de arte (NASCIMENTO, 2001); por fim, acreditamos que as experiências éticas e estéticas como práticas de liberdade, tem potência para fazer acontecer o cuidado de si, e o cuidado com o outro.

Na busca por visibilizar outros/novos modos de se compreender a expressividade humana pelo viés das experiências éticas e estéticas, se torna fundamental analisá-las a partir das concepções de Larrosa (2001; 2004) sobre a experiência como uma possibilidade para uma dialógica da transmissão. Essa dialógica se configura, para Larrosa, como uma forma de dar contornos às palavras, que são dadas e tomadas, criando lugares de possibilidades do outro, da descontinuidade e da diferença, em nossas escolas.

Essas possibilidades a que nos referimos,

perpassam por uma concepção de experiências éticas e estéticas que superem o modelo de pensamento implementado pela ciência moderna, que se apresenta como único, linear, eurocêntrico e discriminatório. É imprescindível problematizar as relações que ocorrem nas escolas que ainda se pautam nesta forma de conceber o mundo, que mantém invisibilizadas e silenciadas as expressividades do “outro”.

Desta maneira, a educação que vislumbramos só pode de fato ter significado se estiver ancorada na existência de um pluralismo, tanto no sentido das linguagens quanto no âmbito cultural, permitindo que a descontinuidade e as diferenças possam ser dialogadas e instituídas no sistema educativo.

Não podemos negar que as experiências ocorram nas escolas, mas em muitos casos se dão de maneira superficial ou não são valorizadas e compartilhadas, representando, conforme Benjamin (apud LARROSA, 2004b) “pobreza de experiências”.

Neste sentido, nos indagamos, como, em meio ao “conteudismo”, a violência, a desmotivação dos professores, as exigências sociais e tantas outras dificuldades, poderemos promover experiências éticas e estéticas nas escolas?

Na tentativa, não de responder a este questionamento, mas de contorná-lo com possibilidades de reflexões, nos reportamos à infância, como uma etapa de explosão de experiências, que vão constituindo as expressividades humanas, os acontecimentos. A infância que convidamos a refletir é a que se estabelece como figura de acontecimento, pois para Larrosa (2001, p. 282) “acontecimentos são, por exemplo, interrupção, novidade, catástrofe, surpresa, começo, nascimento, milagre, revolução, criação, liberdade”.

Essa compreensão de acontecimento em relação à infância possibilita o vislumbrá-lo como um dos vários atravessamentos éticos

e estéticos que constituem uma pessoa e sua expressividade humana. O acontecimento expresso por Larrosa, nos faz acreditar que este nasce na experiência, pois aquela que nos passa, nos afeta, nos transforma e nos acontece só pode ser plural, sem começo, meio e fim, inventiva e criativa, que é nova e que se renova.

A pluralidade do acontecimento como experiência nos faz questionar as concepções de criança que circulam nas escolas e na sociedade, associadas à inocência e a de matéria prima para fabricação de um mundo novo. Larrosa (2001) aponta que esses entendimentos parecem surgir de um cansaço do homem moderno com sua própria história e cultura, com o assédio por qualquer forma de pensamento e de expressão artística que acaba por perceber a infância como figura da recuperação, “meramente passado”, ou de progresso, “meramente futuro”.

Larrosa (2006, p. 183) nos pergunta: o que sabemos nós sobre as crianças, “esses seres estranhos dos quais não se sabe nada, esses seres selvagens que não entendem a nossa língua? E afirma:

Assim, a alteridade da infância não significa que as crianças ainda resistam a serem plenamente capturáveis por nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições; nem sequer significa que essa apropriação talvez nunca poderá realizar-se completamente. A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos, que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irreduzivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância de nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção de nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas de nosso saber e de nosso poder (LARROSA, 2006, p. 185).

Desta forma, a ética e a estética da existência que procuramos em nossas escolas deve pensar a infância não como colonização do homem por seu passado inocente ou futuro próspero, seguindo o tempo linear e evolutivo. O acontecimento que ressaltamos é o que não se pode prever ou compreender, é o que caracteriza a infância como uma temporalidade descontínua.

