

Álamo Pimentel • Dante Galeffi • Roberto Sidnei Macedo

PO(ÉTICAS) DA FORMAÇÃO

experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional



Po(éticas) da formação

EXPERIMENTAÇÕES ÉTICAS E ESTÉTICAS
NO ACONTECER FORMACIONAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

REITORA
Dora Leal Rosa

VICE-REITOR
Luiz Rogério Bastos Leal



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

DIRETORA
Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

CONSELHO EDITORIAL

Alberto Brum Novaes
Angelo Szaniecki Perret Serpa
Caiuby Alves da Costa
Charbel Ninõ El-Hani
Cleise Furtado Mendes
Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti
Evelina de Carvalho Sá Hoisel
José Teixeira Cavalcante Filho
Maria Vidal de Negreiros Camargo

ÁLAMO PIMENTEL • DANTE GALEFFI • ROBERTO SIDNEI MACEDO

Po(éticas) da formação

EXPERIMENTAÇÕES ÉTICAS E ESTÉTICAS
NO ACONTECER FORMACIONAL

Salvador
EDUFBA
2012

2012, Autores.

Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade Federal da Bahia.

Feito o depósito legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

CAPA, PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Lúcia Valeska Sokolowicz

IMAGEM DA CAPA

Dante Galeffi

NORMALIZAÇÃO

Lucas M. Esperança Vieira

REVISÃO

Eduardo Ross

Sistema de Bibliotecas - UFBA

Pimentel, Álamo.

Po(éticas) da formação : experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional / Álamo Pimentel, Dante Galeffi, Roberto Sidnei Macedo. - Salvador : EDUFBA, 2012. 183 p. : il.

ISBN 978-85-232-1006-9

1. Educadores - Formação. 2. Ética profissional. 3. Estética. 4. Educação - Filosofia.
I. Pimentel, Álamo. II. Galeffi, Dante. III. Macedo, Roberto Sidnei. IV. Título.

CDD - 371.1

Editora filiada à:



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Rua Barão de Jeremoabo s/n
Campus de Ondina – 40.170-115
Salvador – Bahia – Brasil
Telefax: 0055 (71) 3283-6160/6164
edufba@ufba.br – www.edufba.ufba.br

SUMÁRIO

- 7 • Prefácio
Dante Galeffi

- 11 • Apresentação: o momento, a palavra, a escrita
Álamo Pimentel

- 15 • Introdução - inspirações, artimanhas, filigranas e confissões
Roberto Sidnei Macedo

- 19 • Po(éticas) de formação nas traduções interculturais que vêm da periferia
Álamo Pimentel

- 61 • Po(éticas) da formação: estética e ética na trans-formação humana emergente. Divertimento poético polilógico
Dante Galeffi

- 149 • Por que não falar de engrenagens e ouriços, mas também de *momentos*, vaga-lumes e viajantes? Imaginações po(ético)-formativas
Roberto Sidnei Macedo

- 175 • Com-versações e aberturas conclusivas

Prefácio

Dante Galeffi

(DMMDC – UFBA)

Mais uma vez nos reunimos em torno de inquietações comuns. Estamos na deriva do tempo do acontecimento: um devir outro incessante e lúcido, de uma lucidez lúdica, ética e estética. Um devir outro intempestivo e opaco em sua singularidade efêmera e duradoura, simultaneamente. Uma efemeridade que é uma superfície de conexões e atualizações de virtualidades inesperadas: um irromper de intensidades. Uma origem originante em jogo. Um jogo de surpresas que surpreende quem escreve do lado de sua intensidade pulsiva. Um jogo de desejos sempre aberto ao mais do acréscimo, da conexão, da interação, da trans-formação continuada de um “nós” genérico em redes invisíveis/visíveis, sonoras e táteis, olfativas e gustativas de agenciamentos comuns criadores. Um jogo de elegâncias abertas, cada um com a sua elegância. Um sempre outro de si, um sempre mais outro. Mas não como falta, carência, buraco da culpabilidade edipiana. E sim como experiência do ser mesmo que somos no poder ser mesmo em devir. Um acontecimento na duração, um fluxo do querer-ser-mais comum e implicado. Somos mais-vida! Daí o sentido deste divertimento po-ético: um gesto aberto à criação incorporada, partilhada, oferecida ao inesperado. Amor aos fatos feitos, aos efeitos dos atos que formam os fatos. Amor pelo feito e o a ser feito na formação como criação de si. Poéticas reunidas, celebrando a investigação implicada. Antes de tudo uma expressão de sentidos próprios e apropriados.

O foco de confluência de uma tomada do tempo-movimento das po-éticas da formação aqui reunidas é a criação de si mesmo no campo das interações viventes. Será? É só ler com atenção o que vem da parte de cada um dos autores deste livro. O que eles estão dizendo, afinal? Estão falando de quê, mesmo? Estão afirmando o quê, mesmo? Como é a polifonia por eles conjugada?

Linhas entrecruzadas em contrapontos virtuais, em que se pode apreciar a audição de uma peça polifônica que modula o tema da po-ética, que responde à autopoiese como dinâmica de individuação, descrição de si, escrita de sua própria indiscernibilidade ontológica. Uma disposição à experimentação criadora que lança os tensores do sentido na multiplicidade dos acontecimentos *devindo*. Um caminhar na razoabilidade da experiência de radicalidade ética e estética nos universos da formação. Pensar a formação como trans-formação continuada: aprender a ser sempre renovado. A imagem da criança nas três metamorfoses do espírito do Zarathustra de Nietzsche. São, afinal, três adultos que agem na direção do devir criança. Sem controvérsia, não se haverá de representar o sentido do devir criança de cada um dos autores, e nem tomar a imagem da criança como metáfora. Mais do que simples evocação de outra coisa, o devir criança dos autores está expresso nos textos escritos. A escritura é convocada pelo sentido da descoberta e da invenção. Tudo está sempre iniciando a diferença na repetição da diferença. Escritores de uma imagem-tempo do pensamento em formação.

Cada poética com sua maquinaria própria, no caminho da experimentação do sentido da formação como formação criadora e partilhada pelo sentido da inteligência com sentido: multiplicidade ética e estética no viver plenamente novas intensidades de afetos, novos conceitos, outros perceptos. Uma política que nasce das relações e interações de comum-pertencimento do ser humano com a totalidade que o confina na finitude. Uma finitude que se faz dádiva a cada novo gesto que toca a superfície do instante.

O campo de reunião: a imagem-tempo do pensamento do acontecimento. Po-éticas do acontecimento no acontecimento da expressão escrita. Obra de si na dobra do outro. Um espanto! Passagem livre para o aberto do ser na superfície lisa do seu aparecer. Também beleza vivente!

Apresentação: o momento, a palavra, a escrita

Álamo Pimentel

(FORMACCE FACED/UFBA)

“[...] Filosofia é cada um encontrar-se a si mesmo, cada um chegar por fim a possuir-se, alcançar-se atravessando o tempo, correndo com o pensamento mais que o tempo, adiantando-se à sua corrida [...]”. (Maria Zambrano)¹

A escrita guarda o silêncio do caminhar no interior da linguagem. Nascida do encontro impreciso entre o si mesmo e o outro, a escrita desenha nos vieses da oralidade as imagens – palavras que habitam o humano-ser em trans-formação. É o momento como abertura radical da hiperatividade autobiográfica que enche de vida toda forma de pensamento. É a palavra que confere ao humano a sua grandiosidade e a sua pequenez nos recônditos insondáveis da vida. É o texto escrito, que a caminho do silêncio do leitor constrói ambiências do mover-se por dentro que produz *Po(éticas) da formação*.

Esta obra resulta de um encontro. Foi inspirada num momento em que, entre as vozes e o silêncio, a palavra escrita se inscreveu como imagem que busca indicar destino ao que se apresenta como formação.

¹ *A Metáfora do Coração* é uma obra seminal de Maria Zambrano em que o movimento de encontro entre a filosofia e a poesia é mediado pela inspiração de uma corporeidade pensante. A obra nos apresenta um convite para pensar a relação entre a arte e a filosofia como uma experiência vivida. A publicação citada nesta introdução é da Editora Assírio & Alvim, Lisboa, ano de 2000.

Há um limite, aparentemente intransponível, no esforço de apresentação dos escritos aqui reunidos: o momento em que a palavra inscrita num fragmento de papel resulta numa imagem. Descrever o nascimento de uma ideia produzida a seis mãos me parece impossível. Não há como vertebrar o impulso da transsubstanciação da ansiedade em nomear o que acontece quando a palavra irrompe o silêncio em silêncio. Não há como vestir a incandescência do ato de significar quando a sua nudez é insidiosamente alheia ao que se passa no momento de sua aparição. Não há como personificar uma criatura que se faz entre uma mão e outra, sobretudo quando as mãos que desenham a imagem-palavra não pertencem a um, mas a três autores. Resta apenas uma vaga menção à força silenciosa e invisível que nos reúne na palavra, na produção das conexões sensíveis que nos ligam um ao outro.

À maneira da filósofa espanhola Maria Zambrano, recorri ao encontro da filosofia com a poesia para colocar-me ao lado de Dante e Roberto numa busca de apropriar-me do momento de inspiração em que esta obra se desenhou. Creio que nos encontramos mais conosco quando descobrimos no silêncio dos nossos outros o generoso incômodo da criação. Nasceu entre nós o ímpeto desta obra a partir de um impulso. A escuta inventou o momento. A escuta inventou a rede de sensibilidades para pescar as lacunas no meio das vozes que compunham o cenário do nosso encontro. A mão fogueou a caneta. A caneta fogueou o papel. O papel fogueou a escrita. A escrita fogueou um, fogueou outro e voltou cheia de graça e de adereços. Voltou figurada. Feito imagem que endereça à palavra o irredutível gesto de dizer-se segundo o momento. O momento nos alimentou com o milagre da palavra e da escrita.

Cada texto produz as suas imagens. Cenários e movimentos ressaltam as performances em que o ato de significar é transformar-se segundo a insubordinação da vida ao tempo. O momento evoca as Po(éticas) da formação de Roberto. A palavra possui as encarnações Po(éticas) de Dante. A escrita indica as paisagens inter-

contextuais daquilo que me possui como Po(éticas) da Formação. Foram necessárias inúmeras transgressões para se chegar até aqui. A maior delas foi deixar extravasar o silêncio entre o verão de Irecê e a primavera de 2010, em Salvador, para destinar aos nossos textos a cumplicidade que evoca aquilo que nos aproxima quando estamos distantes.

Ainda sob a inspiração de Maria Zambrano, posso afirmar que “[...] toda obra contém algo de explosivo [...]”.² Com esta não poderia ser diferente, afinal, ela mesma aconteceu de uma explosão. À medida que cada um de nós se arrisca a encontrar na sua própria biografia os sinais do caminhar em silêncio no interior da linguagem, a emergência da escrita deflagra imagens-palavras em plena combustão. A escrita nos consome. Coloca-nos uns-ao-lado-dos-outros à procura de outros que, por efeito de sensibilidades inteligíveis, encontram os sinais das suas Po(éticas) da formação. Creio que, nos textos que se seguem, nos atrevemos ao exercício de saberes vivenciais que articulam nossas filosofias, ciências e artes de ser-e-estar-com-os-outros.

Adiantar-se ao tempo, para nós, significa conferir à palavra e à escrita as éticas e estéticas do momento que nos reúne com inomináveis outros. Diante da insustentável condição de traduzir o silêncio que produziu estas Po(éticas) da formação, resta apenas confiar à generosidade do imprevisível a produção de encontros com as leituras daqui derivadas, eivados de entusiasmos com a criação de outras tantas experiências de aproximar-se da palavra sob o ímpeto do momento. Penso que está no silêncio entre a desmedida do tempo e a profundidade de cada instante vivido a seminalidade das imagens-palavras que agora já não nos pertencem mais.

Ao correr para nos adiantarmos ao tempo, ele já não passa, mas renasce, como supõe Dante. Ao nos deixarmos possuir pelo momento, ele ressurge nas narrativas que nos organizam, desorgani-

² Maria Zambrano (2000).

zam e reorganizam os nossos outros, como supõe Roberto. Da minha parte, creio que é preciso acreditar que fora de toda ideia de centro existem inúmeros espaços de recriação do tempo através da escrita que se deixa ex-por como palavra em rasura, que caminha em silêncio à procura das suas Po(éticas) da formação, densamente biografadas. Aqui inventamos, na voz silenciosa da palavra escrita, proposições éticas e estéticas para ex-por o encontro como uma atitude do tempo. O tempo fala através das sinopses biográficas que nos textos ora reunidos buscam se conectar a novas redes de sensibilidades inteligíveis, com educadoras e educadores que se arriscam aos momentos de criação, para reaparecem outros onde quer que estejam.

Introdução - inspirações, artimanhas, filigranas e confissões

Roberto Sidnei Macedo
(FORMACCE FAGED-UFBA)

Estamos em meados de 2010, e lá estavam, mais uma vez, os autores de *Um rigor outro...* num encontro para discutir a ciência *outra* que preconizavam, após meses do lançamento da obra que funda e sintetiza suas intenções acadêmicas e científicas sobre a questão do *rigor* nas pesquisas de perspectiva qualitativa. Quanto ao novo que caminhava para se instaurar, havia apenas uma semente, como tantas, navegando em ares possíveis, num certo dia de mais um trabalho acadêmico em conjunto, nos rubros e quentes solos do verão de Irecê, quando de um encontro com estudantes e professores de pedagogia da UNEB. Mas sementes viajam muitas estradas empoeiradas e pouco visíveis. Navegam em meio a ventos incertos, com a esperança de vida e à cata de um momento fértil, do movimento de um solo acolhedor. Eis que, alguns meses depois, no aconchego das temperaturas de maio, os argumentos nascentes se ampliam e se esgarçam para irromper como instante-luz... Rasgam um pedaço de terra fértil e brotam sem avisos e nem estratégias ruminadas. Criam o seu momento-nascente. O desejo oferece o seu empuxo, sua inflexão, inspira, e a imaginação faz nascer e nomear o projeto de seres que se lançam.

Acontecera novamente ali, numa mesa de debates, *inspirações, artimanhas e filigranas* fecundas, agora nomeando a ideia, uma espé-

cie de força vital quando a linguagem se apresenta e empodera o pensamento.

Álamo passa-me, discretamente, em meio aos nossos debates, um pedaço disforme de papel, provocando-me: – *Poéticas da Formação...* seria o próximo? Ri, discretamente. Toca-me profundo no desejo a ideia nascente, agora “precisa”, conceituada. Instantes depois, com outra artimanha, respondo inspirado, no mesmo e desengonçado papel, hibridizando a ideia nascente por outro arranjo ortográfico: – *Po(éticas) da Formação?* Álamo abre um sorriso tão largo quanto enigmático, diante de uma plateia compenetrada e interessada em questões de rigor acadêmico. Talvez tivessem aquelas pessoas pensado com as suas expectativas sobre algum comportamento socialmente esquizoide em processo, que tomara em transe aqueles inquietos professores, em face da estranheza das nossas reações para aquela situação. Quem sabe um surto histérico, daqueles que, na opacidade, tomam de assalto a (in)consciência das pessoas e irrompem a dizer coisas e produzir expressões esquisitas, descontroladas. Janelas imaginativas abrindo-se a caminho de um conceito... pensava eu de dentro daquele movimento imaginário constituído numa dialogicidade pouco usual. No mesmo desengonçado pedaço de papel, agora mais desbotado e publicamente exposto, o esforço da discricção fora inócuo. Com a mesma “estranha” estratégia, passei “discretamente” a concepção inaugural para Dante, sentado ao nosso lado esquerdo, provocando-o: – Quando setembro vier? Eis que o nosso poeta e fenomenólogo volta e completa a *filigrana*: – Quando setembro primaveril vier, sim... o faremos florescer!

