



ENTRE A ESCOLA E A VIDA: DESAFIOS DA ÉTICA DE SI PARA A EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Pedro Angelo Pagni*

Resumo: Este ensaio discute a relação entre a vida e a escola. Em oposição às perspectivas teóricas que defendem uma possível conciliação entre vida e escola, evidenciamos a tensão existente entre essas duas esferas, ao analisarmos os temas da experiência com o nascimento, a morte e a diferença, e assinalamos que a sua reflexão convida aos sujeitos da práxis pedagógica a uma atitude ética de cuidado para com o outro, para consigo e para garantir que o outro cuide do cuidado de si mesmo. Tendo como referência o pensamento de Arendt e Foucault, entendemos que a vida ultrapassa os saberes e práticas escolares, oferecendo-nos o que pensar na práxis educativa e fazendo com que os sujeitos dessa práxis aprendam a se localizar entre a escola e a vida, em busca de novos sentidos para eles e de certa resistência ao existente enquanto se transformam a si próprios. Assim, procuramos oferecer aos educadores alguns dos problemas da vida que atravessam a práxis educativa, que repercutem em sua experiência e os fazem pensar sobre aquilo que lhes resta.

Palavras-chave: arte de viver, experiência, infância e acontecimento.

Between school and life: challenges of the ethical of self to the formative experience

Abstract: This essay aims to analyze the relationship between life and school. In opposition to theoretical perspectives longed for a possible reconciliation between life and school, we look for to show to existing tension between these two spheres, making an analysis of the themes of the experience with birth, death and the difference, and highlight that this reflection invites the subjects of the educational practice to an ethical attitude of care for the other, for oneself and so that the other one takes care of the care of the self. Having the thoughts of Arendt's and Foucault's as reference, we understand that life goes beyond school knowledge and practices, offering us what we think about educational practice and making the subjects of that practice learn how to place themselves between life and school, looking for new senses for themselves and resistance to the existent while they transform themselves. Thus, we wait to offer the educators some life problems that pervade the educational practice, reverberate in their experience and make them think about what they have left.

Keywords: art of living, experience, childhood and happening.

* Professor do Departamento de Administração e Supervisão Escolar e do Programa de Pós-graduação em Educação da FFC-UNESP, em Marília. Pesquisador do CNPq. Rua André Martins Parra, 171 – casa 25. Marília/SP – CEP 17514-260. E-mail: pagni@marilia.unesp.br.



Na apresentação do livro *Vida e Educação* de John Dewey, Anísio Teixeira afirmou que o mérito desse filósofo da educação teria sido o de conseguir conciliar a vida com a escola. Algumas décadas mais tarde, diante da interdição do mundo da vida pela racionalidade técnica, diagnosticada a partir da teoria habermasiana do agir comunicativo e de seus seguidores no campo pedagógico, buscaram dizer quase a mesma coisa, porém, postulando uma pragmática um pouco diferente da do pragmatismo, com aspiração à formação de uma comunidade transcendental e a pressupondo como um meio de promover uma comunicação entre iguais e uma linguagem destituídas de violência. Embora distintas, tais perspectivas teóricas almejavam uma conciliação entre a vida e a educação, como também se pressupôs uma pragmática na comunicação compreendida pelo ensino. Contudo, a vida aqui abordada parece se aproximar de sua designação moderna como *bíos*, esquecendo a sua dimensão como vida nua (*zoé*) ou, o que parecer pior, para amenizar os efeitos desta sobre a biopolítica atual, nos termos em que a compreendeu Agamben (2004), almejando superar essa situação. Sob o pretexto de incluí-la nos dispositivos escolares, a pragmática adotada por essas perspectivas teóricas parecem excluir a vida e a interditar o que tem de potencialmente reflexivo para que os sujeitos pensem na tensão que provoca ao transitar para a escola e se transformem a si mesmos com um processo formativo que não só concorre com essa instituição, como também se prolonga para além de seus muros, até o momento em que a própria vida seja interrompida com o advento da morte.

Em vistas a recobrar aquela tensão entre a escola e a vida e perspectivar essa transformação dos sujeitos para além do processo formativo institucionalizado, este ensaio procura contrapor-se a essa pragmática e à interdição do aspecto produtivo do pensar, evidenciando como as experiências com a morte, o nascimento e a diferença afrontam os sujeitos que transitam e atuam na instituição escolar. Argumentamos que tais experiências possuem um sentido formativo, convidando esses sujeitos a uma ética do cuidado de si, à assunção de um cuidado para com outro e do cuidado para que o outro cuide de si mesmo. Ponderamos que, nessa direção, a vida transborda os saberes e práticas escolares, dando o que pensar na práxis educativa e fazendo com os seus sujeitos resistam ao existente na medida em que se transformam. Assim, buscamos na tensão entre vida e escola elementos para a promoção de um trabalho ético de si e de um pensar peculiar, sobretudo, quando os seus sujeitos se disponham a se situar nessa intersecção entre a arte do viver e a educação

escolar e, por intermédio dessa escolha, decidam a se dedicar a esse cultivo no tempo que ainda lhes resta.