Essa descontinuidade não é só representada pela ruptura com a linearidade de um tempo, mas com a descontinuidade cultural que possibilita que os modos de conhecer o mundo que as crianças trazem de casa, de suas comunidades, seus conhecimentos, suas experiências tanto cognitivas quanto corporais possam se fazer presentes, marcantes e valorizadas, ou seja, que crie abertura para um porvir diferente nas escolas.

Essa infância-acontecimento traz a idéia de uma educação como figura de descontinuidade, visto que permite a transmissão educativa como um acontecimento que produz intervalo, diferença, descontinuidade e abertura do porvir.

Pensar uma educação voltada para uma ética e uma estética da existência é ressaltar a descontinuidade como outra forma de experiências possíveis, é propor assim como Larrosa (2001), um pensamento que perturbe a totalização temporal humanista, que se fixa em figuras demasiado seguras e asseguradas a história da tradição, a comunicação como construção comum e o diálogo enquanto compreensão da mediação entre passado e o futuro.

Sendo assim, a educação soa descontinuidade e acontecimento, não como determinação, mas tem que ver como liberdade, experiências libertadoras da história humana, libertação do passado e abertura do porvir. O porvir e o futuro são dois conceitos relevantes para auxiliar na compreensão da educação como uma das modalidades de relação com a infância e com a experiência.

O conceito de futuro que se estabelece diariamente nas ações dos cotidianos escolares, se associa a antecipação, projeção, fabricação, como bem resume Larrosa (2001, p. 286) é “aquilo que depende de nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade”. Obedecendo a esta lógica, muitas possibilidades de experiências são negadas aos alunos: a preocupação maior é oferecer o maior número de aulas, é esmiuçar os conteúdos curriculares para atender as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais mutante e seletivo.

Desta forma, as experiências artísticas, corporais e culturais dos sujeitos que compõe e que dão vida as escolas estão a cada dia sendo deixadas de lado; as possibilidades de convivência ética são por muitas vezes substituídas pela competição entre alunos e entre professores. As possibilidades estéticas estão sendo negligenciadas e a expressividade humana nas escolas muitas vezes só ganha espaço em dias de exposição cultural e apresentações como festa junina, dias das mães e outras datas comemorativas, sendo, no dia a dia, silenciadas e imobilizadas pela exigência de “ordem e progresso”.

Por muitas vezes, impregnados em um lema positivista, dizemos que um aluno vai “longe” ou que “tem futuro” damos-lhe a responsabilidade e a capacidade de formar-se sozinho, como ressalta Larrosa (2001, p. 286) “dizemos que ele é capaz de “fabricar-se a si mesmo”, “fazer-se a si mesmo”, de “chegar a ser alguém””. Desta forma, implanta-se uma meritocracia, ou seja, que basta aproveitar as oportunidades de forma racional e tecnicamente calculada para se obter sucesso e dar continuidade ao tempo.

Contrário a isto, percebemos que as possibilidades de experiências na perspectiva do porvir na educação se expandem e que se caracterizam por sua abertura. O porvir reconhece um aluno do tempo receptivo, que não é nem passivo, nem passional, constitui o

aluno desde sua ignorância até a compreensão de sua mortalidade, ou seja, se constitui como figura da descontinuidade do tempo.

A experiência estética pode ser acontecimento quando travamos contato com o inesperado que uma obra de arte nos traz, vindo em nós mesmos algo do que foi “dito” ali. Perissé (2009, p.36) nos convida a “pensar a experiência estética não tanto ou não só pela ótica do prazer e da distração, ou do entretenimento, mas como fonte de descobertas existenciais, de aprendizado.