Posso falar deste processo de criação como caótico e magmático, como nos provocara Castoriadis. Como uma po(ética) da imaginação, bem ao modo bachelardiano. Uma forma *outra*, entre *outras*, de planejar um certo jeito coalizional de realizar, onde o *imposto* produtivismo não tem, literalmente, como habitar. Aqui, o *feeling* fez irromper a possibilidade como pensamentos a cami-

nho da *obra*, cerne da *poiésis*, o que nos faz perceber, ou às vezes pressentir, os caminhos e o caminhar para a realização e suas possibilidades.

Po(éticas) da formação inicia sua viagem a seis mãos que *imaginam*, que querem *imaginar*. Que imaginam a formação como emergência humana, “própria e apropriada”, nos diz Dante, como *itinerância/errância*, como eu gosto de pensar. Como virtude sensível que irrompe do cotidiano dos fazeres e pensares, diria Álamo.

Álamo acabara de ter sua imaginação nascente destituída da sua aura virginal. Mas o perdão e a *com*-paixão estão postos, movidos pelas identificações e movimentos intercíticos que vêm entretecendo nossas identificações.

O caminhar com a *obra* está no seu mais potente ato inaugural. Sabemos que queremos dar-lhe forma-existência, saídas dos nossos espíritos desejosos e implicados a uma formação virtuosa e sensível.

Na sua duração própria, a *obra* começa a nos habitar, se arruma entre-nós, já tem certos jeitos, já fala... como uma po(ética) se fazendo. *Processo* e *avesso*, como experiências criativas implicadas, fazem vibrar os fios e linhas do *élan vital* desta emergência-criação triangulada, agora em movimento e em expressão. Seus significantes vibram, balançam, irrompem e traçam um certo *entretex*to, com densas intenções *inter*, sem qualquer pretensão *hiper*.

O que nos transversaliza em potência e em ato é a necessidade de re-existirmos publicamente diante da máquina racionalista e contábil que caminha de forma célere na configuração da educação nossa de cada dia, simplificando-a em favor das imposições reduzidas ao quantitativismo e suas epistemofilias. Já sabemos das consequências socioeducacionais da ação desta *máquina de fazer deuses*, quando voltamos nossa memória para a história e o *éthos* do tecnicismo pragmático dos “anos de chumbo” e seus modos de construção dos seus deuses.

Para Álamo, a *Po(ética) da Formação* trilha pelos caminhos indeléveis da vibração intercultural. Para Dante, a *Po(ética) da Formação* deseja beber o néctar derramado pelo *ser-sendo* que, nesta condição, almeja formar-se na virtude e na sensibilidade. Para mim, *Po(ética) da Formação* vira do avesso a travessia curricular, tornando-a narrativa fundada na procura da virtude, da sensibilidade, da instituinte experiência narrada e das reflexões *metaformativas* que se querem rigorosas. Formação em sua plena experiência. Falo de um rigor outro. (MACEDO; GALEFFI; PEIMENTEL, 2010) No *entre-nós*, acontece assim, um atravessamento fundante, onde virtude e sensibilidade irrompem como certo sentimento arquetípico, talhando o *élan vital* de um *Ser* que se quer em reflexão, que se quer em formação. É aqui, justamente aqui, que a “ética como estética da vida” (ALMEIDA, 1998) nos inscreve neste momento-escrita instituinte.

REFERÊNCIAS

MACEDO, R. S.; PIMENTEL, A.; GALEFFI, D. *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade nas pesquisas qualitativas*. Salvador: EDUFBA, 2010.

ALMEIDA, M. da C. Por uma ciência que sonha. In: GALENO, Alex; CASTRO, Gustavo de; SILVA, Josimey da (Org.). *Complexidade a flor da pele: ensaios sobre ciência, cultura e comunicação*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 23-26.

Po(éticas) de formação nas traduções interculturais que vêm da periferia

Álamo Pimentel

FORMACCE FACED/UFBA

INTRODUÇÃO

Tenho encontrado nas periferias do mundo formas criativas de afirmação da vida. Quero expor itinerários formativos que me produzem e através dos quais produzo inspirações para traduzir os meus fazeres intelectuais na partilha com os outros. Vou remeter a alusões autobiográficas dos movimentos que me intimam ao fazer acadêmico a partir de perspectivas que lhes são estranhas. Tais perspectivas estão entranhadas no caminhar no qual me arrisco, na busca de celebrar o conhecimento viável desde os autores com quem compartilho entendimentos no campo da educação. A escolha da periferia como indicação de destino acontece de um sentimento de que o periférico é *multilocal* e *multivocal*, no sentido de, que à margem do centro, as periferias conquistam os seus lugares como redes multifacetadas de interações na diversidade de vozes do mundo contemporâneo.

Adotei a ideia de tradução intercultural de Boaventura de Souza Santos (2000), que provoca as Ciências Sociais, sobretudo a etnografia, a dar um passo além da descrição cultural, transformando os textos acerca de outros povos e culturas em ferramentas, em uma ampliação das bases sociais de interlocuções com os saberes acadêmicos. Para este autor, o destino da Ciência é a intercon-

textualidade com o senso comum para a emergência de ecologias de saberes. Promover ecologias de saberes exige a ruptura com os etnocentrismos acadêmicos que cerceiam a Ciência e a Filosofia, assim como os seus saberes e práticas, ao restrito universo disciplinar de suas comunidades de pensamento. O deslocamento que faço na construção deste ensaio introduz cenas das periferias institucionais e geoculturais como mapas dos itinerários formativos que me produzem.

Nasci no sertão da Bahia, às margens do São Francisco, na fronteira com o estado de Pernambuco.

Desta fronteira fiz parte do meu destino quando escolhi a pedagogia como território de passagem na minha formação. Digo “território de passagem” porque os lugares de formação que lhes eram anteriores confluíam na produção de itinerários que, em alguma medida, estão marcados pelas geografias das sobras sociais que dão lugares e vozes ao que compreendo como periferia. Assim entrei como educador na minha primeira escola, na periferia urbana de Juazeiro, com o firme propósito de me fazer professor sem desperdiçar a minha própria biografia para seguir nos territórios institucionais da escola. Ao me dar conta, desde então, de que entre o mundo da escola e os mundos que lhe são exteriores há distâncias sociais e culturais imensas, tenho buscado, entre uma inspiração teórica e outra, compor, com a diversidade de experiências que constituem o meu ir e vir nos espaços educacionais, novas possibilidades de interpretar e intervir no conhecimento, compreendendo-o como uma rede dinâmica de cooperações entre diferentes interlocutores e *portadores culturais*.

O humano e a sua presença simbólica em todos os objetos que passam pelo crivo de sua produção constituem aquilo que designo neste ensaio como *portadores culturais*. Considero ilusória a divisão entre sujeito e objeto do conhecimento, porque partilho das compreensões contemporâneas que investem no reconhecimento

de que todo objeto está carregado de subjetividades significadas e significantes, e de que toda subjetividade é farta na produção de objetividades densamente semânticas.

Para romper com as visões homogeneizadoras da escola (e de outros espaços de produção de conhecimento), busco reconhecer minhas interlocuções intelectuais numa dupla perspectiva: a) as que estão inscritas na tradição do pensamento acadêmico e que me oferecem subsídio teórico para ir além do empirismo total na produção de conhecimento; b) as que se inscrevem nas experiências cotidianas e celebram no senso comum desde as sabedorias anônimas das pessoas com quem convivo na escola (e fora dela) e que traduzem seus saberes a partir de práticas fecundas de dizer e fazer o mundo. Como alguém nascido e criado nas periferias, destino o meu esforço de formação a leituras de autores que buscam correspondência de legitimidade entre a ciência e o senso comum, a objetividade e a subjetividade, a corporeidade e a razão, a crítica e a tragédia. Encontro tais autores em suas fecundas produções bibliográficas, à minha espera em algumas de suas obras publicadas e ao meu alcance; encontro-os também nas pessoas com as quais convivo em suas intensas produções biográficas, dentro e fora da escola, sempre nas bordas do mundo, sempre às margens dos lugares que produziram o 'centro' como lugar de referência e excelência para a demarcação do Ocidente como continente da ordem e do progresso pela iluminação do pensamento instrumental. Na perspectiva aqui adotada, a periferia é o que extrapola a centralidade mononuclear de um determinado modelo de sociedade altamente padronizada do ponto de vista cultural, e excessivamente referenciada do ponto de vista social, recriando outras referências de ligações sociais e culturais entre os humanos que a habitam.

Reconheço escola como um espaço cultural, densamente e tensamente heterogêneo. Concebê-la de tal maneira tem sido alternativa para entrever a diversidade das histórias de vidas que cons-

tituem os seus cenários, novas perspectivas de abordagens do seu cotidiano como dimensão fértil de produção de posturas através das quais o educador problematiza suas relações de pertencimento e atuação institucional.

Alguns autores propõem compreender a pluralidade cultural presente no cotidiano escolar como perspectiva que merece alguma atenção, sugerindo que entre contradições e conflitos presentes na vida escolar emergem novas significações para a contextualização deste espaço social.

Delimite-se no interior deste espaço, a sala de aula como uma das suas unidades elementares de constituição da vida institucional. Uma observação mais intensa e extensa das dinâmicas atuantes no interior deste espaço provocará no observador a constatação de miríades de interações constitutivas de uma complexa e polisêmica rede de significações das presenças que aí coabitam.

A aparente linearidade que marca a geografia entre a mesa do professor e as fileiras de estudantes ao seu dispor é apenas uma, talvez a mais proeminente, das configurações do espaço segundo a ordem estabelecida das relações na sala de aula. Uma mudança de foco certamente poderá capturar sons e imagens que fervilham ao redor deste eixo central. Conversas de pé de ouvido, trocas de bilhetes, manipulações de aparelhos celulares e manifestações silenciosas das mais diferentes ordens criam cenários policêntricos no âmbito da sala de aula, marcados pelas diferentes formas de sociabilidade que aí se inscrevem. Considerando que a maior parte do tempo vivido na escola é determinado pela presença neste local e que, durante este período de vivências, fazem-se e desfazem-se inúmeras formas de sociabilidades, creio que a periferia da sala de aula também é possuidora de ecologias de saberes encarnados que, aqui e ali, podem significar ecologias de vivências às quais conhecemos, via de regra, por suposição.

Destacar a periferia como perspectiva supõe considerá-la também na imaterialidade simbólica que lhe é subjacente. Além de se

tratar de uma referência espacial que designa a diferença com o que está no centro, a periferia é um portador cultural eivado de uma diversidade simbólica de saberes e fazeres que constituem modos de vida em conexões *multilocais* e *multivocais* com o mundo. Seja na sala de aula, seja numa sala de estar de qualquer ambiente familiar, é na periferia das relações estabelecidas entre os indivíduos e grupos sociais que surgem formas inovadoras de lidar com a tradição.

O antropólogo francês Georges Balandier (1997) nos sugere a operação do contorno antropológico. O contorno implica buscar novas reflexões sobre o mundo contemporâneo através da capacidade de incorporação do movimento como força de interpretação e interação com grupos sociais, experimentando de forma compreensiva suas dinâmicas de poder nos contextos mais amplos em que estão situados. Neste sentido, destaca-se como desafio de formação intelectual na contemporaneidade a capacidade de sair do centro, seja mesmo a centralidade disciplinada dos fazeres acadêmicos, para a construção de novos esforços de compreensão que já estão em curso nas criativas formas de coletividades que nascem, crescem e se expandem à margem dos modelos centrais de sociedade e economia. Tenho me inspirado em suas ideias para compor os meus itinerários formativos na educação, sobretudo quando constato que, apesar dos fracassos escolares amplamente pesquisados e insistentemente presentes na vida escolar, há formas bem-sucedidas de relações que sequer são notadas no dia a dia dessa instituição. Nestas subliminaridades relacionais podemos aprender a formular novas questões, e, quem sabe, compreender outras formas de nos situarmos neste lugar. Isto exige referências epistemológicas inovadoras, à medida que nos reconhecemos a caminho da legitimação do senso comum pela Ciência e vice-versa.

Uma inspiradora peregrinação em busca de novas performances de pensamento, textos, trilhada por Boaventura de Sousa Santos e outros autores do Centro de Estudos Sociais de Coimbra (2008)

que propõe a emergência das epistemologias do sul. Esta sofisticada noção esboça o interior das fronteiras dos espaços e tempos de convivência não setentrionais, como solo fecundo de novos sentidos para as construções de pertencimento cultural na contemporaneidade. Às margens das grandes metrópoles do mundo, povos colonizados pelos imperialismos do norte, em diferentes países, celebram novas formas das cidadanias enraizadas em paisagens culturais marcadas por diferentes paradigmas de pensamento. As diferenças culturais e epistemológicas aproximam os indivíduos mais que os separam. A interculturalidade, como dinâmica do encontro e da complementaridade na diversidade, é uma das interpretações apreensíveis das contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a compreensão da escola e dos espaços não escolares de produção de conhecimento como paradigmas de organizações sociais planetárias na contemporaneidade, também produtores de ecologias de saberes que exigem novas traduções interculturais.

É importante lembrar também os estudos do antropólogo argentino Rodolfo Kusch (1986), que apontam a fome de identificação como dimensão constitutiva de um modo de ser latino-americano. Este autor também indica a interculturalidade como encontro simbólico, através do qual os indivíduos recompõem suas presenças no mundo na alteridade com as diferenças culturais. A interpretação dos pensamentos dos povos Quéchua e Aymará levou o antropólogo argentino a concluir que o pensamento latino-americano é produzido por subjetividades mandálicas. Ao contrário dos colonizadores europeus, os povos pré-colombianos produziam pensamento a partir de um enraizamento geocultural em que a sensibilidade emergente do estar-sendo com os outros seres vivos é incorporadora das palavras seminais que introduzem, no universo humano, a cultura como paisagem de convivência planetária. No encontro com o pensamento ocidental herdamos uma América Latina em que a produção de conhecimento é também uma expansão das nossas formas de sentir o mundo.

PARA COMPOR OS MAPAS DO ENCONTRO E EXPOR AS POÉTICAS DE FORMAÇÃO

Seguindo estes itinerários, entrei na pesquisa em educação através da etnografia. Convivo com os limites impostos por esta prática de pesquisa nos domínios da antropologia, numa busca de alçar outros campos de convivência com a mesma na minha formação como educador. A etnografia, como prática de pesquisa antropológica engajada com a abordagem das culturas de diferentes povos, consolidou o princípio do relativismo como pressuposto de reconhecimento da legitimidade de cada cultura na referência aos contextos sociais que a produzem. Ao particularizar a compreensão de uma determinada cultura, o etnógrafo recusa a universalização como projeto de formação humana a partir de uma única referência cultural sem abandonar o sentimento universal de afirmação do humano como um ser produto/produtor de cultura. Através das lentes da etnografia, a imagem do mundo como uma trama de culturas é provocadora de novos olhares e entendimentos menos homogeneizadores. Tal imagem se expande em diferentes escalas de significação da diversidade, como fluxo de sentido para as instituições e modelos de organização social que compõem os cenários mundiais. A produção de conhecimento dentro e fora da escola, bem como os seus consequentes processos de formação, devem situar-se nestes cenários. Professores, assim como alunos e demais indivíduos que transitam pela escola, carregam consigo referências culturais de mundo exógenas ao espaço escolar. Compreender a escola como um espaço de heterogeneidades culturais exige relativizar os padrões culturais dos seus programas institucionais, buscando visibilidades para as outras culturas subjacentes ao cotidiano escolar.