O princípio da natalidade e o cuidado com o outro na educação

A educação em geral é concebida como sinônimo de cuidado, desde a modernidade, para que o homem se converta em humano e saia do estado bárbaro no qual nasce. Embora a educação se proponha a cuidar do homem desde o seu nascimento, formando-o tanto para enfrentar os desafios da vida quanto para ingressar no mundo, especificamente, a educação escolar se caracterizou por prepará-lo mais para essa última tarefa do que para a primeira. É assim que a escola moderna parece fazer com que os homens nasçam para o mundo por intermédio da aquisição da língua, dos hábitos, dos costumes e, enfim, da cultura, como afirma Arendt (1997), como um segundo nascimento, que protege os seres nascentes das ameaças que o primeiro nascimento pode representar para si mesmos e, principalmente, para o mundo, já que os exporiam à vida nua e ao seu governo.

Se a chegada dos nascentes representa a possibilidade da emergência do novo, do aprender de novo a falar e a olhar próprio de cada geração, a educação escolar age no sentido de garantir que a novidade trazida por esses seres não os ameacem enquanto tal, colocando em risco a sua vida ou a da sociedade na qual vivem, tampouco se apresente como um risco ao mundo, ao esquecer as tradições, a barbárie ocorrida no passado e as possibilidades de futuro. Para tanto, ela procura proteger esses seres nascentes e propiciar a eles o seu nascimento para o mundo. É nesse sentido que Hannah Arendt concebe como princípio político da educação escolar o conceito de natalidade.

A natalidade não é vista por essa autora, segundo Bárena (2006), como um fato natural, que apenas garante a simples reprodução da vida (zoê), mas como uma poético-prática e simbólica (bíos). Se a primeira estaria relacionada ao espaço privado, a segunda seqüência emergiria do espaço público. Por isso, o que “salva o mundo da ruína normal natural é a natalidade, na qual se enraíza a faculdade de agir” (BÁRCENA, 2007, p. 245). Assim, Arendt compreenderia a natalidade não somente como um momento da natureza, como também como um momento que interrompe o processo natural, entendido como processo que tende para a sua deterioração, por meio da ação humana e, sobretudo, pelas ações propiciadas pela cultura e pela educação.

Dessa perspectiva, a natalidade seria uma categoria política por excelência e passaria a nortear essas ações humanas específicas, já que a natalidade não é somente reprodução da vida, como também interrupção do processo vital, funcionando como um princípio à filosofia política. Um princípio que supõe em primeiro lugar, uma crítica ao *memento mori* no qual se pautou até então as tradições filosóficas e, particularmente, o ser-para-a-morte heideggeriano. Em segundo lugar, indica uma nova ideia para se abordar a finitude humana, que implica em tomá-la não pelo recobrar a memória, lembrando que somos mortais, mas pelos limites para aceder à memória dos inícios, viemos ao mundo para começar algo novo. Nesse sentido, sugere uma linha de fuga e de resistência aos modernos totalitarismos na medida em que busca encontrar na responsabilidade para com o público e, particularmente, na educação ações de compartilhamento do comum e do diverso, que evocam continuidades com as tradições, mas também rupturas, por meio da criação de outros modos de existência e outros começos.

É nesse princípio filosófico e político que a ação educativa deveria se pautar, segundo a autora, reconhecendo na relação pedagógica a responsabilidade do educador e a sua autoridade para cuidar do outro, o educando, e, ao mesmo tempo, de compartilhar com esse portador da novidade a sua aspiração a ela e a necessidade de recomeçar, acolhendo-a e protegendo-a contra a sua exposição prematura no mundo. Por essa razão, Arendt (1997, p. 186) diz que a essência da educação “es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos”. Desse modo, se a proximidade da experiência com a morte pode levar a uma atitude ética de cuidado de si e a estética da existência foucaultiana, a crítica arendtiana aos modernos totalitarismos e a sua concepção educação como natalidade faz estabelecer uma relação entre estética e política bastante singular.

Isso significa que a perspectiva aberta por Hannah Arendt, ao analisar a problemática dos modernos totalitarismos, enuncia uma filosofia da natalidade que remete a uma postura política que pressupõe uma ética de responsabilidade para com o outro, nutrida pelo *amor mundi* e pressuposta pela ação pedagogia desempenhada na educação escolar pelo educador. Para tanto, a autora parte da ideia de que, mesmo que morramos, viemos ao mundo para iniciar algo novo. Bastaria que se considerasse o fato de que teríamos nascido seres humanos para que se admitisse a natalidade como essência de toda educação. Conceber a educação como natalidade significa considerar que o recém-chegado ao mundo, o nascido, tem uma iniciativa e rompe a continuidade do tempo. Nascer seria estar em

processo de chegar a ser de modo que, no devir desse nascido, ele encadearia sua identidade em uma cadeia de inícios, de ações e novidades, sendo capaz de agir (do nascimento à morte). Esse nascimento reclama de quem já estava no mundo, a recepção e o acolhimento dos nascidos para que possam fazer parte dele, necessitando de um acompanhamento responsável e do respeito a novidade que trazem, que demonstram quando lhes deixam livres para exhibir sua capacidade de iniciativa e espontaneidade. Essa postura de responsabilidade e essa atitude de respeito daqueles que já estavam em relação aos recém-chegados é o mínimo que se espera para que a renovação do mundo ocorra e para salvá-lo de sua ruína, sendo um modo de expressar o amor que se tem por ele.