Assim, quando pensamos as relações entre o porvir e a infância-acontecimento nos sistemas escolares, somos remetidos a um mundo de possibilidades impossíveis, neste caso, o mundo do talvez. O talvez nos leva a pensar nos acontecimentos, nas experiências produzidas pelas crianças, como engrenagens que movem, potencializam e que proporcionam descontinuidades e interrupções, abrindo brechas no interior do impossível. Larrosa (2001, p. 288) acredita no talvez, pois:

[...] leva a pensar a vinda do porvir, do que não se sabe e não se espera, do que não se pode projetar, nem antecipar, nem prever, nem planificar, ou em outras palavras, do que não depende do nosso saber, nem do nosso poder, nem da nossa vontade.

Mesmo cientes de que a educação mantém um paradoxo entre a continuidade e descontinuidade, em outras palavras, entre futuro e porvir, destacamos a importância de se refletir sobre uma educação capaz de promover experiências e de ser acontecimento, a educação do possível porvir e não meramente do futuro. E é neste sentido que a educação, articulada com a figura do porvir, é altamente fecunda, pois se apresenta como outra possibilidade de se promover experiências éticas e estéticas nas escolas, permite pensar em dar uma vida que não é a continuação da nossa vida, que foge da continuidade.

A fecundidade promovida pelos ideais do

porvir na educação é potente por permitir que experiências éticas e estéticas sejam lançadas ao encontro do outro, para a vida do outro; nos mostram uma possibilidade nova de ética e estética da existência da vida e da liberdade do outro. A fecundidade da educação é promover a capacidade de destinos diferentes, é ser capaz de outra vida diferente da que possuo.

[...] a educação tem a ver com o talvez de uma vida que nunca poderemos possuir, com o talvez de um tempo no qual nunca poderemos permanecer, com o talvez de uma palavra que não compreenderemos, com o talvez de um pensamento que nunca poderemos pensar, com o talvez de um homem que não será um de nós. Mas que, ao mesmo tempo, para que sua possibilidade surja, talvez, do interior do impossível, precisam de nossa vida, de nosso tempo, de nossas palavras, de nossos pensamentos e de nossa humanidade (LARROSA, 2001, p. 289).

No sentido de dar o que não temos, como pensamentos, palavras, experiências e humanidade, buscamos uma ética e uma estética da existência construída pela experiência da descontinuidade e da fecundidade entre o dom e a tomada da palavra, pois as palavras carregam sentidos múltiplos e diferentes.

Desta forma, dar a palavra é propiciar o porvir, que não se instaura em um sentido piedoso ou tolerante. Dar a palavra é buscar as interrupções, as novidades, as catástrofes, a revolução e a liberdade. Dar a palavra nas escolas, assim como para Larrosa (2004, p. 69) precisa ganhar o sentido de uma condição babélica, pois, “Babel significa que não existe tal coisa como linguagem. A linguagem, assim no singular e com maiúscula”, ou seja, a palavra do porvir é dada para ultrapassar as fronteiras e os limites da linguagem hegemônica da modernidade, é dada para ganhar as diversas vozes, as vozes do negro, do índio, do homossexual, do obeso e de tantos “outros”.

POR UMA EDUCAÇÃO MOVIDA PELA ÉTICA E ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA – NOSSAS TENTATIVAS DE CONCLUSÃO

A concepção de pluralidade nas escolas não pode estar atrelada apenas a tolerar o que se diferente e não moldado, mas precisa se constituir na diferença, nas diferentes pessoas, em suas diferentes linguagens, diferentes histórias e diferentes culturas. Nas palavras de Gadamer a pluralidade:

[...] não deve se burocratizar ou racionalizar-se, mas deve manter-se viva. A pluralidade das línguas não é irracional, mas o elemento de uma razão dialógica e mediadora, de uma razão viva, de uma razão de mil caras. E a pluralidade não é tampouco um problema que se deva administrar politicamente, mas é a vida mesma do homem e da linguagem em seu estado de dispersão. (apud LARROSA, 2004, p. 82).