Considerar a interculturalidade na dimensão do encontro e da troca, circunstanciados em diferentes contextos culturais, anuncia um dos aspectos relevantes para a interpretação da presença do

educador como indivíduo em situação de conflito e complementaridade com outros indivíduos que compõem os espaços escolares. Outro aspecto a ser levado em conta é que no encontro e na troca incidem construções compartilhadas de sentidos nas diversificadas formas de ocupação destes espaços na produção de saberes.

No entanto, as tradições de formação dos educadores privilegiaram a conformação de práticas de ensino enraizadas em projetos uniformizantes de currículos oficiais, relegando o importante papel da pesquisa como dimensão integralizadora da formação do educador no cotidiano escolar. No caso brasileiro, mais especificamente, a formação de educadores no campo da pesquisa é muito mais uma ambição pessoal de alguns indivíduos que uma missão institucional encarnada nos projetos político-pedagógicos das escolas. Atitudes de questionamentos epistemologicamente referenciados e socialmente articulados a projetos institucionais em curso nos cotidianos escolares são raras. Normalmente tais atitudes são construídas fora da escola, ao sabor do esforço hercúleo que os educadores têm que desprender para combinarem suas atividades profissionais com suas ambições em carreiras acadêmicas.

As pautas de formação nos encontros pedagógicos das escolas privilegiam mais a referenciação teórica de metodologias e práticas de ensino que a construção de atitudes de pesquisa, com vistas à transformação das práticas culturais decorrentes do transcurso da vida escolar. Neste sentido, predomina uma visão generalizadora de um determinado projeto educacional, pautado na identidade cultural rígida dos currículos escolares. A diversidade cultural fica relegada aos subterrâneos do espaço escolar, subentendida numa dimensão que muitos autores tipificam oportunamente como “currículo oculto da escola”. As discussões e exemplos da etnografia podem ser profundamente inspiradores para o reposicionamento dos processos de formação de educadores, incorporando a pesquisa como dimensão cotidiana da consolidação da interculturalidade

no cotidiano escolar. Interessa à etnografia ver, ouvir e compreender as dimensões mais profundas da vida comum no interior das culturas. Aquilo que está oculto e subentendido nas relações entre as pessoas é matéria-prima para as descrições que tornam as culturas supostamente desconhecidas mais visíveis e, pretensamente, mais compreensíveis. Interessa à educação ir além da descrição. Uma vez produzida a visibilidade das culturas silenciadas na escola através da atitude etnográfica, produzem-se novas ferramentas para que o ato de ensino seja uma forma de conversação com as múltiplas referências vividas na escola.

O campo dos estudos das epistemologias do sul, conforme perspectiva adotada por Paulin J. Hountondji (2008), toma a etnografia como uma perspectiva subjacente a uma inquietação ética e política, numa perspectiva que visa questionar as formas hegemônicas e disciplinares desta prática de abordagem da cultura, buscando provocar a apropriação do trabalho etnográfico por atores sociais que se situam na periferia do trabalho acadêmico. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2000), a perspectiva das epistemologias do sul visa legitimar vozes e práticas culturais que são silenciadas e estigmatizadas. A etnografia, a serviço dos projetos colonialistas do século XX, produziu ferramentas eficientes na interpretação das culturas para exercício do domínio das epistemologias do norte sobre os povos colonizados. Tais ferramentas passaram a ser subvertidas pelos nativos à medida que os povos antes interpretados pelos etnógrafos passaram a ser intérpretes oficiais de suas próprias culturas. No Brasil temos vários exemplos dessa virada na apropriação das ferramentas de descrição e interpretação cultural de base etnográfica, um destes exemplos é a produção intelectual de Kaká Werá Jecupé (2001), autor de uma edição bilíngue dos cânticos da tradição oral Tupi-Guarani.

O exemplo de tal esforço pode servir de inspiração para que o educador, nos silêncios de sua formação, reconheça a legitimidade

do poder subjacente a suas posturas em sala de aula, inscrevendo o seu lugar como observador e autor num autêntico campo de pesquisa sobre a cultura.

Quais as contribuições da etnografia inspirada pelas epistemologias do sul para a formação de educadores? Como é possível pensar em termos interculturais as articulações entre etnografia e educação rumo a novas perspectivas de formação de educadores nos cotidianos das escolas? As experiências existentes e já consolidadas nos cotidianos das escolas guardam consigo dimensões pertinentes de um campo de formação etnográfica?

Tais questões orientam o desenvolvimento deste ensaio numa composição temática que destaca: a) a etnografia como educação dos sentidos que mobiliza a corporeidade do educador a caminho de novas dimensões de formação em suas experiências no cotidiano escolar; b) a insubordinação disciplinar da etnografia e da educação como construção de novos paradigmas de interpretação e interação na escola; c) as aplicações da escrita dos educadores, às margens dos seus diários de classe, como inscrição em profundidade nas observações que constituem suas experiências mais complexas com a escola; d) a experiência autobiográfica como poética de formação que traduz interculturalidades e produz emergências das ecologias de saberes e vivências periféricas aos paradigmas epistemológicos e sociais dominantes no mundo contemporâneo.

O propósito das reflexões aqui expostas é apresentar a perspectiva intercultural como movimento entre diferentes experiências de interação sociocultural no cotidiano dos espaços escolares e não escolares, destacando as dimensões intrínsecas das posturas investigativas de inspiração etnográfica presentes nos lugares de formação do educador. Parte-se do pressuposto de que etnografia e educação, em suas tradições teórico-metodológicas, constituem a dupla face de um mesmo processo: a formação e transformação de atitudes humanas culturalmente circunstanciadas. Busco reco-

nhecer a produção do conhecimento como geradora de processos de formação que sustentam a indissociabilidade entre contextos escolares e não escolares do ponto de vista da presença humana nas tessituras culturais do mundo.

SENSIBILIDADE E COGNIÇÃO: O ESTRANHAMENTO COMO CORPOREIDADE EM DESLOCAMENTO

Perceber a diferença nos outros faz a diferença em nós mesmos. Ao participar de um contexto de formação com o qual convive, o educador cria familiaridades e estranhamentos que são gradualmente incorporados às suas atitudes e aos seus discursos. O educador intensifica suas formas mais sensíveis na relação com os invisíveis vividos à medida que estranha situações, convenções cotidianas ou mesmo a banalidade da vida escolar. Considerem-se “invisíveis vividos” as domesticações e transgressões silenciosas das regras, valores e convenções naturalizadas pelo costume nas dinâmicas institucionais implícitas no governo das vidas na escola.

Estranhar o que é dado pelo costume da adesão e da transgressão às regras da vida comum é aprofundar-se em situações de mal estar diante das diferenças que, num primeiro momento, não se explicam por si, menos ainda pela articulação de sentidos entre o sujeito pensante e a identidade dos conceitos que orientam suas ações. No estranhamento, as percepções do contexto reificadas pelo costume entram em ebulição. Quando nos deparamos com os limites das comparações eu-outro, extrapolando as referencialidades ego(cêntricas), nos deslocamos nos entornos periféricos do entendimento. É neste sentido que o dar-se conta das diferenças que nos produzem evoca novas alocações de sentido para entrarmos e estarmos nos lugares com os outros. As sensibilidades cotidianas que tiram os educadores dos ‘eixos’ diante do mesmo no cotidiano escolar devem ser levadas a sério. Tais sensibilidades mobilizam

processos interiores que foram anestesiados pelo esforço repetitivo do ofício e produzem insurgências criativas na construção de novas formas de estar junto.

Onde as turbulências sensíveis do estranhamento levam a pensar o vivido na diferença? À referenciação nos conceitos e ditames das convenções disponíveis nos documentos normatizadores da vida institucional da escola? Aos manuais pedagógicos que determinam as formas mais adequadas de ensinar e aprender? E se tais documentos e manuais não apresentarem respostas? E se o mesmo não for mais o mesmo naquilo que se estranha?

Estas duas últimas questões merecem alguma atenção para os interesses deste ensaio. Ao colocar sensibilidade e cognição como corporeidades em deslocamento, no âmbito das situações de estranhamento que produzem visibilidade para a interculturalidade, destinam-se os lugares do educador como produção de diferenças nas diferenças em vias de construção nos episódios da vida intra-escolar. Isto também é um exercício de uma racionalidade estético-expressiva, conforme sugere Boaventura de Sousa Santos (2000). Tal racionalidade pode nos ajudar na emancipação de novas práticas de conhecimento em contextos de convivência social.

Vou recorrer a um exemplo da minha própria experiência como educador para inscrever estas reflexões num típico cenário de sala de aula. O mobiliário das salas de aula na Faculdade em que atuo como professor é antigo e precário. No segundo semestre do ano de 2005, uma cadeira escolar quebrada (Figura 1) foi motivo de constrangimento e piada em sala de aula. Aparentemente, o móvel não apresentava problemas, no entanto, bastava que alguém o utilizasse para que as aulas fossem interrompidas por estrondosas quedas. Apesar dos inúmeros acidentes ocorridos ao longo dos dois primeiros meses de aulas com as turmas do segundo semestre, o móvel permanecia camuflado na paisagem da sala causando problemas aos usuários. A insubstituível presença da cadeira

escolar quebrada entre as demais despertou o meu interesse. Impressionava-me a permanência do objeto na sala de aula associada à inviabilidade das suas condições de uso. Por outro lado, a cada aula interrompida pelo susto de uma queda, a geografia da sala de aula pouco se modificava. Os estudantes descartavam momentaneamente o móvel, deslizando-o entre os seus similares ocupados e, no encontro seguinte, enquanto o espaço estava vazio, a monotonia da modesta paisagem da sala de aula sustentava as pernas alquebradas da cadeira aparentemente sãs.

Numa manhã do mês de outubro do ano de 2005, encontrei a cadeira disposta entre as demais com uma intervenção feita pelos alunos. A cadeira tinha sido isolada na extremidade esquerda do semicírculo que ordenava espacialmente o lugar dos encontros das nossas aulas. Várias frases foram escritas a giz sob a madeira do móvel, advertindo que o mesmo estava quebrado. A imagem, num primeiro momento, apresentou-me uma inscrição no vazio: aquela era a única cadeira marcada sob uma voz anônima num relevo de giz. Apesar do caráter de advertência das mensagens dispostas em seu assento, espaldar e braço, havia uma curiosa sobreposição simbólica naquele objeto que diferenciava a ambiência do espaço da sala de aula. A cadeira que imobiliza corpos para favorecer a concentração dos estudantes estava marcada com a escrita que produz o enquadramento dos seus olhares na lousa. Quando eu me defrontei com esta imagem, os primeiros estudantes da aula das sete da manhã ainda não haviam chegado. Saquei a máquina fotográfica que me acompanhava para um trabalho de campo que faria naquele dia e registrei o fato. Sentia-me estranhamente afetado por aquele conjunto de informações de que dispunha. Havia algo de indecifrável na cena. Antes da chegada dos alunos eu me sentia numa dessas instalações de bienais de artes, muito mais que na minha sala de aula.



FIGURA 1 - Sobreposições da fala no objeto

FONTE: FOTOGRAFIA REGISTRADA PELO AUTOR (2005).

À medida que os estudantes chegavam, distribuíam-se nas cadeiras já posicionadas nos lugares que haviam fixado para estarem na sala de aula. Eu podia aproveitar de uma visão particularmente curiosa do meu lugar de observador. As cadeiras escolares imobilizam corpos. Foram criadas para facilitar apenas o movimento semicircular da cabeça, oferecendo aos seus usuários uma visão interrompida daqueles com quem partilham o espaço da sala de aula. O uso das cadeiras escolares determina as regras de circulação social, a organização da proximidade entre os grupos da sala de aula e a obediência individual às regras de convívio neste espaço. A cadeira escolar é, por excelência, um instrumento de interdição da presença individual na afirmação da ausência social dos corpos na sala de aula. Às vezes, encontra-se uma cadeira destinada a canchotos, mas esta é uma exceção à regra na maioria das escolas.

No caso referido, a cadeira e a escrita sobreposta à mesma aparentavam a incorporação de regras que circulavam silenciosamente entre os estudantes. Uma continuação didática da escrita utilizada por seus professores para indicar que palavras marcadas a giz no quadro não devem ser esquecidas. A inspiração da escrita a giz foi incorporada para preencher o vazio das ações institucionais que não favoreciam a segurança dos estudantes no uso do móvel. Foi assim até o final de semestre. A cadeira permaneceu no cenário

com as frases feitas e refeitas, conforme a duração das marcas perecíveis do giz, mas indelévels na forma e no conteúdo dos sentidos em que se aplicam o branco no verde da lousa e na profundidade da memória de quem aprende. A cadeira interdita nas paisagens subsequentes das aulas significava aquilo que ela não representa: uma posição ideal para a fixação dos corpos. O fato de não ter sido removida do local, apesar das intervenções feitas pelos estudantes, qualificava a lacuna que, na extremidade do conjunto das demais cadeiras, fez permanecer até o final do semestre a sua diferença na ambiência da sala de aula. Ali declinei a minha atenção para o silêncio visivelmente exposto para as presenças que, entre uma aula e outra, inscreviam uma advertência para a manutenção da ausência de corpos na cadeira, assinalando, ao mesmo tempo, a presença de uma fala interior no móvel.

Remeti minhas interpretações sobre este acontecimento às interpretações de Michel Foucault (1989) sobre o quadro *Isto não é um cachimbo*, de René Magritte. Logo na apresentação da sua crítica das representações na obra de arte em epígrafe, o filósofo francês correlaciona a sobreposição entre a imagem do cachimbo e a frase que denega a sua existência a um quadro verde numa sala de aula. As frágeis marcas de giz delimitam as regras do discurso que emoldura a visibilidade dos enunciados no objeto, mas também produzem incertezas aos olhos do observador que não se vê fixado às regras que ditam o objeto, mas se sente impelido a redescobri-lo a partir daquilo que toca a sua sensibilidade no contato com este.

É importante lembrar uma das lições contemporâneas da antropologia, que busca indicar as relações profundas e transformadoras da corporeidade, seja na mudança de atitudes excessivamente instrumentais da etnografia, seja na flexibilização de atitudes obsessivas de disciplinamento da cultura:

[...] Nosso cérebro não se encontra num tonel, mas em nosso corpo. Nossa mente não se encontra em nosso corpo, mas no mundo. E, quanto ao mundo, ele não está

em nosso cérebro, nosso corpo ou nossa mente: estes é que, junto com os deuses, os verbos, as pedras e a política, estão nele. (GEERTZ, 2001, p. 181)

Embora a interpretação das culturas proposta por Geertz não incorpore a dimensão social dos conflitos como desafio para ir além da descrição, suas contribuições inspiram a compreensão da cultura com produção de significados contextualmente circunstanciados. A cultura, em suas mais diferentes performances e configurações, preenche o mundo de sentidos. Deuses, pedras, palavras e poderes inscritos sobre extensas e dinâmicas redes de significação que recobrem o pensamento e a linguagem, articulam e movem corpos e mentes no interior do mundo. A corporeidade que situa o educador numa sala de aula é também a que provoca tensões na dimensão intercultural de suas relações. Sair de si, da cultura institucional que determina e fixa o seu lugar, é estranhamento e deslocamento dos sentidos calcinados na posição unívoca do educador como aquele que ensina. Ao incorporar estranhamento e deslocamento como movimentos de passagem para a construção de outros lugares na sua formação, o educador abre diversas possibilidades de encontro consigo como observador/intérprete/produtor, inaugurando, assim, inúmeras possibilidades para ocupar ausências no estado da arte da sua formação como educador e produzir emergências de suas presenças-com-os-outros.