Esse amor, antes de um *amor fati*, como pressuposto por Agostinho, é um *amor mundi*, na interpretação de Bárcena (2006, p. 125), pois, implica numa confiança em que o homem possa alcançar o sentido de sua ação, mediante a compreensão dos acontecimentos, a ação concertada e a experiência da palavra. Ele significa uma relação de cuidado e de preocupação com o mundo no qual o homem encontra seu próprio status e definição, ao se deparar com a pluralidade de singularidades e, por meio de sua ação, se expor publicamente. Nesse sentido amar e se preocupar com o mundo, é procurar o público dele, entendido como aquilo que nele se mostra em sua aparência, mas também naquilo que é em si mesmo, o que é comum a todos e o que o diferencia do privado. O que significa dizer que o mundo público é um espaço em que, ao mesmo tempo em que nos une, nos separa, evitando nos tornar uma massa indiferenciada, como ocorre na atual sociedade de massas. Ao contrário desta sociedade, o mundo público é um espaço de compartilhamento de fatos e de palavras, tarefa para a qual a ação humana é imprescindível, sobretudo, o tipo de ação que compreende a cultura e a educação, já que seus papéis são justamente compartilhar um mundo comum e torná-lo permanente. Para isso, o *amor mundi* é uma das tarefas da educação e concorre para que a natalidade seja o seu principal princípio.

O fato de o *amor mundi*, suscitado pela compreensão da educação como natalidade, se opor à atual sociedade de massas como uma das formas dos modernos totalitarismos, assim como a categoria mesma se opor aos estados de dominação que se manifestam nessa ação humana, não implica em um abandono de sua função conservadora e da autoridade acentuada nos discursos pedagógicos. Mas significa a reformulação dos mesmos, já que aquela função tem em vista o compartilhamento do que é comum, garantindo a continuidade do público, na sociedade, e introduzindo os nascidos nessa esfera da vida;

enquanto que a aquela autoridade implica na assunção de uma responsabilidade e de um cuidado para com eles e para com o outro, que a difere de seus exercícios heterônomos e habituais.

Com essa metáfora da natalidade, Hannah Arendt parece apresentar uma alternativa às metáforas de crescimento, utilizada por Dewey, e de iniciação, elaborada pelos filósofos analíticos da educação. Uma alternativa que, antes de considerar a educação como um crescimento que compreende a continuidade da natureza à cultura ou como uma iniciação à linguagem para apreensão dos significados existentes, perspectiva um cuidado ético para com o outro que interrompe a ordem natural, mediante a cultura, e a ordem dos discursos, por meio da poética imiscuída nessa linguagem, em busca dos sentidos da ação humana no mundo. Assim, essa autora procura associar à ética pressuposta pela ação pedagógica essa responsabilidade política para com o outro, entendendo-a como uma responsabilidade primordial do educador, a quem cabe propiciar ao educando o acolhimento e a liberdade necessária para que transforme o mundo, ao se reconfigurar.

A arte do viver imiscuída na educação escolar

A perspectiva aberta por Hannah Arendt não postula, em termos pedagógicos, apenas um ensino centrado no educador ou na aprendizagem do educando, na responsabilidade daqueles que já estão no mundo ou no livre devir dos que nele nascem. Ao contrário disso, busca evitar politicamente que a educação escolar concorra para a atual indiferenciação entre o privado e o público, para a homogeneidade característica da sociedade de massas, como expressão dos modernos totalitarismos, mas sim tenha em vista um compartilhamento, na relação com o outro, daquilo que é comum e que pode ser partilhado. Entretanto, como o que é compartilhado, mais do que os significados das tradições e das coisas do mundo traduzidos lógica e cognitivamente ao outro, decorre dos acontecimentos e de certa abertura ao novo promovida pela natalidade, então, torna-se imprescindível à educação escolar preservar um campo de interseção da arte de viver com o mundo para o qual prepara os seres nascentes na passagem da vida privada para a esfera pública. Isso porque, na escola, transitam e atuam sujeitos que em suas ações não deixam intocada essa repartição entre o mundo e a vida, realizando advertida ou inadvertidamente um trânsito entre um e outro e constituindo um campo de tensão entre eles que, se

percebidos em sua ocorrência, dão-lhes o que pensar mediante os acontecimentos e experiências que aí emergem, transformando a si mesmos e forçando as práticas e os saberes escolares a se modificarem ou a reconhecerem os seus limites. É nesse trânsito e, particularmente, nesse campo de tensão que o ato do pensar os acontecimentos e as experiências decorrentes das vicissitudes da vida desses sujeitos se interpõem no curso formativo em que um deles, o educador, prepara para o mundo o outro, o aluno, dispensando-lhe os cuidados necessários, o companheirismo que implica e o *amor mundi* que pressupõe.