Para Carvalho (2008), são necessárias experiências educativas de possibilidade de estabelecimento real de trocas, intercâmbios, redes de relações e compartilhamentos. É preciso reconhecer que o outro é diferente, sem desqualificá-lo; é necessária, ainda, a passagem do multiculturalismo para uma perspectiva fundada em processos dialógicos baseados no reconhecimento das incompletudes mútuas das culturas, de todas as culturas.

Larrosa propõe ainda pensar a educação a partir de um enfoque existencial e estético, que ele chama de experiência. Experiência defendida como o que nos passa, ou o que nos toca, ou ainda o que nos acontece. Trata a experiência não como o resultado daquilo que fazemos repetidamente ou por um longo tempo, mas como o que se dá em determinado momento e nos move, nos desloca, nos arremete como nunca antes havíamos percebido.

Afirma que o excesso de informação, de opinião, de trabalho e a falta de tempo são inimigos da experiência porque ela se dá no encontro, em algo que se experimenta e se prova. Alerta para a necessidade de parar. Parar para olhar, para observar, para escutar. Sentir

mais devagar, suspender a opinião, o juízo. Escutar os outros, cultivar a arte do encontro e da paciência. O sujeito da experiência é um sujeito tombado, derrubado de suas certezas, de seus sucessos e poderes para ser interpelado, transformado pela experiência/acontecimento e dominado pela paixão.

No ato de se fazer entender, o sentido se dá multiplicado, transportado, traduzido pela “minha” compreensão e interpretação e assim é possível que se apague ou invisibilize a diferença, a pluralidade e o lugar do outro.

Inspirados em Larrosa, surgem várias interrogações que nos remetem a pensar a experiência ética e estética na educação, mais especificamente nas salas de aula. Os processos de saberes-fazer são movidos, interpelados e atravessados pela experiência e pela paixão? A leitura/tradução pode ser comparada à colheita, ao transporte e à condução do saber de um lugar para outro, num movimento de confusão e desconstrução para enfim, criar processos de deslocamentos da prática educativa?

Posto isto, entendemos que promover experiências éticas e estéticas na educação perpassa primeiramente pela forma apaixonada de educar e de perceber a vida, pois concordamos com Larrosa (2004, p.163) quando diz que “experiência é paixão”, paixão em potencializar e ampliar os acontecimentos, as discontinuidades, o porvir, o talvez e a pluralidade nas escolas.

Almejamos uma ética e uma estética presente na educação que não se limite aos dons da palavra e da vida que temos, que não seja apenas fabricada, mas que nasça, que fecunde a vida, que aceite a sua morte para dar outra vida, para dar outras palavras, para ter responsabilidade com a diferença, com as possibilidades e também para dar outra humanidade.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1986.
- BOFF, Leonardo. **Ética da vida**. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009.
- _____. Pensando o currículo a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. Série Cultura, Memória e Currículo. p. 94-111.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1998.
- CORDI, Cassiano (Org.). **Para filosofar**. São Paulo: Scipioni, 1995.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 285-309.
- FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- _____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2005. p. 58-71
- _____. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- GONDRA, José Gonçalves. Paul-Michel Foucault – Uma caixa de ferramentas para a História da Educação? In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 285-309.
- JOSGRILBERG, Fabio B. **Cotidiano e invenção: os espaços de Michel de Certeau**. São Paulo: Escrituras Editora, 2005. Coleção Ensaio Transversais.
- LACERDA, Ana Braga et all. **Fenomenologia e existencialismo**. Trabalho apresentado à disciplina de Filosofia da Educação, sob a orientação da Prof. Dra. Janete Magalhães Carvalho. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2004.
- LARROSA, Jorge. Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão. In: **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Nos rastros de Foucault: ética e subjetivação**. 2001. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art02.html>>. Acesso em: 01 maio 2009.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Boaventura & a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. Coleção Pensadores e Educação.
- PERISSÉ, Gabriel. **Estética e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. Coleção Temas e Educação.
- SKLIAR, Carlos (Org.). **Derrida & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. Coleção Pensadores & Educação.
- _____. A questão e a obsessão pelo outro: em educação. In: GARCIA, Regina Leite. **Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 49-62.