INSUBORDINAÇÕES DISCIPLINARES DA OBSERVAÇÃO ETNOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO

A observação etnográfica na contemporaneidade conduz à reconfiguração do pensamento social quando a interpretação do que é visto se reconhece como uma atividade de risco em pleno movimento. Ao situar a etnografia e a educação como emergência de novos projetos de formação do educador, proponho insubordinações disciplinares com os cânones destas duas áreas de conhe-

cimento. Tal operação apoia-se nas considerações contemporâneas que se inclinam à compreensão de que o pensamento social é uma combinação ambivalente entre construções teóricas e construções de vida culturalmente articuladas.

Para alguns autores, o primado do conceito de cultura da antropologia não comporta mais alguns dos limites disciplinares da ciência e se deixa atravessar pela capacidade de enunciação da cultura presente na arte, no senso comum, nas mitologias contemporâneas e na filosofia. Os gêneros de pensamento se misturam. Fundem-se e confundem-se na produção de novas emergências epistemológicas e sociais dos estudos sobre a cultura.

A concepção humanística das ciências sociais enquanto agente catalizador da progressiva fusão das ciências naturais e ciências sociais coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas, ao contrário das humanidades tradicionais, coloca o que hoje designamos por natureza no centro da pessoa. Não há natureza humana porque toda natureza é humana [...]. (SANTOS, 1999, p. 44)

Interessa mais, na perspectiva deste ensaio, pensar em culturas escolares e não escolares em conjunção, ou culturas acadêmicas na conversação com culturas não-acadêmicas, considerando o elevado grau de volatilidade semântica das abordagens culturais na empiricidade que orienta e desorienta o trabalho etnográfico. O trabalho da interpretação navega pelas fusões de horizontes que transtornam e alteram o comportamento disciplinar da etnografia e da educação. O antropólogo brasileiro Roberto Cardoso de Oliveira (2000) buscou mostrar que há um movimento permanente dos conceitos na antropologia. Tal movimento decorre da natureza heurística dos conceitos, afeita aos aspectos históricos (edificantes dos saberes antropológicos) e aos aspectos empíricos (edificantes da ação em campo). A migração das tradições antropológicas do

‘centro’ (Europa) para a periferia (América Latina, África, Oceania e Ásia) promoveu novas apropriações do discurso antropológico na prática da etnografia. Este trânsito conceitual tem sido feito à maneira de uma insubordinação disciplinar ética e política. Ética porque comprometida com as pautas sociais em que os nativos (antes objeto da abordagem das antropologias eurocêntricas) erguem-se para constituírem os lugares em que proferem as interpretações das culturas a que pertencem. Política porque reivindica o poder como condição de possibilidade para a afirmação de suas presenças na construção de novas referências paradigmáticas de pensamento.

A saída dos cerceamentos disciplinares do pensamento eurocêntrico encontrou no campo das epistemologias do sul solos férteis para a indisciplina conceitual que reconstrói as lentes sob as quais as culturas são interpretadas, criando focos interdisciplinares, transdisciplinares e pós-disciplinares de compreensão da vida em comum. As disciplinas do pensamento insubordinado são outras, seguem os ritmos da vida. Nas pesquisas em educação, tais contribuições constituem novas agendas de conversações teórico-metodológicas, que buscam tornar cada vez mais próximas à vida acadêmica os saberes e práticas da vida não acadêmica.

O educador, sensível e cognitivamente atento às possibilidades de reposicionamento interpretativo dos seus lugares de formação, constrói, na observação disciplinarmente insubordinada, novas formas de deslocamento entre aquilo que percebe e pensa quando vive suas experiências cotidianas dentro e fora do espaço escolar. Trabalha como garimpeiro e lapidador de novas significações para ‘polir’ descrições densas entre percorrer caminhos e situar posições através das quais sente, pensa, diz e age no mundo na companhia dos seus outros.

Durante uma visita à Pinacoteca do Estado de São Paulo (no dia 24 outubro de 2009), na companhia do museólogo Júlio Cezar Chaves, deparei-me com a incrível imagem de um jogo de luz e

sombra sobre a obra sem título de Luiz Sacilotto, datada de 1962 (Figura 2). A obra estava afixada a uma das colunas da sala de exposições temporárias da Pinacoteca. Suas formas lembram geometricamente duas espinhas de peixes em projeção da base à extremidade. Uma e outra se confundem conforme o ângulo de observação, sem que o observador possa determinar o sentido de origem de tal projeção (pode ser da base para a extremidade e vice-versa). Além desta ambiguidade na forma, a obra pode ser vista como escultura ou quadro sem moldura. As sombras projetadas na parede criam uma falsa imagem de dilatação do metal a partir das suas sombras. A variação cromática da peça na sua sombra dispõe, entre o branco da parede e os tons de cinza sobrepostos, a sutileza da sua solidez conforme as condições ambientais e a posição em que o observador encara a obra de arte.

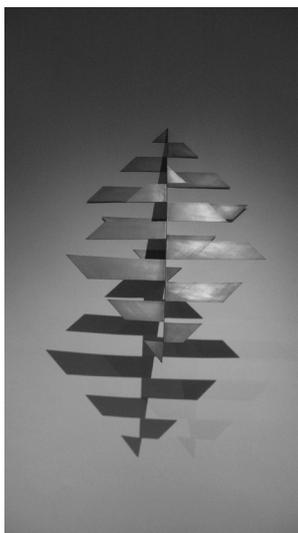


FIGURA 2 - Fusão de olhares

FONTE: FOTO DE JÚLIO CEZAR CHAVES (2009).

Quando eu encontrei o ângulo que me oferecia esta imagem equilibrada em suas desproporções sob o efeito da luz e da sombra, pedi ao museólogo que me acompanhava para fotografá-la. O meu fotógrafo de ocasião estava posicionado num local da sala

que não favorecia aquela imagem que eu tinha diante dos meus olhos. Suas intenções observacionais remetiam aos seus interesses profissionais. As minhas, naquele momento, remetiam à perplexidade estética do concreto que se desfazia na luz e na sombra diante da minha percepção visual.

O autor da obra se notabilizou pela sua produção no movimento concretista entre as décadas de 50 e 60 do século passado. Seu trabalho explorou as fusões entre arquitetura, engenharia, comunicação e a arte, buscando extrair da solidez das formas e das matérias-primas das suas obras as possibilidades tridimensionais que emanam do objeto na composição das ambiências em que ele se fixa. Não é demais lembrar que sob a inspiração do concretismo vários artistas buscaram explorar as sutilezas da matéria, constituindo um apurado interesse que, segundo Décio Pignatari (2006), procura o movimento, a estrutura dinâmica e a mecânica qualitativa como inspirações da criação artística. Tais princípios não se esgotam na ação do artista, mas na interação entre a sua obra de arte, o ambiente que a expõe e a observação inquieta do espectador que participa dos efeitos visuais com o objeto e o seu autor.

Ao propor a captura da projeção ao meu companheiro de visita à Pinacoteca, compartilhei um impulso de apreensão da imagem para, juntamente com ele, tentar compreender aspectos não evidentes na construção de visibilidades no mundo contemporâneo. Entramos juntos na construção do olhar. Para isto foi preciso distância dos nossos interesses específicos na exploração daquele espaço; experimentamos o movimento como possibilidade de deixar fluir a sensibilidade para celebrarmos a indisciplina como dimensão de emergência de novas interpretações.

Neste sentido, participar na observação se apresentou como uma fusão de horizontes que, longe de ser uma operação sistemática de eliminação das diferenças para enquadramento de semelhanças no olhar diante da cena vivida, foi uma criação de pontos de vista compartilhados nas diferenças para dar vazão a outras

compreensões possíveis diante do visto e do vivido. Tal compreensão contraria o pressuposto da captura do ‘ponto de vista’ do outro como procedimento de exatidão na descrição contextualizada dos significados produzidos pelos outros em seus contextos de vida.

Repousa sob esta experiência uma alegoria, talvez imprecisa, mas rigorosamente emulada de eco, que adverte: “[...] situar-nos, um negócio enervante em que só é bem sucedido parcialmente, eis no que consiste a pesquisa etnográfica como experiência pessoal”. (GEERTZ, 1989, p. 23) Ao deslocar o museólogo dos seus interesses, estabelecemos (eu e ele) uma relação de poder em que a aproximação na captura de uma imagem reconfigurada da obra de arte operava um jogo de sombra e luz sob a reconfiguração dos nossos lugares de observação e, mais tarde, das nossas interpretações daquela experiência pessoal constituída na reciprocidade de nossas ações.

O educador nunca está só quando vivencia o seu campo de formação. Ao entrar na interculturalidade como observador, o educador experimenta intuições de pesquisa no abandono dos conceitos que prescrevem suas atuações para mover-se no encontro e na troca com outras experiências de ver aquilo que o cerca. É impelido à força das vivências que o situam como um entre outros no espaço de suas relações institucionais. Participa do encontro simbólico que produz a expansão das suas subjetividades com aqueles com quem compartilha seus espaços de aprendizagem e ensino.

OUTROS LUGARES DA ESCRITA NO COTIDIANO DO PROFESSOR

A escrita ocupa um papel fundamental na construção de lugares para as descrições etnográficas. Ela produz cenários, atores e autores que instituem os discursos disponíveis sobre a antropologia. A escrita inscreve os poderes das enunciações que dão visibilidade ao pesquisador e aos seus pesquisados, bem como às paisagens teóricas e empíricas da experiência de campo.

O cotidiano do educador também é marcado pela inscrição de poderes subjacentes à escrita. Programas de disciplinas, planos de aulas, cadernos de chamadas e projetos pedagógicos dizem ‘quase’ tudo que cabe nos textos de formação cotidiana que ordenam e orientam o trabalho dos educadores. É uma escrita constrangida, porque limita as anotações do vivido à diretividade entre conteúdos programados e desempenhos almejados, com mediações contidas que mencionam atividades desenvolvidas. Alterar a política da escrita, rumo a novas composições de suas práticas no cotidiano, exige outro plano de fusões de horizontes.

Enviar porções diversas e dispersas de situações vividas nos contextos escolares à escrita favorece a criação de novas ferramentas de tradução intercultural na formação do educador/pesquisador. Coloco em evidência três aspectos que parecem transformar as relações de poder do educador na interculturalidade:

1. A presentificação das circunstâncias que produzem as dinâmicas interculturais de encontros e de trocas no contexto escolar;
2. A produção de situações de autorias que extrapolam o cerceamento político das práticas comumente aceitas como pedagógicas e etnográficas;
3. A criação de inventários contextuais que aprofundam as condições de significação entre o dito e o feito no curso dos processos de formação do educador.

Ao transpor do vivido para os textos do diário pessoal ou para um simples relato de experiência, o educador marca as memórias daquilo que viveu e torna acessível a sua compreensão e a de outras pessoas a quem remete suas descrições e interpretações. Grafar a experiência é marcá-la para a inspiração de novas leituras e insinuação de novas compreensões dos seus conteúdos. Ao assumir a autoria nos processos de formação, o educador produz

visibilidade para a sua presença, atua com o poder a favor da legitimidade do seu pertencimento com os outros no cotidiano escolar, redesenha novos horizontes para extrair dos seus aportes pedagógicos novas formas de aprender na convivência. A composição de inventários das gramáticas profundas dos contextos escolares reconstrói o complexo de significações subjacentes entre aquilo que se diz e aquilo que se faz na educação.

Conceber a escrita como uma ferramenta disponível às relações de poder encontra em Michel Foucault (1978) um questionamento dos regimes de verdade que assentam (e acentuam) a produção discursiva de lugar e sentido na ciência moderna. Inspirado pelas inquietações promovidas por esta forma de abordagem do poder, Clifford Geertz (2009) desenvolveu um conjunto de interpretações sobre o antropólogo como autor em que mostra o 'estar lá' (em campo) e o 'estar aqui' (no gabinete) como momentos da escrita que flexionam o etnógrafo no curso entre o estado bruto e o refinamento de suas anotações. Em que pesem as vulnerabilidades do texto final às críticas que poderão evocar as suas ruínas, é este texto que mantém visível a existência concreta daqueles que o escrevem na interação com aqueles que estão inscritos em seus textos. É também na profundidade desses textos que respira a 'verbalização da sua vitalidade'. Tais contribuições encontram na proposição do paradigma emergente de Boaventura de Sousa Santos (1999) novas possibilidades de interpretação. Aproprio-me das contribuições destes autores inspirado nas dimensões do paradigma emergente de Boaventura de Sousa Santos que indica que: a) todo conhecimento científico-natural é científico-social; b) todo conhecimento é local e total; c) todo conhecimento é autoconhecimento; d) todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. Além de questionar práticas discursivas, ou mesmo biografá-las, a escrita expande as condições de legitimação de novas linguagens e a emancipação social de novas práticas de conhecimento.

As escritas que buscam formas nômades de produção de visibilidade no vivido propõem e põem os biopoderes como ferramentas de escavação de lugares e de lapidação das sensibilidades vividas atuantes nas poéticas de formação do educador. Do rabisco mais insignificante à descrição mais sofisticada, imanentes a uma experiência vivida, criam-se novos fluxos de sentidos para a profusão de condições de emergência do educador como aquele que também escreve para aprender com as culturas dos outros. As regras são construídas no ritmo e compasso dos invisíveis vividos nos contextos escolares e não escolares. Não existem prescrições exatas para a domesticação da escrita. A etnografia contemporânea tem se debatido com esta tragédia que, grosso modo, indica: entre o que se vive e o que se diz, há mais percalços e incertezas do que pode supor qualquer pretensão epistemológica *a priori*. Entretanto, é a possibilidade de emergência de novas construções que, entre pessimismos e otimismo efervescentes da pós-modernidade, produz a necessidade trágica (porque também crítica) de persistir na escrita à procura de um lugar para a combinação entre culturas vividas e cartografias conceituais que sejam capazes de manter vivas as atitudes de conhecimento com as quais se tenta chegar o mais próximo possível, ainda que de forma provisória, de uma compreensão das formas de ver e viver contextos socioculturais. Pressupor a escola como um contexto densamente biografado (do ponto de vista sociocultural) é tomá-la nos espaços em branco dos seus pobres históricos escolares e, talvez, descobrir suas polifonias sepultadas entre o nome e o conceito que definem a ilusória linearidade dos méritos de quem ensina e de quem aprende.

PRODUZIR O QUE NOS PRODUZ

Através da escrita prosseguimos na produção daquilo que nos produz. Uma boa tradução cultural significa reconhecer que o destino do nosso pensamento pode ser ampliado; pode ser um

horizonte que nos conduz para além nas nossas comunidades de conhecimento mais próximas. No mês de outubro do ano de 2009 fui homenageado na III Conferência Municipal de Cultura de Juazeiro. Quando fui informado do convite e da homenagem, perguntei a mim mesmo: que dizer? Apesar da simplicidade da questão, percebi que não podia recusar o convite, aceitá-lo significaria mais que agradecer à homenagem, significava ir à palavra para retribuir a homenagem com a narrativa das minhas compreensões deste lugar que me pôs no mundo e de que estou distante há mais de uma década. Nos últimos anos tenho contado com o reconhecimento do meu povo original. Sou zeloso do sentimento de respeito que os juazeirenses de hoje demonstram sobre aquilo que eu represento para o lugar. Contudo, guardo entre as minhas melhores recordações cenas familiares, fragmentos de uma história local que não é publicamente reconhecida, imagens da periferia que cresce junto com a cidade, mas que permanece à margem da sociedade na Juazeiro de hoje. Ao aceitar o convite, passei a compor uma espécie de mosaico de lembranças autobiográficas que me serviram de mapa naquele encontro.

Utilizei como epígrafe do meu discurso o trecho de um poema de Levy Timbira dos Anjos Dias, retirado de um livro mimeografado e com o ousado título de: *Sensuais coloridos no surreal plano da existência sexual*. Prosa/poética do absurdo, talhada na sofisticada lâmina da palavra que faz de Juazeiro uma cidade devotada à palavra. Diz o poeta: “[...] E o cântico tece a malha que enreda o corpo que voa no compasso brilhante da estrela da vida. Deste menino e o rio. E o rio desdobra a língua suavizando o acalanto do sol na pele tostada deste menino [...]”.