Outro aspecto a ser observado é que esses cuidados para com o outro, o companheirismo e o amor nutridos por um sentimento comum e por uma perspectiva de gerar a igualdade de condições, nessa relação, para que os alunos possam atuar na vida pública e, quiçá, política, como o faz o educador, ao considerar esse trânsito e esse campo de tensão, descobre aí a diferença entre as subjetividades e os modos de subjetivação desses sujeitos, não apenas seus modos de se portarem no mundo, como também, e principalmente, as atitudes éticas que assumem diante da vida. Afinal, é essa diferença que interessa ao nosso olhar e ao pensar filosófico se consideramos que a educação escolar efetivamente auxilia na passagem dos mais novos da vida privada para a pública, mas que se mantém atenta aos diversos estilos de vida e aos modos de subjetivação que nela perduram.

Tal atenção em relação às diferenças nos parece importante para manter uma atitude de respeito às singularidades e à multiplicidade cultural que constitui a sociedade, se quisermos que a escola apenas seja o começo de uma formação que se prolongue até o fim da vida e também se encontra em outras de suas esferas. E é justamente essa diferença que escapa a uma pedagogia ou, mais especificamente, a uma arte técnica que postula tornar igual o nível de conhecimento do aluno ao do educador, pois, ela se relaciona a um *ethos* a ser construído, antes do que a uma *epistême* a ser adquirida, que perduram por toda a vida, não se restringindo ao tempo e ao espaço escolar. Por outro lado, o plano político em que o cuidado com o outro, o companheirismo que implica e o amor que pressupõe não se restringem apenas a um sentimento comum necessário para que o educador se responsabilize pelo outro, mas a experiências singulares que se encontram nessa relação e que podem produzir acontecimentos capazes de transformar a esses mesmos sujeitos, sua subjetividade e seus modos de ser, resultando em formas de subjetivação distintas para a condução de suas vidas. Esses encontros com o outro, que escapam à regulamentação, à

normalização e ao planejamento das práticas e saberes escolares, por se tratar do fortuito, do acaso e da vida – o que advém e provoca o acontecimento –, provocariam nos sujeitos compreendidos nessa relação, que se lhe apresenta como diferente, um se preocupar consigo mesmos, como um ato de pensar-se que implica, eticamente, em transformar a si próprio. Nesse sentido, o cuidado com o outro implícito na ação pedagógica de um desses sujeitos, o educador, pressupõe um cuidado ético de si mesmo, similar àquele que pode ser suscitado no outro dessa relação, em seus alunos.

Seguindo as indicações de Foucault (2004a; 2004b), por essa perspectiva do cuidado de si, é possível examinar os jogos de poder e de verdade de modo não mais a se restringir a análise das práticas coercitivas, como também ao analisar as práticas de si, como um problema ético de definição de práticas de liberdade, a partir de uma estética da existência. Isso significa que o exercício das práticas de si deva ser considerado como práticas de liberdade, isto é, que possam ser escolhas éticas no sentido da potencialização da vida e do aprimoramento da existência, pois, para Foucault: a liberdade é a “condição ontológica da ética” que, por sua vez, é a “forma refletida da liberdade” (2004a, p. 267). Por sua vez, o exercício das práticas de si como práticas de liberdade é um modo de existência que se contrapõe à imobilidade das relações de poder e à sedimentação dos estados de dominação, visando resistir a elas, por meio do ensaio de novas relações e da experiência da recriação de si, mediante o cuidado para consigo e com os outros. Para isso, é necessário que o sujeito que participa de tais relações e estados se ocupem de si, como um imperativo ontológico e ético imanente ao sujeito, fazendo-o voltar o seu olhar e os seus pensamentos sobre as verdades e valores morais assimiladas em sua existência, para que possa escolher os seus melhores guias e aprender a cuidar dos outros. Não é pelo fato de aprender a cuidar dos outros que esse sujeito estabelecerá as suas ligações com a ética, mas é justamente porque ele cuida de si, que lhe é anterior ontologicamente.

Nesse sentido, pensar a relação do educando e do educador à luz dessa perspectiva, não significa postular, porém, certo individualismo no processo formativo ou fundar esse último em uma ética egoísta. Ao contrário, esse processo de transformação do sujeito só ocorre com a relação com o outro e, portanto, necessita da figura de um mestre. Assim, a proximidade que há entre o cuidado de si que envolve educador e educando, que depende dessa relação com o outro, no caso da intersecção da arte de viver com a formação escolar, para que cada um desses sujeitos se cultive a si próprios e se transformem em sentidos que

podem até ser diferentes, pois, cabe a cada um escolher seu próprio estilo de vida e responsabilizar-se por um modo de existir em que se sintam mais livres, porém, que ocorrem na e graças à diferença característica da ação pedagógica e, particularmente, da forma como ela ocorre na educação escolar.

Isso significa admitir que, nessa relação com o outro, as formas de cuidados em relação a si mesmo e, sobretudo, ao outro também são distintas, já que são diferentes e produzem essa diferença na educação escolar em que a arte de viver se encontra imiscuída em seus dispositivos. O cuidado de si do educador, caso este seja digno em agir mais como um mestre do que como um professor¹, se destina a se ocupar, para além de si próprio, nessa relação pedagógica, com o cuidado de si de seu aluno: como alguém que cuida para que o cuidado de si do outro aconteça e que esse outro se transforme tanto quanto ele, ainda que o possa fazê-lo em outro sentido e por outros caminhos, desde que seja por sua própria decisão e coragem. Assim, o cuidado para com o outro suposto por uma educação que aspira, senão a integração, a tensão entre a preparação dos mais novos para o mundo e a sua instrução em uma arte de viver se pautaria no cuidado de si como uma atitude ética a compreender o cultivo tanto do aluno como do educador, pressupondo a diferença entre eles e, por isso, a assunção da responsabilidade por este último de ocupar-se do cuidado para que o outro cuide de si mesmo ou, melhor dizendo, para que seu aluno trabalhe na transformação de si próprio.

Isso só parece possível, porém, se o educador também se ocupasse de sua própria transformação e de continuá-la até o fim, o que implica em admitir que, para além de uma série de saberes, de habilidades e de competências para o exercício de seu ofício – sem dúvida, importantes para elaborar as técnicas e os instrumentos necessários para a preparação dos mais novos para o mundo –, ele prescinde da experiência, de um pensar engajado na sua decifração e de certa sabedoria para a condução da própria vida que auxiliariam o seu transito e posicionamento frente ao mundo. Esses requisitos

¹ Foucault estabelece essa diferença entre o professor e o mestre nos seguintes termos: “[...] o cuidado de si é, com efeito, algo que (...) tem sempre necessidade de passar pela relação com um outro que é o mestre. Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre. Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo. (...)Diferentemente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros, etc. O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio.” (FOUCAULT, 2004b, p. 73-64)

transbordariam as práticas e os saberes estritamente escolares, dessa forma, colocando em circulação outras práticas e saberes distintos daqueles extremamente valorizados na atual educação escolar, concorrendo com esses e oferecendo aos alunos não apenas a possibilidade de se qualificarem para o mercado, como também de se formarem e cultivarem a si mesmos, sendo essa relação com o educador um dos campos privilegiados para o aprendizado da ética, seja para um, seja para o outro.

Pensar a infância, as experiências e cuidar do cuidado

É nesse campo que as suas experiências fazem emergir nesses sujeitos, mas, especialmente, no educador, ante a sua não apreensão pela linguagem, um estado de *infans*, isto é, de ausência de fala articulada (PAGNI, 2006), colocando-os em certa posição de abertura para aprender a novidade, para revolver os restos de sua memória e transformar a si mesmos. Tal estado auxilia os educadores a se aproximarem do outro, do aluno, com o qual se relaciona e com quem se familiarizam na medida em que se aproximam de sua língua e de seu modo de existir, ao mesmo tempo em que se espantam, já que nessa aproximação se deparam com uma diferença e impossibilidade de identidade plena.

O nascimento é uma das experiências da qual nos aproximamos como educadores. Embora tenhamos nascido em um mundo com sua língua e tradições, literalmente, o nosso nascimento jamais é rememorado por completo, a não ser pelas marcas inscritas em uma memória imemorial, revivida ante o nascimento de um filho ou filha, de um ser novo, de outro que renasce em nós. Esse acontecimento traz as marcas dessa experiência originária de nosso nascimento, uma *arché* ao mesmo tempo estranha e familiar, experimentado agora não como uma vinda ao mundo, mas pelo sentimento de cuidado com esse ser novo e pela responsabilidade em proteger-lhe e apresentar-lhe a língua e as tradições do mundo no qual nasceu: para habitá-lo e, quiçá, transformá-lo, alimentando a tensão entre a continuidade e a descontinuidade de sua história, própria à infância.

De acordo com Bárcena (2004, p. 41), a noção de natalidade se relaciona à de infância, onde encontra a expressão de uma “vivência do tempo não totalitária, convocando uma aprendizagem da finitude”, sem contar que é uma “fratura do tempo revolucionária da realidade”, exprimindo uma poética-política. Se a infância seria um estado no qual algo vai tomando forma, a natalidade é o momento em que algo novo se inicia, não podendo se

compreender uma noção sem a outra, pois, é necessário o nascimento para que a vida humana adote uma forma e, ao mesmo tempo, formas para que o mesmo inicie algo novo no mundo. Por isso, em uma infância sem natalidade não haveria criação, reproduzindo a formação sempre igual e a cultura existente, por sua vez, em uma natalidade sem infância não haveria aprendizagem nem preparação, tudo ocorreria naturalmente sem rupturas, a partir de um vazio e de um constante começar no zero.