A citação escolhida traduz a importância da palavra para a formação de uma cultura local marcada pelo amor ao verbo. Logo após a breve interlocução com a poesia de Timbira, passei a descrever cenários em que a vida pública local se inscreve na celebração

da palavra. Na minha infância era comum a família reunir-se para acompanhar as crônicas radiofônicas da Rádio Juazeiro. Estávamos entre o horário do almoço e o descanso da tarde. O pequeno rádio de pilhas sobreposto à geladeira da casa da minha avó guardava aquele instante entre o noticiário da cidade e a crônica do cotidiano local. *E nós, para onde vamos?* (esse era o título das crônicas diárias). Em casa silenciávamos ao anúncio do programa. Esperávamos solenemente para ouvir a opinião de homens e mulheres que construía, através das suas narrativas, a nossa imagem de cidade.

Aquele ambiente familiar marcado pela tagarelice das costureiras guardava o silêncio para certas horas do dia. Eu aprendi desde cedo a ver e ouvir a “minha Juazeiro” através dos outros. Esta lição, marcada pela indagação da crônica local *E nós, para onde vamos?*, produz efeitos onde quer que eu vá. Tenho tentado fazer a minha história inspirado por esta pergunta. Onde quer que eu vá, a experiência do caminho é sempre um questionamento sobre esse “nós” que me acompanha e indaga: para onde vou?

Estou há 12 anos fora de Juazeiro, vivo aqui-e-ali à procura de estar-entre as pessoas, traduzindo paisagens, experimentando linguajares, construindo mapas para situar-me no mundo. A experiência do caminho compõe vivências nativas e estrangeiras. A lembrança presentificada aqui sobre a homenagem recebida na minha terra natal evoca o sentimento inicial de atrever-me como nativo e estrangeiro a prosseguir numa conversa pública sobre o sentido dos lugares para a formação das pessoas.

Ao ser convidado para estar ali, conversando sobre entendimentos, crenças e cultura local, perguntei a mim mesmo: para onde vou? Quando se vive distante da própria terra por mais de dez anos, corre-se o risco do desvio das origens. Neste momento, o que produzi para estar com o meu povo já não correspondia a um pertencimento presente no cotidiano local. Não tenho mais aque-

le tempo de escuta das crônicas e do pensamento social local, da tagarelice das mulheres, das ruas e das esquinas da minha cidade. Sou um nativo *ex-posto*. Confessei pertencer àquele povo percorrendo outros mundos. Tenho como garantia as minhas memórias de outros tempos, associadas aos meus retornos silenciosos, ao meu vagar pelas ruas da Juazeiro de hoje tentando compreender as mudanças decorrentes deste tempo.

Sou um estrangeiro enraizado. Tudo que me causa estranhamento na terra a que pertenço remete-me a uma visão muito particular da cultura e da sociedade locais na contemporaneidade. O que nos torna estrangeiros em nossa terra é o nosso despreendimento com as estruturas de significados que nos fixam no lugar. Este virtuoso estranhamento tem me permitido deslizar pela cidade, da periferia para o centro, da beira do rio para a caatinga, e enxergar com outros olhos a rica paisagem que me põe no mundo.

Relatei uma experiência em que aprendo a ver e viver Juazeiro pelas margens. No ano de 2007 voltei ao lixão da cidade para garimpar histórias de vida. A minha primeira perplexidade foi encontrar naquele local uma cidade erguida de sólidos e fibras do lixo urbano. Eu estava diante de uma nova civilização (Figura 3). O humano e o inumano criando novas estéticas, buscando novas éticas num continente de despejos, empreendendo suas políticas de solidariedade e reconstrução de papéis sociais. As casas, as carroças, os bichos, os humanos e o lixo produzindo contextos de vida. Um mundo que se anuncia pelos odores e pela estranha ornamentação das árvores entre as comunidades rurais da Barrinha e do Rodeadouro. Um mundo em que a viabilidade da vida parece impossível. Um mundo em que a vida se disfarça nos dejetos. Neste mundo o humano carrega nos ombros o destino dos dejetos com os quais recompõe seus lugares sociais na vida urbana.



FIGURA 3 - A recomposição social no lixão

FONTE: FOTOGRAFIA REGISTRADA PELO AUTOR (2007).

Os catadores de lixo do município de Juazeiro convivem com um cenário que instiga a nos questionarmos para onde vamos. Eles circulam entre montanhas de dejetos que são depositados no lixão da cidade. Na aparente desordem da paisagem que mistura o lixo à caatinga, homens, mulheres e adolescentes criam redes de relações sociais para executarem o trabalho da coleta e reaproveitamento do lixo.

Durante a visita que fiz ao local, no mês de julho do ano de 2007, tive a oportunidade de observar como os catadores de lixo encontraram, nos cenários do despejo, alternativas para o desenvolvimento de grupos de trabalho, cuja finalidade é recompor o orçamento doméstico de suas famílias através da garimpagem no lixão.

Em minha visita conversei com Raimundo, líder da Associação dos Catadores. Antes de encontrá-lo para a nossa primeira conversa, deparei-me com três mulheres que trabalhavam no local. O trio era formado por uma adolescente, sua mãe e sua avó. As três disseram que moram na periferia da cidade e que volta e meia vão ao local para catar material reciclável. Logo depois flagrei outra senhora com o filho catando o lixo. Essa mulher também mora na periferia de Juazeiro e é oriunda do município de Pilão Arcado (BA). A partir dessa visita foi possível identificar que a atividade de catação do lixo é uma atividade que reúne grupos familiares. Os catadores reúnem o maior número de braços da família para catar, ensacar, carregar e comercializar o material recolhido. Outra característica comum aos grupos é que moram na periferia urbana do município de Juazeiro e convivem com o desemprego. Encontram no garimpo do lixão uma atividade para a geração de renda e manutenção da economia doméstica.

Assim que localizei Raimundo, chegava ao local um carro para fazer o despejo do lixo. Observei a cena atentamente. Os catadores correram ao encontro do carro do lixo. Carregavam cajados, pequenas ripas e lanças improvisadas para demarcar os seus lotes no momento do despejo. Os catadores organizaram uma fila ao lado do veículo, à espera da operação de descarga do lixo recolhido na cidade. Estavam agitados. Enquanto o carro fazia a suspensão mecânica da sua carga, a maioria dos catadores erguia suas lanças para alçar os bocados de dejetos. O ato de demarcação dos lotes de lixo é quase que simultâneo à descarga (Figura 4). Quando o lixo se põe completamente no chão já está cravado com lanças, cajados e ripas que identificavam, pedaço por pedaço o bocado de descarte que caberá a cada catador presente no local.



FIGURA 4 - A divisão do descarte

FONTE: FOTOGRAFIA REGISTRADA PELO AUTOR (2007).

Após a demarcação dos lotes de lixo, Raimundo conversou comigo. Explicou que no local mais de 350 famílias trabalham diariamente. Existem regras para que todos possam participar do processo de coleta do lixo no local. Os grupos são organizados segundo regras de parentesco ou vizinhança, escolhem um representante para demarcar o lote e dividem tarefas na seleção do material que será comercializado na cidade. Alguns desses grupos construíram pequenos barracos, que são ocupados como depósito de suas coletas e que servem de apoio durante as jornadas de trabalho. A descarga de lixo acontece entre o dia e a noite. Quanto maior e mais organizado for o grupo, maior será o produto do seu trabalho. Existe ainda uma tabela geral de preços que define o valor do lixo. Os objetos mais cobiçados são os de metal, estes alcançam maior valor no mercado de compra e venda de produtos recicláveis.

Boa parte dos catadores de lixo que trabalha no local também atua nas lavouras irrigadas da região. No período de entressafra, quando perdem seus empregos, os trabalhadores encontram no lixão uma forma de manter a subsistência familiar. O lixão é um cenário de recomposição social de inúmeras famílias que vivem na periferia urbana de Juazeiro. O local promove a inversão de fluxo social entre o trabalho assalariado nas lavouras da região e a catação de lixo como fonte de geração de renda familiar.

Todas as pessoas com as quais conversei disseram que se sentem mais dignas com a garimpagem do lixo que nas lavouras irrigadas. No lixão cada um é dono do próprio destino. Cada grupo trabalha para seus membros, ao contrário do trabalho assalariado nas lavouras irrigadas em que se submetem às ordens dos seus patrões.

Para os habitantes da cidade que desconhecem o trabalho dessas famílias, o imenso depósito de lixo a céu aberto do município de Juazeiro é um lugar socialmente invisível. O meu encontro com este local foi marcado pela estranha sensação de entrar num mundo à parte. Jamais imaginei que à flor do despejo ocorresse um rico e desafiador processo de reconstrução das relações sociais das pessoas que, à margem da cidade, reconquistam dia após dia suas condições materiais de subsistência. Para mim foi inevitável a lembrança das antropologias dos povos nômades; elas me fizeram compreender a árdua e surpreendente luta dos povos peregrinos, que sobrevivem da caça e da coleta de comestíveis nas florestas. Assim como estes povos, os catadores de lixo são como cidadãos nômades, eles percorrem as margens da cidade e encontram nas sobras de outras famílias a matéria-prima de suas existências. A cidade, ao contrário das florestas, é resultado de um modelo de organização social e cultural que produz o lixo e a pobreza. Tornar-se catador de lixo é uma forma de não sucumbir em outras formas de despejo e reencontrar lugar de afirmação sociocultural nas cenas públicas urbanas.

Perguntei aos presentes à minha conferência, a título de provocação: é possível aprender com este povo o significado da cultura local? O que nos diz intimamente a imagem de uma cidade que cresce pelas bordas? O que nos diz o presente cultural desta cidade em plena efervescência aqui e agora?

Ao mesmo tempo em que as paisagens do lixão nos convidam à compreensão das transformações culturais contemporâneas da cidade, tenho a impressão que a persistência de velhas tradições celebra com o lugar o valor do passado.

O período da quaresma é marcado pela forte tradição dos penitentes. Homens, mulheres, crianças e adolescentes dividem-se em duas missões de penitência: *alimentar as almas* e *disciplinar o espírito*. Para cumprir tais missões, organizam-se na forma de “cordões” de alimentadoras de almas e disciplinadores. Os cordões são organizados na forma de filas indianas puxadas pelo madeiro (Figura 5) (cruz negra com um pano branco); a matraca (uma espécie de aldrava de metal fixada numa pequena prancha de madeira); e os benditos (cânticos religiosos utilizados durante a peregrinação dos penitentes pelas ruas da cidade).

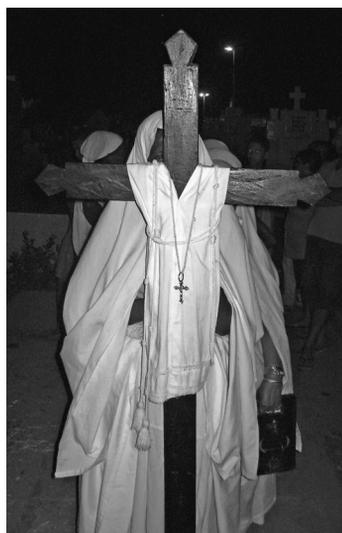


FIGURA 5 - A permanência das tradições

FONTE: FOTO DE JÚLIO CEZAR CHAVES (2009).

Os cordões das alimentadoras são formados por homens, mulheres, adolescentes e crianças. Eles caminham quilômetros, vestidos de branco dos pés à cabeça, rezando pela salvação das almas do purgatório. Costumam parar diante de algumas igrejas católicas e concluem a caminhada nos cruzeiros do cemitério da cidade.

Os cordões dos disciplinadores são formados apenas por homens. Além do madeiro e da matraca, carregam consigo um chicote de couro com uma lâmina em uma de suas extremidades. A este instrumento chamam de flagelo. Para disciplinar o espírito, reproduzem o sofrimento do Cristo chicoteando as próprias costas. É uma forma de buscar a salvação das almas que purgam os seus pecados após a morte.

A tradição dos penitentes de Juazeiro é centenária. Passa de pai e mãe para filho e filha. O branco de suas vestimentas representa a pureza da intenção. O madeiro representa a cruz de Cristo e o pano branco, o santo sudário (manto no qual o Cristo enxugou o rosto após o calvário). A matraca reproduz a marcação sonora da caminhada, auxilia o ritmo do cordão na entoação dos cânticos e orações. A longa caminhada é a representação da *via crucis* na qual Cristo fez a sua última jornada entre os homens e as mulheres do seu tempo.

No período que compreende o intervalo de tempo entre a quarta-feira de cinzas e a sexta-feira da paixão, os penitentes movimentam-se pelas ruas de Juazeiro, ano após ano. Entre os membros dos cordões, a tradição é mantida por laços de parentesco e vizinhança. Para um estranho entrar no grupo é necessário fazer um pacto de fidelidade de sete anos, tempo mínimo para pertencer a um dos cordões. Além da riqueza simbólica desta tradição, o que mais impressiona é a capacidade de resistência cultural dos seus praticantes numa época marcada pela natureza efêmera dos laços sociais.

Entre catadores de lixo e penitentes, vou refazendo os meus modos de ver e viver a minha cidade. A cultura é um processo dinâmico. Uma celebração simbólica das nossas relações com o tempo. É também o que nos dá voz e vida entre o rio e a caatinga,

entre o campo e a cidade. Poetas, parteiras, pescadores, lavadeiras, professores, padres, pastores evangélicos, pais e mães-de-santo, cantadores e feirantes, vaqueiros e fateiras (mulheres que se dedicam à limpeza dos intestinos dos animais, após o seu abate, para comercializá-los e transformá-los num dos pratos que mais traduzem a gastronomia local: a buchada), comunicadores e vendedores ambulantes, todos multiplicam as artes de fazer a cidade. Juazeiro é uma cidade marcada pela presença de descendentes de árabes, libaneses, húngaros, japoneses, americanos, franceses, alemães e gregos que agregaram o lugar às suas raízes. É também uma cidade que recebeu e recebe famílias do Piauí, do Ceará, do Maranhão, do Pará, de São Paulo, de Minas Gerais e dos plurais brasis que ali acrescentaram ao cari e à buchada os temperos de outras moradas. Esta cidade é produzida por um ‘cá entre nós’ que habita uma diversidade profunda de saberes e conversações com o acréscimo local das inovações e tradições feitas pelas mãos humanas que dão sentido ao tempo e à cidade.

Confessei ainda ao público local que guardo em meus arquivos um livro de culinária de Elza Aragão, provavelmente um dos maiores nomes da gastronomia local. Elza criou a Escola Brasil de Arte Culinária e Alta Confeitaria e publicou o seu livro de receitas no ano de 1954. A capa do livro anuncia o ensino moderno de pratos à baiana, carioca, pernambucana, mineira e paulista. Encontraremos nas páginas que se seguem uma sofisticada combinação de arte, ciência, história e experiência de vida. A primeira aula orienta a seleção de ingredientes, as medidas e os métodos de cocção. As aulas seguintes discorrem sobre os cardápios e as receitas. Apresentei o que nos ensina Elza Aragão (1954, p. 23) sobre o feitio do vatapá baiano:

[...] parte-se um côco, tiram-se dois leites, um grosso e outro fino, botem-se dois pães de três cruzeiros de molho, quando mole, peneira-se, depois rale um dente de alho, uma cebola e sal. Apartam-se camarões, amendoins e castanhas torradas, põe dentro dos pães e leva-se

ao fogo mexendo sempre sem parar. Depois que ferver, põe-se o leite grosso, um pouquinho de gengibre, agite dendê e pimenta a gosto.