Dessa perspectiva, o nascimento precede a infância. Já que a infância consiste na ausência e na possibilidade da palavra e de dizer ao mundo o que se passa conosco, o nascimento é um entrar no mundo, suscitando a esperança naqueles que estão nele, porque lhes fazem recordar a proximidade de seu fim (a morte) e a expectativa de outros modos de existir, melhores que os atuais. Ao se depararem com a sua finitude e, ao mesmo tempo, com a possibilidade de outro começo, por meio dos nascidos, capazes de inaugurarem uma nova ordem, para além do tempo infinito almejado pelo totalitarismo, entre o passado e o futuro. Afinal, todo nascimento é nutrido por uma ideia de continuidade e de ruptura com o presente, na expectativa de que os nascidos incorporem as tradições das gerações mais velhas, mas também as atualize e as renove, dando ao mundo um novo curso. Nesses termos, a infância é o tempo que sucede o nascimento e no qual se experimenta a linguagem dessas tradições e a sua atualização, conforme os desígnios da história e das singularidades humanas que se formam desde essa experiência, do pensamento e do agir no mundo. Uma experiência do tempo finito que, ao implicar certa consciência de início e de término, confere a possibilidade de um constante renascimento, ao menos metaforicamente falando, desse pensar e desse agir, em vistas da liberdade suscitada pela eventual criação de outras realidades e de modos de existências. Essa liberdade parece ser uma condição ontológica da ética e qualidade de uma estética da existência, mesmo quando o educador tenha que se ocupar de preparar o ingresso dos mais novos no mundo, inserindo aí seu modo de ser e de viver nas práticas e saberes escolares que procuram proscrevê-lo em nome da objetividade da ciência, da técnica e de certo profissionalismo.

Do mesmo modo que o nascimento, a morte é outro acontecimento do qual apenas nos acercamos nessa experiência do tempo finito e, de modo mais incisivo, para deparar-nos mais ainda com a nossa própria finitude. Isso porque ela é um entrecorte dos sentidos que entendíamos assegurados, abala nossas estruturas e nos faz olhar de modo distinto para as nossas vidas ou, melhor, o que dela nos resta. Por vezes, é justamente sobre isso que nos

resta que nosso olhar parece se dirigir. Restos considerados sem importância e incabíveis em nossa memória e para a nossa racionalidade, porque vistos como fora dela e concebido como não idênticos a um eu que pressupõe a unidade da razão e a identidade em relação a si mesmo, passam a serem revolvidos, desesperadamente, em busca de encontrarmos o que deixamos para trás e nos fazem falta nesse momento.

Às vezes, são nesses restos que encontramos as percepções, as imagens e os sentidos disformes que nos diferenciam do que somos no presente e do que inventamos que fomos num passado pouco distante. Eles colocam-nos em contato com o que poderíamos ter sido se nos guiássemos mais por eles do que por aquilo com o que foi exigido de nós para que nos adaptássemos ao existente e nos identificássemos com um si mesmo formalmente instituído. Revolvendo esses restos da memória, considerados em outros tempos menores para o nosso processo de subjetivação, esse olhar mira outro modo de existir e de ser. Metaforicamente falando, dirige as mãos que, com os cacos e as sobras da memória, recriam senão a nós mesmos, ao menos sentidos nunca antes pensados, que intensificam a vida ou, se preferirmos, o tempo que ainda nos resta.

Analogamente à Pênia que, ao recolher os restos de comida e de bebida, mirou a Póros embriagado e se deitou com ele para conceber *Eros, o deus do amor*, na conhecida narrativa de Diotima a Sócrates, essa experiência da morte do outro, faz renascer em nós o desejo que se acreditava perdido nas frivolidades cotidianas: pode ser signo de renascimento, colocando-nos a pensar não somente em nossa finitude, como também em como podemos viver e viver melhor no tempo que nos resta, e não somente o sobreviver, que reproduz a mendicância de Pênia.

Nessa relação com a morte, não é a infância entendida como um tempo finito que carece da experiência acumulada que emerge, mas é a compreendida como um olhar que repousa sem palavras sobre esses restos, como uma singular experiência do pensar a nossa existência. Uma experiência que parece ser tão contundente e, ao mesmo tempo, adentrar em uma cicatriz tão aberta quanto uma experiência histórica ainda não elaborada, relativa ao holocausto nazista, aos campos de concentração e de refugiados, nutrindo com ela uma relação íntima: não casual. Pois, é como se ela nos convidasse a cuidar de nós mesmos, do que nos resta, tão esquecido para que pudéssemos cuidar dos outros, porque é a marca extrema de nosso fracasso nessa tarefa e de nossa impotência diante de um acontecimento que, por mais que nos resguardemos de todos os cuidados, se mostrou inevitável. Por um

lado, esse convite decorre desse choque de interromper nossa segurança de si mesmos e pensamento habitual, nos prostrando frente ao estranho e ao inominável. Talvez, ele seja um modo contemporâneo de fazer com que levemos adiante a recomendação do cuidado de si socrático, relatado por Foucault (2005).

Se Sócrates recomendou prudência a Alcebíades perante a explicitação de seu desejo de governar a polis e exigiu um cuidado em relação a esse desejo emergente de si mesmo para que ele não se convertesse em arrogância e em tirania sobre os outros, tampouco em renúncia de si, nunca como antes tal recomendação parece-nos tão importante. Isso porque hoje em dia vivemos sob a égide de um excessivo cuidado de si sem si mesmo ou, para sermos mais precisos, de um cultivo de si esvaziado de sentidos na medida em que, em função do discurso sobre a verdade instituído e o totalitarismo disfarçado no qual estamos metidos, são dados de fora, do sistema. Por outro lado, ele clama por um desejo de mudança, provendo uma atitude iluminista no presente, sem nos livrar por completo do medo do desconhecido e do inominável, mas movendo-nos a não querer ser governados sob determinadas formas que usurpem do poder e gerem estados de dominação. Ela redefine outro lugar para a filosofia e, porque não, para a filosofia da educação, talvez, preconizando como a única saída ainda válida para elas a crítica e a resistência aos estados de dominação. Dessa forma, essa singular experiência do pensar nos coloca diante de uma atitude ética, sem precedentes, exigindo que nos ocupemos de nós mesmos.

O comprometimento com essa atitude ética decorrente da percepção de nossa finitude e de nossa infância pode nos fazer perceptível a dor e ao sofrimento alheio, em uma relação de familiaridade com aquilo que sentimos. Desde que fossemos capaz de exercitar nossa imaginação, e não somente nossa memória, essa familiaridade poderia nos fazer sentir e nos colocar em uma relação de alteridade com pessoas que sofrem nos atuais campos de refugiado, que dormem ao relento sem qualquer perspectiva de vida nas ruas das grandes cidades ou, mesmo, que vivem como imigrantes longe de suas pátrias. Despertaria em nós um sentimento de compaixão e uma atitude de indignação em relação ao existente, diante das consequências de uma racionalização e de uma frieza produzidas pelo chamado desenvolvimento tecnológico e pela globalização da economia. Ela nos faria perceber, quem sabe, o quanto essa sensibilidade à dor e ao sofrimento alheio, especialmente aquelas que ocorrem em outros continentes ou que não vemos em nosso próprio país, foram recobertas por um discurso pouco efetivo sobre a pluralidade cultural que exige o diálogo, como um dos

gêneros das linguagens necessárias à inclusão social; porém, que reitera aquilo que Adorno e Horkheimer (1986) denominaram de frieza burguesa e Lyotard (1997) de inumano do sistema. Indicaria certo insucesso dessa enunciação do múltiplo da cultura para compreender o presente e, principalmente, desse gênero da racionalidade e da linguagem para reconciliar as diversas culturas em uma língua supostamente universal e em uma razão una.

Nesse sentido, parece que falta a tal elaboração teórica a compreensão dos limites da tradutibilidade de experiências como as do nascimento e da morte, sensíveis, em conceitos filosóficos e teóricos, remetendo-nos a uma filosofia e a uma teoria menores, infantis, a um mundo em que esses conceitos não foram completamente pensados e estão sempre em construção ou, melhor seria dizer, em ficção. Isso porque as próprias filosofias e teorias sociais contemporâneas se perfizeram mediante um modelo de racionalidade em que a memória e a sensibilidade são esquecidas para fazer preponderar um modo de razão intersubjetiva, concorrendo senão para o silenciamento sobre situações de exceção no presente, ao menos para a consideração do testemunho daqueles que nelas padecem em circunstâncias atuais. Assim, atrocidades como as que ocorreram nos campos de concentração e de extermínio, durante a segunda Grande Guerra e a Guerra Fria, os extermínios de etnias inteiras nos diversos países para implantar um modelo de civilização, em que o “macho, adulto e branco” sempre deve estar no comando.

Foi esse modelo que deu a tônica desses estados de dominação que se arrastam não de agora, mas desde a modernidade, quando a memória imemorial e inumana foi destruída em nome do autodomínio racional de si mesmo e de um discurso de verdade que legitima essa forma de dominação. Ao mesmo tempo em que a revolta da natureza contra a cultura, o ressentimento e o ódio de uns contra os outros, provocados por esse autodomínio e discurso legitimador, fazem ressurgir, como um eco do passado, as mais diversas formas de intolerância e de defesas contra todo o que outro afora deste modelo traga de diferente. Tudo o que eventualmente faça-nos identificar com o que esse outro desestabiliza-nos, tornando tão familiar o que temos de primitivo e carregamos do passado que até nos causa vertigem, estranhamento. Mais do que isso, nos coloca em contato com uma memória também familiar que, como um trauma profundo, não quer ser revolvida; como se tivesse uma vontade própria, alheia a nossa vontade consciente, que conspira contra qualquer

atitude de revolvê-la, de elaborá-la ou, simplesmente, testemunhá-la em silêncio, ainda que esse silêncio possa ser muito mais significativo do que toda a eloquência que tenhamos.

Nos dias de hoje, reagimos a esse estranhamento provocado pela experiência histórica negando-o, não reconhecendo como familiar, a fim de que a segurança de um eu idêntico a si mesmo e de uma civilização em que suas bases devem manter-se inalteradas. Contudo, entendemos que para alguns é possível agir de outro modo em relação a esse estranhamento, tomando esse familiar como efetivamente próximo e como o que nos dá o que pensar em termos filosóficos. Tão logo tenhamos alguma sensibilidade, sentimento de compaixão e experienciado uma prática de alteridade movida por tal sentimento ou, mesmo, mordidos pela mosca do re-nascimento que aquela suscita, parece ser possível desenvolver um julgamento reflexivo distinto dos sentidos que desejamos em relação a nossa vida, a nossa relação com os outros e com o mundo.