A receita traduz artes que atravessam o tempo. Artes de fazer conforme a compreensão de Michel de Certeau (2002), que inscreve a cultura no cotidiano através das nossas práticas de dizer, crer, morar, cozinhar e viver o mundo. A sensibilidade para a extração do leite de coco grosso e o leite fino, associada à medida do pão combinado com o valor da época, constroem um estilo de linguagem destinado àqueles que, como Elza Aragão, ainda hoje cultivam o pertencimento e a celebração social da cultura local para as horas das refeições. Em Juazeiro as pessoas se reúnem para comer, cantar, conversar e deixar passar o tempo ao sabor do sol e do cheiro doce das águas do Rio São Francisco. Nesta cidade nos sentimos parte da comunidade no espírito da festa que une as pessoas das formas mais imprevisíveis e nos lugares mais inusitados.

A cultura local é polissêmica e polifônica, apresenta-se como um tecido multifacetado em que o entrelaçamento de sentidos e vozes constitui um cenário complexo e móvel. À medida que transito pelas paisagens culturais da Juazeiro de hoje, percebo que as riquezas da cultura local emergem do encontro entre a ocupação e a distração. As famílias locais desfilam os dias em suas jornadas de trabalho e à noite, sentadas à porta de suas casas, colocam-se a *tomar uma fresca* e a compartilhar a palavra na resenha com os vizinhos. O caminho da orla fluvial também nos oferece uma visão da cidade que celebra de semana a semana o espaço público como lugar de deleite para se fazer política, discutir a sociedade, falar sobre sexo, futebol e entregar-se à conversa fiada que une as pessoas em torno da palavra.

Procurei afirmar às pessoas que pertencemos a um povo que celebra a palavra. Ali poetas e músicos são testemunhas vivas das artes que produzem nossas paisagens locais. A bandeira da cidade

carrega escrita em latim uma frase que diz: o Trabalho vence tudo. Poderíamos acrescentar aos dizeres da bandeira dessa cidade que o “Trabalho da palavra vence tudo”. Gosto de crer que esta inclinação para o cultivo da palavra compõe as lavouras que fortalecem os juazeirenses no cenário nacional. Trata-se de um povo que reconhece a celebridade do professor. Ali os educadores participam da formação cultural do povo.

Lembro-me, com boa dose de orgulho e nostalgia, das aulas de história com o professor Antogildo da França Cardoso. Eu era adolescente como todos da minha geração e, diante de uma postura serena, o professor acolhia em silêncio o convite de conhecer a História por dentro. O professor Antogildo guardava consigo uma espécie de alquimia da palavra. Conseguia nos enredar em suas exposições e assim produzia em nós um misto de admiração e respeito pela oralidade. Não era uma tarefa fácil já àquela época. Assim como os adolescentes de hoje, sofríamos o assédio impertinente da informação fácil e do conhecimento fútil. O mesmo professor costumava cumprir um ritual que nos impressionava muito àquele tempo. Nos finais de tarde, subia a ponte Eurico Gaspar Dutra para assistir ao pôr do sol resolvendo palavras cruzadas.

Tempos mais tarde, fui convidado para dar aulas para estudantes da licenciatura de biologia no Ceclimar (Centro de Estudos Costeiros, Limnológicos e Marinhos), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Assim que cheguei ao local para iniciar os meus trabalhos, fui convidado para uma primeira conversa com o diretor do Centro. Quando me apresentei, o diretor percebeu que eu não era gaúcho. Indagou sobre a minha origem. Eu disse que era baiano: filho de Juazeiro. Emocionado e perplexo com a minha declaração, o professor Luiz Paulo Rodrigues Cunha confessou-me que também era juazeirense e que entre as melhores recordações da sua cidade natal guardava as aulas de Antogildo e os banhos no Rio São Francisco com os seus colegas de adolescência, Moanilton

Mesquita Lopes¹ e Paganini Nobre Mota.² Comentei para o público que aquele encontro significou uma celebração das nossas origens locais no litoral do Rio Grande do Sul.

Na medida em que as pessoas ouviam silenciosamente as minhas confissões, quis apresentar algumas incertezas sobre os meus testemunhos. Disse não estar certo de que estas imagens que procurei compartilhar com os presentes fossem as que melhor traduziam a cultura local para todos que ali vivem. Não sei se a Juazeiro de hoje reconhece ainda o valor dos educadores como importantes tradutores da nossa memória cultural. Não sei se os educadores de hoje se veem neste lugar. Nossos artistas, nossos artesãos, nossas lavadeiras e nossos pescadores, qual o lugar que essa gente provedora de sabedorias ocupa na Juazeiro de hoje?

Creio que a oportunidade de conversar sobre entendimentos, crenças e cultura local, naquele momento, foi um convite para questionar o presente, em todas as suas transformações e controvérsias, como um profundo encontro com as nossas memórias e com a feita cotidiana dos nossos dias. Sei que na cidade de hoje vive e pulsa o desejo fecundo da celebração da vida. Sei que ali reverberam os sinais de pertencimento que instituem a história local. Sei que ali todas as pessoas, pelas mais variadas razões, cultivam o amor pela cidade. Cultivam o pertencimento a um povo que ama a palavra.

Iniciei a minha conversa através da voz de um artista a quem admiro muito: Levy Timbira dos Anjos. Na década de 80, a sua literatura já era marcada pela influência das imagens e pela confusão dos sentidos da era pop. Levy, com a sua prosa poética, inscreve a sensualidade como expressão surreal das nossas cores, nossas formas, nossas existências locais. Continuei no meu intuito de aproximação revelando a importância dos meios de comunicação para a construção cultural das minhas imagens e vivências da cidade. Procurei mostrar que, da periferia para o centro, as maneiras de

¹ Comerciante e ex-vereador do município de Juazeiro.

² Empresário do setor de comunicações e político local.

viver a cultura local estão marcadas por diferentes referências de vida social. Esta diversidade deve ser reconhecida para que possamos nos situar nos confusos cenários contemporâneos das culturas planetárias.

Ao destacar a palavra e o cultivo da palavra como marcas fundamentais na produção da minha formação nesta cidade, e o papel social dos educadores na lida com a arte de dizer a palavra, quis destacar que muitas das referências de que precisamos para pensar a cultura local já estão presentes nas histórias vivenciais das pessoas. Defendi que precisamos apurar as nossas lentes, ampliar as nossas escutas, abrir os nossos corpos para esta fecunda experiência de entrar nas biografias das histórias cotidianas e delas *ex-trair* os exemplos de que precisamos para celebrar entendimentos, compreender crenças e viver a cultura.

A Juazeiro de hoje é uma cidade do mundo. Não pode estar à margem dos processos culturais mais amplos. A economia local a colocou nas telas dos espetáculos midiáticos explorando suas transformações através da sua promissora agricultura. Transformações de efeito puramente cosmético, pois as desigualdades sociais entre ricos e pobres sofrem poucas alterações. Nos subterrâneos destes espetáculos quase cinematográficos, a riqueza dos que são pobres é uma invenção cotidiana de outros mundos. Eu ainda me atrevo na tentativa de conhecer melhor os mundos ricos e criativos que crescem às margens das imagens edênicas da Capital da Irrigação.

Estamos no norte da África ou no sul da Europa? Quais lugares a cidade ocupa nos cenários mundiais? Provoquei mais uma vez os presentes com estas questões como uma forma de evocar os povos do Nilo que, como os nossos povos, retiram do rio a força da sua sobrevivência cultural. Busquei evocar os povos portugueses que nos trouxeram com o seu idioma o nosso entendimento afetivo da palavra. Busquei evocar também Cariris e outras etnias indígenas que em silêncio nos conduzem a um sentimento trágico de morte cultural para um renascimento incerto, talvez a caminho

de um novo encontro com a natureza, nesses horizontes onde o sol nasce e se esconde para a celebração da vida, que nos torna possível esse fantástico *aqui-e-agora* que faz da cidade uma efervescência cotidiana de muitas tradições, algumas delas inventadas recentemente, como o Carnaval fora de época que reproduz, à maneira local, os espetáculos do Carnaval soteropolitano.

Para a construção dessas narrativas, dediquei-me ao exercício de uma descrição que se coloca a serviço de diversos usos. Ao mesmo tempo em que indica um esboço de compreensão antropobiosocial da vida do presente no local em que vivencio os meus berços de formação, buscam alçar, nestes mesmos cenários, novas referências epistemológicas e sociais em que produzir o que nos produz é uma poética de religação das nossas experiências de vida mais pessoais com o sentimento profundo de ser humano num mundo em veloz transformação.

PARA SAIR DO LUGAR

As contribuições advindas das epistemologias do sul colocam questões à etnografia e à educação que inspiram novas tomadas de posições entre processos de formação apartados pela modernidade. O etnógrafo se fez na cultura de tribos distantes. O professor se fez na cultura institucional das escolas. As cenas foram se tornando turvas na contemporaneidade. Cada vez mais etnógrafos à procura de outras tribos, perdidos em seus próprios mundos. Cada vez mais professores à procura de outras vozes, perdidos nos silêncios de suas próprias salas de aula.

A etnografia, assim como a pedagogia moderna, criou domínios disciplinares que a distancia de outras ciências para a afirmação de suas bases epistemológicas. É preciso que ambas reconstituam suas ligações com outras expressões do pensamento científico e social para encarar o desafio das traduções interculturais que reconstroem a visibilidade das ecologias dos saberes que estão nos espaços educativos. É preciso sair do lugar.

A percepção da escola (ou das escolas) como espaço de heterogeneidade cultural inspira a combinação de posturas em que a etnografia (com os seus achados) e a educação (com as suas conquistas) podem deslocar os processos de formação, constituindo novas ferramentas para a formação do educador no cotidiano dos contextos escolares de suas vivências. Desafia-se ainda a conjunção do binômio escola/não escola, a aceitação do pensamento social que nos indica a cultura como uma plasticidade ampla e móvel de ligação simbólica entre todas as criações humanas. Coloca a interculturalidade como perspectiva de novas construções éticas e políticas para cavar em profundidade os lugares que favorecem a conjunção entre atitudes de pesquisa e atitudes pedagógicas. Daí o parentesco intelectual que tenho celebrado com o pensamento intercrítico e multirreferenciado de Macedo (2000), e com o exercício de uma filosofia do aprender a ser de Galeffi (2001), que no chão das experiências de formação de outros educadores me inspiram também poéticas de alteridade.

Mover-se pela sensibilidade na incorporação simbólica de seus contextos; observar acontecimentos emergentes da experiência vivida com os outros; inscrever na memória ou no papel textos de profunda vitalidade. Estas são algumas das pistas que já estão nas vivências dentro dos contextos escolares, mas que se tornam menos visíveis quando a régua e o compasso das prescrições pedagógicas exigem cada vez mais produtividade no ensino. Cada educador vive a escola à sua maneira, nos lapsos entre a norma e a indisciplina dos seus modos de estar-aí, repousam fluxos de sentido que podem mobilizar a construção de lugares na pesquisa situados nos processos de formação em curso no cotidiano escolar. Viver os conflitos e as contradições na diversidade poderá evocar novas formas de saber/poder coincidentes com a vida vivida na escola, e a vitalidade de tradições que, embora em aparente declínio na permanência de suas verdades, sugerem na atividade da autoria uma sensibilidade que não se deixa ultrapassar pela razão, mas

que coexiste com ela na afirmação da presença humana produto/ produtora de cultura. Não é preciso atravessar oceanos para descobrir as diferenças culturais como força edificante de novas éticas e novas políticas acessíveis aos educadores como pesquisadores. Basta navegar pelas periferias dos entornos que nos produzem para esquecermos, ainda que por um lapso de instante, de que não existe um centro, mas uma diversidade deles expandindo-se em rede para horizontes incertos, mas repletos de novas criações em que cada pessoa emerge como “ecologias de saberes” e “ecologias de vivências” em conexão com outras pessoas. Estamos periféricos quando encontramos no sul das Américas algo mais a traduzir que as ideias que vêm do norte. Estamos poeticamente periféricos quando encontramos conhecimento fértil nas nossas autobiografias neste lado do continente, em que na festa e no trabalho, na escola e fora dela, legitimamos as práticas dos conceitos com as práticas da vida.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Elza L. de. *Método de cozinhar bem*. Feira de Santana, Ba: Papelaria Silva e Irmão Ed., 1954.
- BALANDIER, Georges. *O Contorno: poder e modernidade*. Tradução de Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de. *Teoria da poesia concreta: textos críticos e manifestos*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2006.
- CHAVES, Júlio Cezar. *Fusão de olhares*. 2009. 1 fotografia, color.
- DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Tradução de Ephraim Ferreira Lopes. Petrópolis: Vozes, 2002.
- DELLEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. São Paulo: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *Isto não é um cachimbo*. Tradução de Jorge Coli. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- _____. *Microfísica del poder*. Tradução para o espanhol de Julia Varela e Fernando Alvarez-Uría. Madrid: Lãs Ediciones de La Piqueta, 1978.

- GALEFFI, Dante. *O Ser-sendo da filosofia*. Salvador: EDUFBA, 2001.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Tradução de Gilberto Velho. Rio de Janeiro: LTC editora, 1989.
- _____. *Nova luz sobre a antropologia*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- _____. *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.
- _____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1998.
- HOUNTONDJI, Paulin J. Duas perspectivas sobre os estudos africanos. *Epistemologias do Sul - Revista Crítica de Ciências Sociais*: Centro de Estudos Sociais, Coimbra, v. 2, n, 18, p. 29-41, 2008.
- JECUPÉ, Kaká Werá. *Tupã Tenondé: a criação do universo, da terra e do homem segundo a tradição oral Guarani*. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2001.
- KUSCH, Rodolfo. *América profunda*. Buenos Aires: Bonum, 1986.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MACLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política dos símbolos e gestos na educação*. Tradução de Juracy C. Marques e Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1992.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O Trabalho do antropólogo*. São Paulo: Paralelo 15; São Paulo: UNESP Editora, 2000.
- PIMENTEL, Álamo. *Sobreposições da fala no objeto*. 2005. 1 Fotografia, color.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- _____. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- _____. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. *Epistemologias do Sul - Revista Crítica de Ciências Sociais*: Centro de Estudos Sociais, Coimbra, n. 39, p. 29-46, abr./maio, 2008.
- TIMBIRA, Levy. *Sensuais coloridos no surreal plano da existência sexual*. Juazeiro, Ba: Edição do Autor, 1982.

Po(éticas) da formação: estética e ética na trans-formação humana emergente. Divertimento poético polilógico

Dante Galeffi

Ensaio polilógico escrito na confluência
de distintas vozes reunidas e de diversas
referências e tradições em diálogo.

ORIGENS

As *po-éticas* tratadas nesse livro têm duas origens simultâneas. A primeira origem é o acontecimento do encontro de três amigos reunidos em uma mesa temática na qual tratávamos de nosso livro comum, *Um rigor outro*, cada um segundo sua perspectiva e implicação intencional. Nessa ocasião, Álamo escreve uma mensagem escrita para Roberto no momento em que me encontrava falando para o público presente. Roberto, em seguida, me provoca com outro bilhete que me alcança em ressonância imediata, tal e qual quando batemos em um sino metálico com um bastão. Como um sino, fui alcançado pelo sentido no bilhete de Roberto e ressoei assentindo. A expressão me golpeou no aberto: nosso próximo livro, *Po(éticas) da Formação*, nascerá em setembro. Roberto, ao separar a provocação de Álamo, reuniu de modo presente a paixão que

nos une como investigadores do tempo instante: poética e ética. *Po-éticas da Formação* é, pois, a síntese desse encontro marcado pela surpresa e pela disposição ao inesperado. A segunda origem é na verdade trifurcada, pois se refere ao processo poético e ético da formação de cada um de nós três. As palavras mágicas, “poética” e “ética”, nos reúnem em nossa vocação mais apaixonada. Cada um de nós é poeta de sua saga e concebe a ética como incorporação vivente do viver plenamente. É por isso que agora fazemos sobremaneira a fenomenologia de nossas paixões po-éticas como contributo para a auto-sócio-eco formação humana. Cada um de nós é o poeta do *ethos* de sua paixão mais radical: a trans-formação humana continuada.