Dessa perspectiva, não seria possível traduzir integralmente essas escolhas e, muito menos, essa atitude em significados denotativos ou conotativos, em proposições prescritivas ou normativas e, muito menos, em um gênero discursivo que se proponha a conceitualizar experiências como a com a morte pelo sujeito que as vivem subjetivamente para ser colocada em circulação e comunicada aos demais mediante uma pragmática que estaria livre da violência, nos termos pressupostos por Habermas (1987). Ao contrário disso, essas escolhas estariam nutridas antes pela opção por um estilo de vida e de um *ethos* e implicaria necessariamente uma *coragem de verdade* mais pautada em uma atitude ética no sentido da *parrhesía*² ou do dizer franco, nos termos analisados por Foucault (2004b; 2009) do que em seu sentido eminentemente epistemológico, prescindindo mais de uma análie *dramática* do discurso do que de uma pragmática de sua enunciação³.

² De acordo con Foucault (2009, p. 82): “La *parrhesía* (...) es pues cierta manera de hablar. Más precisamente, es una manera de decir la verdad. En tercer lugar, es una manera de decir La verdad de modo que, por el hecho mismo de decirla, abrimos, nos exponemos a un riesgo. Cuarto, la *parrhesía* es una manera de abrir ese riesgo ligado al decir veraz al constituirnos en cierta como interlocutores de nosotros mismos cuando hablamos, al ligarnos al enunciado y la enunciación de la verdad. Para terminar, la *parrhesía* es una manera de ligarnos a nosotros mismos en la forma de un acto valeroso. Es el libre coraje por el cual uno se liga a sí mismo en acto de decir la verdad. E incluso es la ética Del decir veraz, en su acto arriesgado y libre.”

³ Para Foucault (2009): “el análisis ‘de la pragmática del discurso es el análisis de los elementos y de los mecanismos mediante los cuales la situación en que se encuentra el enunciador va a modificar lo que puede ser el valor o el sentido del discurso.”(FOUCAULT, 2009, p. 84). Ao contrário disso, diz ele: “Con la *parrhesía* vemos aparecer toda una familia de hechos de discurso que, si se quiere, son muy diferentes, casi lo inverso, la proyección en espejo de lo que llamamos pragmática del discurso. (...) En la *parrhesía*, el enunciado y el acto de la enunciación van a afectar, de una manera u otra, el modo de ser del sujeto, y a hacer a la vez, lisa y

O que está em jogo é o sujeito enunciador do discurso e a sua transformação enquanto tal, seu devir, assim como os instrumentos da razão utilizados para isso, conjuntamente com os gêneros discursivos que permitam que esses mesmos sujeitos se exponham, se arrisquem, e tenham *coragem de serem francos* consigo mesmos e com os outros, mesmo quando esta seja tão angustiante, porque diretamente ligada a sua vida singular e à experiência do pensá-la na medida em que se vê atravessada por acontecimentos como os do nascimento e da morte. Essa franqueza decorrente do pensar o que somos e os acontecimentos que atravessam nossas experiências nos auxiliam a nos cultivarmos a nós mesmos e, quem sabe, nos conhecermos, no sentido ético anteriormente indicado, para melhor conduzir as nossas vidas. Própria de uma arte de viver, essa mesma franqueza possa dar um sentido ético mais vivo à educação escolar, concorrendo para que, como educadores, cuidemos para que os nossos alunos se ocupem de si mesmos e, no encontro com a sua infância, também aprendamos a cuidar da nossa, dando continuidade ao curso formativo que constitui a vida. Resta saber até que ponto estamos preparados para esse aprendizado, abertos para acolher essa infância, para pensar os acontecimentos que atravessam a nossa vida e para enfrentá-los com dignidade todas as vezes que se apresentam na educação escolar.

Referências

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética Do Esclarecimento**. São Paulo: 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

AGAMBEN, G. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua. V. I. Belo Horizonte: Editora UFMG/Humanitas, 2004.

ARENDT, H. La crisis en la educación. In: **Entre el pasado y el futuro**. Barcelona: Península,, 1996, p.185-208.

BÁRCENA ORBE, F. **El delirio de las palabras**: ensayo para una poética del comienzo. Barcelona: Heder Editorial, 2004.

llanamente – si tomamos las cosas bajo su forma más general y neutra –, que quien ha dicho la cosa haya dicho efectivamente y se ligue, por un acto más o menos explícito, al hecho de haberla dicho. Pues bien, creo que esta retroacción, que hace que el acontecimiento del enunciado afecte el modo de ser del sujeto, o que al producir el acontecimiento del enunciado el sujeto modifique, afirme o, en todo caso, determine y precise cuál es su modo de ser en cuanto habla, caracteriza otro tipo de hechos de discurso muy diferentes de los de la pragmática.” (FOUCAULT, 2009, p. 84)

BÁRCENA ORBE, F. **Hanna Arendt**: una filosofía de la natalidad. Barcelona: Herder, 2006.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: **Ditos & Escritos**. Vol. V. São Paulo: Forense Universitária, 2004a, p. 264-287.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

FOUCAULT, M. **El gobierno de si y de los otros**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**. V. I y II. Madrid: Taurus, 1987.

LYOTARD, J-F. **O inumano**: considerações sobre o tempo. 2.ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

PAGNI, P. A. Infância. In: Carvalho, Adalberto Dias. (coord.). **Dicionário de Filosofia da Educação**. Porto: Porto Editora, 2007b, p. 212-219 [verbete].