Cabe-me ainda falar de *origem* na perspectiva de minha gênese ontológica singular, não que seja isso um valor exclusivo, mas porque é a expressão de um caminho poético e ético na abertura para o aberto: encontro com a alteridade aprendente incorporada.

Poder aqui rememorar a gênese de um caminho poético exige de imediato radicalidade e precisão. O importante é concentrar atenção na busca de um tempo registrado na memória do vivido. Como tudo começou? Esta é a pergunta que faço a mim mesmo na esperança de desencadear memorizações da gênese da autoformação. A pergunta pode ser reapresentada do seguinte modo: “*quando foi que me dei conta da po-ética em minha autoformação?*”

A pergunta já me lançou em uma ampliação de possibilidades a se pensar e se investigar. Conscientemente, farei um recorte *noético-noemático* de minha ontologia, sabendo que estarei simultaneamente criando o si-mesmo além do mim que agora em mim reclama fome e sede. E paro para atender “mim” em mim, para voltar a lapidar o si-mesmo. Uma lapidação aparece como fonte de desvelamento. Lapidar é aqui o mesmo que desejar o brilho do Ser em sua onipotência pela insaciável busca de conhecimento sábio. Mas, conhecimento de quê, para quê? O que é, pois, conhecer?

Conhecer é, pois, lapidar? Conhecer é, assim, o mesmo que aprender a fazer? Lapidar não é o mesmo que fazer?

Conhecer como o lapidar implica na poética em seu acontecimento *lapidante*, criador, fazedor. Trata-se sempre de um fazer e de um desejar, de um julgar e de um representar em ideias o vivido na carne e que circula como partículas atômicas em tudo. Lapidar implica no objeto da ação de lapidar. Quer dizer, lapidar remete ao *fazer coisas*. Ora, o que é, pois, uma lapidação enquanto uma “coisa”? Aqui, “coisa” é o mesmo que “sentido”. Vou falar assim do sentido que se resguarda no labor do lapidar. Miro a alma do fazer coisas. A essência da técnica como criação e obra de arte, inovação e labor inventivo. Refiro-me à *poiésis*. Claro, a referência é grega, mas o pensamento é próprio e apropriado. Dizer *poiésis* é nomear a atividade de produção que caracteriza o advento da *physis* a partir da *polis*.

Antes de ser uma propriedade do ser humano, *poiésis* nomeia o caráter de autoprodução da *physis*. Somente a partir do florescimento dos poetas (poietês), *poiésis* nomeia a “produção dos poetas”. E se no grego *poiésis* também nomeia o fazer dos poetas, dos compositores de versos, dos criadores de palavras, os latinos seguiram os gregos clássicos confirmando ao poeta o atributo de *autor, criador*. Assim como *poética* passou a significar a “obra dos poetas”, e *poiésis*, poesia ou obra em verso, *poético* adjetivou o fazer dos poetas. Na acepção de *fazer, produzir, poética* se traduziu muitas vezes como *tekhné*. E há de fato uma relação direta. Basta examinar a palavra grega *poietiké* para se perceber a presença de *tekhné*. Pois *poie-tiké* é justamente o caráter produtivo que distingue o ser humano dos demais aparentados naturais. Observando, *poiein* parece designar para os gregos o que percebiam como traço da *physis*: justamente a *nascente e a fonte de todo fluir incessante*. *Physiké* é justamente a *tiké* da *physis*: o traço tecnológico da “natureza”. Como assim?

Como acentua Heidegger (2003, p. 32), no interior da palavra grega *physiké* se encontra *physis*, habitualmente traduzida por “natureza”. De fato, “natureza” vem do latim *natura – nasci*: nascer, surgir, crescer. Até aqui, “natureza” ressoa como no grego *physis*, que significa “o crescente, o crescimento, o que propriamente cresce em um tal crescimento”.

Intuitivamente, a *physis* grega é a concepção que desvela o crescimento e o crescer como acontecimento da *vigência do vigente*. Algo, assim, próprio ao ser do ente em sua totalidade indivisível. Nessa compreensão, a *physis* é a palavra que nomeia a *vigência autoinstauradora do ente na totalidade* (HEIDEGGER, 2003), a *vigência do vigente*, termo traduzido como “natureza”. É, pois, uma dimensão que antecede a conceituação de natureza como representação e visão de mundo.

Os pensadores originários nomearam a *physis* como a *vigência autoinstauradora do ente na totalidade*. Isso ressoa em si-mesmo. Trata-se da visada da natureza cósmica como linha de corte em relação ao mundo mitopoético. Os pensadores originários foram mais avançados do que os modernos ao conceberem a *physis* como *vigência do vigente*. A palavra “natureza” perdeu seu *alo* grego ao longo de suas transformações históricas, chegando até nós como tudo o que, estando fora de nós humanos, deve ser submetido aos nossos desejos e convicções pessoais. Modernamente, o conceito de “natureza” foi contraposto ao de “espírito”, passando a “natureza” a significar o mundo extra-humano que nos ambienta, nutre e projeta no fluxo incessante. Muito diferente, portanto, do que a *physis* compreendida como *fluxo: a vigência do vigente – autoinstauração do ente na totalidade*.

Destaco a expressão “*a vigência autoinstauradora do ente na totalidade*”. É nessa mesma amplitude que ressoa a palavra *poiésis*. Também *poiésis* contém a *physis* em seu interior. Também a *poiésis* é tomada como vigência autoprodutiva do ser-poeta na totalidade. De imediato, isso é um acontecimento da *tekhné*, quer dizer, da

habilidade de ser poeta, da maestria de criar sucessivas mudanças de ritmo, som, gesto e cor, de humor e compreensão acerca do que se toma como objeto intencional de uma investigação fenomenológica. Trata-se, sim, de um artifício, uma arte, uma construção ou produção de algo intencionalmente questionado e investigado. Só intuitivamente se pode alcançar a magnitude da vastidão da *physis* grega em toda a sua majestade. E toda intuição é sempre ato único de quem intui enquanto vive humanamente. Portanto, não é algo inalcançável e totalmente indizível. Existem meios de expressão e indicação do fluxo da *vigência do vigente* sem que seja preciso que tais meios percam sua ação de indicação e se tornem objetos absolutos em si mesmos, independentemente de quaisquer outros.

Encontro-me diante de um problema que requisita investigação. Mas será que se trata de um problema merecedor de atenção, ou não passa de um problema sem sentido? Como averiguar corretamente esta questão?

O caminho aqui descrito segue a investigação da memória de uma origem. E já se depara com uma dificuldade aparentemente intransponível: não há, finalmente, nenhuma origem fora da *duração*. Evoco o Bergson de Rita Célia Torreão (2010), em sua tese de doutorado que me levou a reencontrar Bergson e inevitavelmente reconhecer a presença de meu pai, Romano Galeffi, na minha autoformação espiritual.

Afirmo, não há nenhuma origem a procurar atrás no tempo, pois o tempo não é uma métrica que se dispersa na multiplicidade infinita. O tempo é um acontecimento do instante. Estou vivo! Encontro-me no tempo instantâneo! Enquanto vivo, o tempo não passa, mas recomeça. Para sair da multiplicidade espacial, o tempo se dobra gerando a reunião do fluxo. Tempo é, pois, fluxo. Ao que tudo mostra, não há uma origem única, mas origens do fluxo. Fluxo é o mesmo que a *vigência do vigente*? Mas como é que o *vigente vive*?

Por acaso a *vigência do vigente* é estranha ao perceber o ser humano em seu existir? Parece claramente que tal *vigência* é co-

natural ao modo como o ser humano se dá conta de seu ser-no-mundo cotidianamente, desde o seu nascimento até sua morte. A *physis*, então, como a *vigência autoinstauradora do ente na totalidade*, está presente na experiência de cada ser humano singular, quando cada um experimenta os diversos ciclos de sua existência (geração, nascimento, infância, maturidade, velhice, morte). Cada um desses ciclos é comum a todos os seres humanos em seu desenvolvimento. Querendo ou não, o ser humano já se encontra existindo ao modo do fluxo: o que propriamente cresce e decresce em seu crescimento e decrescimento. Nesse aspecto, o ser humano é aquele que antecipa o seu fim através da experiência do fim dos outros e de tudo o que se encontra no fluxo. É enquanto vivência consciente de sua finitude que o ser humano se confronta com a *vigência autoinstauradora do ente na totalidade*. O ser humano se reconhece ente entre os entes naturais, procurando compreender o seu ser no ente de si mesmo.

Toco a dimensão do *incontornável*: procuro compreender antes de explicar, explicar antes de submeter tudo a juízo de valor. Todo juízo fica suspenso em sua ação de julgar. Não julgar, mas apenas observar. Isso é factível pragmaticamente?

Desde uma origem remota, mas datada existencialmente aos dezessete anos, a origem vem me originando. No início estive o ato poético que logo se revelou ético e estético. Tudo começa com uma escuta. A escuta de um arrebatado som de cordas de violão. Um primeiro contato com a jorrância como ressoar de fontes. O tempo cresceu e se mostrou fluxo em expansão e contração. Uma respiração incessante que costuma cessar com a morte. Mas a morte também é parte da respiração. Repare! Em cada respiração uma morte acontece. Morte e vida se dobram no mesmo fluir: são a parte e contraparte do que sucede, o crescimento de um dar-se ser. A *physis* grega permanece preservada em sua amplitude insondável: a *vigência autoinstauradora do ente na totalidade*. Estamos no mundo que já o é desde o tempo da origem – *in illo tempore*. E o

tempo da origem é cheio de origens. Estamos no tempo instante desde suas origens. E que origens! Surpreendentes.

Acessei as formas de raciocínio lógico pela experiência estética. Aprendi através de meu pai que o âmbito estético sempre esteve presente no desenvolvimento espiritual das culturas humanas de todos os tempos, e que desde os gregos se apresentou como legítimo (necessário) problema filosófico. Compreendi logo que não se poderia tratar o belo e a beleza como funções inferiores da constituição humana, e sim como uma dimensão existencial inconfundível e distinta das demais dimensões do “homem”. Já me dava conta de uma estranheza que não consegui eliminar através de nenhum dos filósofos que lia na juventude. Sempre tive muita dificuldade em aprender as coisas dadas. Uma rebeldia estranha sempre me acompanhou como disposição para os desafios. Nunca fui feliz nas escolas que frequentei. Só me lembro de imagens de pessoas com as quais convivi naquele tempo. E elas estão cada vez mais distantes e abstratas, reduzidas quase a fragmentos de memórias de vidas desaparecidas. A escola foi sempre para “mim” um suplício e um despropósito. Nunca aceitei a escola. Nada aprendi na escola. Não é exagerada esta afirmação?

Não posso ser inconsequente e fazer de conta de que não foi bem assim. Para “mim” essa é a memória que permanece da formação escolar. Somente aos dezessete anos posso dizer que teve origem o desabrochar de origens a partir de dentro. Nasceu de um conflito psicológico no plano dramático. Houve da minha parte uma comoção profunda e implacável sobre “mim” mesmo. Quem é você que se pergunta “quem é você”? Opressão e preconceito, violência simbólica e condenação eterna advinda da auto-percepção da imperfeição em si. Tudo ilusão psicológica fundada no medo. O aparecer da consciência de si que inicia a metamorfose do “mim”. “Quem sou eu” é uma pergunta de duplo sentido. Quem sou eu como “mim” e quem sou eu como “si”. É comum que por primeiro se manifeste o “mim” e que tome a cena da dra-

mática humana. Na pergunta, entretanto, pelo si-mesmo, o “mim” não tem mais vigência e desaparece. Mas aí já nos dirigimos para o trágico. Nossa busca do si-mesmo é uma tragédia. Pela tragédia fui descolado do “mim”. Ele desapareceu no momento em que o si-mesmo não opôs a ele nenhuma resistência e nem precisou negá-lo e reprimi-lo, condená-lo e amedrontá-lo. O si-mesmo de “minha” procura acabou instaurando o diálogo mútuo entre o “mim” e o “si”. Entre dois mundos e em harmonia, sem que um deles predomine sobre o outro. Essa clarividência brotou de qual instância?

Tenho convicção de que nasceu do desejo. É uma instância desejante. Mas de qual desejo? Do desejo de mais vida. E de qual vida? A única de que possuímos e que nos antecede e sucede, não pela consanguinidade. O desejo é a origem da origem. O desejo origina. Tudo se mostrou pelo desejo. Sem desejo não há origem. Origem é, pois, desejo de si-mesmo. Pois o “mim” não origina senão sua cópia e sua inadequação ao fluxo. Por isso, é preciso ser no fluxo. Uma lembrança do livro *Sidarta*, de Hermann Hesse, que aconteceu como uma iniciação ao sentido do ser si-mesmo. Ou a explosão de personagens díspares provocada pela leitura de Krishnamurti na instigação para o autoconhecimento como saída da psicologia humana, cativa de suas próprias ilusões fundadas no medo de simplesmente deixar ser o ser que é no estar sendo ser: tornar-se com outros, conviver. Tomar para si a responsabilidade em relação à finitude. Realizar-se pleno, independente de qualquer compensação psicológica. Aí começa o aprender a pensar de maneira própria e apropriada. O começo de uma experiência e não de uma representação da experiência.

No início fui tomado pelo arrebatamento. Do arrebatamento nasceu a história de uma pro-cura. Não há caminho conhecido para dar conta do próprio desejo de ser como o si-mesmo. O arrebatamento deu-me a medida humana: o extraordinário. É quando o poético se torna ético sem perder a artesanaria poética. É o en-

contro da beleza com a atitude jovial do si-mesmo: arrebatamento pensante a partir do agora, em si mesmo. Aprende-se a ouvir. Aprende-se a esvaziar a jarra. Aprende-se a deixar ser a chegada da compreensão devastadora, pois articula tudo em tudo. Uma compreensão da finitude do “mim” a partir do si-mesmo. Amor aos fatos! Amor pela incontornável *vigência da autoinstauração do ente na totalidade*.

O poético, pois, foi o caminho de minha procura no reconhecimento da *medida humana: o extraordinário*. De imediato, as consequências de tal ato permitiram-me ingressar no reino da fenomenologia. O retorno radical a si mesmo, seguindo o caminho de Husserl ao radicalizar a *subjetividade* em Descartes, me fez compreender a fenomenologia como ciência eidética pura, o que me permitiu radicalizar o retorno a “mim” mesmo como abertura para o si-mesmo. Enfim, uma meditação metafísica própria e apropriada, única. Por isso mesmo, sem nenhuma importância, exceto aquela de ser vocação para a restauração do vivente e não só do vivido em si mesmo. O foco passa a ser o vivente. O vivido passa a ser o lastro e a terra; o vivente, a ser o instante encarnado. A transcendência na imanência ou a imanência da transcendência.

Não há filosofia que possa dar conta do nascimento da vida inteligente em cada ser singular. Por isso passei a acreditar no caminho da radicalidade aprendente. Estou me referindo à autoeducação e como ela pode ser descrita como memória vivida. Só se educa quem se autoeduca. Será assim mesmo?

A origem poética de minha vontade de educar é um acontecimento e não uma construção metodológica. Desde a origem que me originou como *pro-curador* de “mim” mesmo na visada do si-mesmo, me tornei sempre mais interessado em examinar os “meus” pensamentos e a partir de “mim” mesmo fazer a conexão de relação e inter-relação do que pode se unir pela comum-responsabilidade no si-mesmo. Cada um de nós é único em si-mesmo. Há, pois, em cada um uma *autoinstauração do ente na totalidade*. Em cada um

uma poética única. Poética é já um “fazer”, um “agir”. Poética é o que nomeia o sentido humano pela figuração de sua vigência. Cada um tem uma história única que pode vir a contar. E cada história é privilegiada. Há privilégio em toda parte. É quando o privilégio se torna comum pela eleição de sua abundância. O privilégio é a relação direta de cada ser humano com o si-mesmo. Não é, pois, o privilégio de alguns poucos. E sim é privilégio pelo acontecimento da eleição da relação direta com a “não-verdade” do ser em si mesmo: o “des-velamento”. Uma “verdade” vivente, *contraditorial*. Uma encarnação. Como poderia ser o caminho do sentido não poético? Mas em que sentido se diz aqui “poético”?

A origem é, para mim, uma busca do si pela poética da auto-sócio-eco formação. Origem é o que origina o que origina – o que *propriamente cresceu de seu crescimento*. Origem é formação po-ética.

Na origem de todo questionar sobre si mesmo encontra-se uma disposição que foi chamada de *philosophia* pelos gregos. Ética e poética são acontecimentos discursivos atinentes ao *des-velamento* filosófico. Ora, o problema do conhecimento humano se apresenta de uma forma diferente na perspectiva filosófica. A cultura grega determinou os tensores gramaticais da língua do pensamento. Mas como é possível determinar o que é o ser humano apenas a partir de uma modelagem histórico-cultural específica?

Para seguir em uma direção de crescimento é preciso que se tome o pensamento como uma função comum a todo ser humano vivente. Significa dizer que o pensamento antecede as formas de determinação gramatical de culturas hegemônicas na história do mundo. O pensamento é uma condição da espécie humana e não algo exclusivo de uma determinada cultura histórica. Mas a *philosophia* é grega assim como o taoísmo é chinês, o budismo é indiano e os orixás são africanos.

Qual é, entretanto, o instrumental linguístico atinente à *philosophia* que pode ser apropriado por qualquer um em sua língua de origem? Seria isto possível, compreender a *philosophia* como dis-

posição fundamental da alma humana, independente da palavra ser grega?

A *philosophia* seria, então, a tendência da alma humana para o crescimento sapiencial. Deste modo, a *philosophia* seria o correspondente grego para o acontecimento da iluminação sábia. Em outras línguas e em outras tradições, quais seriam os nomes correspondentes à experiência da sabedoria?

Visando aprofundar a questão levantada, é preciso perguntar sempre da origem: o que é a filosofia? Para corresponder a esta pergunta, vou seguir Heidegger em um caminho que me trouxe ao des-velamento do sentido filosófico para além da cultura grega, sem perder de vista o *imprinting* espiritual grego como solo arqueológico do Ocidente. Faço aqui um uso próprio e apropriado do que se mostra a partir da citação a seguir, que trata da “dubiedade na essência da filosofia (metafísica)”.

Se não trouxermos à tona o prazer na aventura da existência do homem, se não formos transpassados por toda a enigmaticidade e plenitude do ser-aí e das coisas, se não nos mantivermos alheios a escolas e opiniões doutrinárias, e, se, apesar de levarmos a cabo cada um destes pontos, não experimentarmos junto a tudo isso um profundo querer aprender e ouvir, então os anos na universidade – por mais que possamos acumular uma quantidade enorme de saber – serão intrinsecamente perdidos. Não apenas estes, contudo. Os anos e os tempos vindouros também tomarão um curso tortuoso e arrastado, cujo fim é uma comodidade sardônica. Compreendemos somente: é requerida aqui uma outra escuta além daquela que possuímos quando tomamos conhecimento e fixamos o resultado de uma investigação ou da apresentação de uma demonstração nas ciências; melhor ainda: quando apenas o armazenamos no grande receptáculo da memória. No entanto, tudo é o mesmo no que diz respeito à ordenação ex-

terior: sala de aula, cátedra, docente, ouvinte; a única diferença está no fato de, em um certo espaço, tudo girar em torno da matemática, em outro, da tragédia grega, e, aqui, da filosofia. Se esta, porém, é algo completamente diverso da ciência, mas a forma exterior da ciência permanece, então a filosofia como que se oculta, como que não vem francamente à tona. Mais ainda, ela se faz passar pelo que não é de modo algum. Um tal fato não é nem fruto de um de seus humores, nem uma carência sua; ao contrário, ele pertence à essência positiva da metafísica. Que fato? A *dubiedade*. Nossas considerações prévias sobre a filosofia só estarão concluídas quando tivermos oferecido uma indicação dessa dubiedade que caracteriza positivamente a essência da metafísica e da filosofia.

[...] Não discutimos essa dubiedade da filosofia para desenvolvermos uma psicologia do filosofar, mas para tornarmos explícita a postura fundamental que nos é requerida. (HEIDEGGER, 2003, p. 13-14, grifo do autor)

Essa citação agora tem um propósito: retorcendo o sentido da dubiedade filosófica para dentro das poéticas da formação, a partir do momento em que se reconhece que o ético e o poético são problemas nascidos filosoficamente. Tratar do ético e do poético é já navegar na filosofia e por meio dela. A explicitação, então, da questão ética e poética (estética) demanda que se conceba o sentido do próprio *conhecimento, do conhecimento e do desconhecimento* – em uma evocação persistente de Stéphane Lupasco (1994). Isto para que o filosofar acerca do ético e do poético não se restrinja ao formalismo escolástico e possa alcançar seu crescimento na propriedade de cada um em seu florescimento único.

Continuando no fluxo da pergunta heideggeriana – o que é a filosofia? –, recolho mais argumentos para o intento perseguido – mostrar como a filosofia, apesar de ser grega, é a palavra que

indica um modo de aspiração pelo mais elevado conhecimento que é peculiar à espécie humana em suas virtualidades, e não apenas exclusividade de um povo ou cultura, eleita ou imposta. Isto para confirmar que só se pode vir a “filosofar” em língua própria e apropriada, mesmo quando esta língua aparentemente ainda não exista. Para confirmar, vou me ater ao que importa, deixando de lado tudo o que não ressoa. E deixar de lado não é perder totalmente de vista o que se deixou de lado, mas simplesmente abandonar o lugar das ideias enraizadas e persistentes como fósseis. Não que a persistência seja algo indesejável, e sim porque excessiva persistência acaba produzindo efeitos de obstáculos ao invés de liberação e resolução de problemas. Afinal, a filosofia é, ao mesmo tempo, uma ciência e uma visão de mundo? Ou ela é apenas ciência ou visão de mundo? Ou ela, em sua essência, não é nem ciência e nem visão de mundo? Seguindo o texto traduzido de Heidegger (2003, p. 14-15, grifo do autor):

O próprio fato de a filosofia encontrar-se sob a aparência de ciência faz com que sejamos, ao mesmo tempo, remetidos para uma visão de mundo. A filosofia assemelha-se com a fundamentação e a apresentação científicas, mas é algo diverso.

Esta dupla aparência de ciência e de visão de mundo gera para a filosofia uma constante *incerteza*. [...] Tudo se dá como se o pensamento criador e o esforço moral pertinentes à visão de mundo se deixassem amalgamar, para que daí resultasse a filosofia. Porque na maioria das vezes só a conhecemos na *dubiedade dessa face dupla, como ciência e como proclamação de uma visão de mundo*, procuramos seguir o padrão dessa duplicidade, para nos ajustarmos a ela. Um tal procedimento não faz outra coisa senão gerar aquelas formações híbridas que, sem espinha dorsal, ossos e sangue, levam adiante uma existência literária. Surge, então, um tratado

científico acompanhado por ensinamentos que se encontram disseminados por toda parte, ou uma melhor ou pior pregação que se desenvolve com o auxílio de expressões científicas e de formas de pensamento. Ambos podem parecer filosofia, mas não o são de maneira nenhuma. Ou ao contrário: algo pode se dar como um trabalho rigorosamente científico, seco, pesado, sem a presença de qualquer tom secundário moralizante ou de um aceno em direção a uma mera ciência ideológica, e, apesar disso, estar completamente tomado pela filosofia. Ou pode acontecer ainda uma conversa a dois, sem toda e qualquer metodologia e apresentação científicas, uma discussão habitual que se constitui do início ao fim, porém, como a compreensão mais rigorosamente filosófica.

Assim, a filosofia perambula pelas praças públicas sob múltiplas formas aparentes ou mesmo sob múltiplos disfarces. Algo ora se assemelha com a filosofia e não o é de maneira nenhuma, ou não se assemelha com a filosofia, e, no entanto, eis que o é. Ela só se dá a conhecer para aqueles que se lhe tornaram intimamente aparentados, para aqueles que se esforçaram por alcançá-la.

Tudo aqui é dúbio. O que é mesmo filosofia? Qual é a sua propriedade reservada aos que se esforçam para alcançá-la? O discurso de Heidegger se mantém na dubiedade assinalada por ele mesmo. Ao mesmo tempo ele indica um traço fundamental do filosofar: o filosofar não é uma convenção qualquer no seio da qual é possível reconhecer, pelo crachá, quem filosofa ou não. O filosofar, como disse Heidegger em outras palavras, não depende de uma determinada aparência para ser reconhecido como tal, e sim ser ele mesmo um modo de acesso ao *desvelamento* do ser. Significa dizer, então, que mesmo algo se parecendo com o filosofar pode esconder a confusão comum que lhe esconde a essência.

De imediato o discurso po-ético pode estar transpassado de *desvelamento* quando ele procura por um acesso direto ao sentido. E ele pode também estar revestido de comportamentos e padrões de sensibilidade que não falem de modo algum a língua da filosofia escolástica instituída, e, mesmo assim, tocar na essência do filosofar: corresponder ao *desvelamento protegido da impropriedade*. O próprio Heidegger me forneceu a força de um argumento novo, ele que pensa o filosofar como exclusividade dos gregos que se deram a pensar a partir da *physis* e de seu *lógos*. A pista que se desvela é que o “filosofar” é uma tendência da espécie humana em suas experimentações históricas. Em que sentido? No sentido da experiência própria e apropriada do desvelamento que ocorre no crescimento humano a partir de certas condições de origem, de certa *geração de acontecimentos fáticos*. Há, pois, uma gênese da constelação filosofante da espécie humana que diz respeito ao processo de individuação no qual o *des-velamento do sentido é o caminho do crescimento espiritual humano*.

Ora, não sendo uma visão de mundo e nem tão pouco uma ciência estrita, a filosofia em sua dubiedade não pode pretender determinar o que é ou o que não é a “verdade” do “mundo” e do “homem universal”. Do mesmo modo, o discurso po-ético relativo à formação humana precisa do corte da “origem” para não perder de vista seu sentido próprio e apropriado. Não se pensa, portanto, em falar *sobre* as po-éticas da formação, mas em falar *com* o acontecimento poético da formação transformada.

Encontro uma passagem de Heidegger que me dá mais motivos de duvidar de uma “filosofia” que teme ser igualada com qualquer outra coisa parecida, como teme a possibilidade da diversificação e hibridização das interações humanas, como se o espírito criador deste planeta pudesse eleger uma única língua para expressar sua “verdade”. O que a “filosofia” quer dizer quando aponta para a sabedoria como sua pro-cura não pode ser de natureza doutrinária ou disciplinar e nem pode se confundir com os dispositivos de

controle de uma determinada cultura homogênea. De modo similar, não se pode querer limitar o campo de sentidos das palavras “ética” e “poética” apenas ao modo grego de comportar-se e de expressar-se artisticamente. Esta talvez seja a maior propriedade da atividade filosófica: compreender os acontecimentos a partir de suas permanências e invariâncias no conjunto das interações incorporadas em individualizações próprias e apropriadas. A distinção entre conceito e ação. Isto também significa que a filosofia, mesmo sem a concordância de Heidegger, também pode ser compreendida como visão de mundo e como ciência, porque o que importa observar e investigar não é o que se diz ser, mas o que se é como finitude humana.

Volto a Heidegger para aprender mais com ele a superar o que ele mesmo apresenta como próprio da “filosofia como filosofar”. Diz ele (2003, p. 19-20, grifo do autor):

Filosofia é algo que concerne a todo e qualquer homem. Ela não é nenhuma prerrogativa de um único homem. Talvez não haja nenhuma dúvida quanto a isso. Daí segue, entretanto, silenciosamente a consciência universal: o que *concerne* a todo homem precisa se inserir no entendimento de todo homem. Precisa ser acessível *sem mais* para todo e qualquer homem. Este *sem mais* diz: precisa elucidar imediatamente. Imediatamente: isto é, tal como cada homem justamente se encontra em seu caminho, sem gastos ulteriores para o entendimento claro e saudável. O que, porém, se insere sem mais no entendimento de todo e qualquer homem – assim o sabe todo e qualquer homem – são proposições como 2 mais 2 é igual a 4: o que pode ser calculado, o que não se encontra fora do cálculo de todo e qualquer homem, fora disso com o que todo e qualquer homem pode contar. O “contar com” aponta para algo que se insere em nosso entendimento tal como 2 mais 2 é igual a 4. Para apreender algo desse gênero carece-se de um gasto

irrisório ou mesmo nulo da substância humana. Sem jamais colocarmos em jogo nossa essência humana desde seu fundamento, somos capazes de entender que verdades deste gênero se estendem para todo e qualquer homem. Isso eu entendo, isso entende o homem, quer seja um erudito ou um fazendeiro, um homem de bem ou um facínora, quer o homem esteja perto de si mesmo e instigado, quer esteja perdido em coisas quaisquer e nisso enredado. A filosofia concerne a todo e qualquer homem. Desta forma, ela está à disposição de todo e qualquer homem, tanto quanto todo e qualquer homem evoca sem mais tal fato para si através do pensamento. A verdade filosófica precisa, exatamente por concernir a cada um, se inserir em todo e qualquer homem de acordo com o critério cotidiano. A partir daí, conclui-se imediatamente: o *que* se insere no entendimento de todo e qualquer homem contém em si o *modo* segundo o qual uma tal inserção se dá. O que é passível de ser inserido no entendimento de todo e qualquer homem prescreve o que pode ser verdadeiro em geral, qual precisa ser a aparência de uma verdade em geral, e, então, de uma verdade filosófica.

[...] Filosofia é algo maximamente derradeiro e extremo. Justamente por isso, ela precisa estar e poder estar sob a *posse firme* da cada um.

Todo esse movimento elucidativo quer implicar o desdobramento da presente po-ética da trans-formação humana como algo inerente a uma origem própria e apropriada, algo que toca a cada um em seu mistério único e intransferível e que não pode ser determinado por nenhuma forma de convenção imprópria. O desafio é a apropriação da origem no próprio da origem que origina. Isto é o mesmo que deixar de lado todas as formações territorializadas relativas à filosofia, ética, poética e estética, ou o que por aí segue como tradição conceitual modeladora do horizonte teórico

ocidental. Significa a afirmação de que a atividade filosófica só faz sentido para aquele ou aquela que se disponha à investigação da “verdade” como acontecimento do crescimento humano para uma vida sábia. Esta atividade filosófica pode ser compreendida como pertencente a todo ser humano, o que não significa dizer que todo ser humano já possua a filosofia como um modo de ser próprio e apropriado.

Na elucidação feita por Heidegger, no sentido de mostrar o próprio da filosofia, que não é nem visão de mundo e nem ciência, o que está em jogo é justamente o sentido atribuído de “verdade universal”, que todo ser humano alcança como sendo aquilo que concerne à filosofia em sua verdade segura. Por que, então, a “filosofia” não é nem visão de mundo e nem ciência? Por que, então, ética e poética não são nem visão de mundo e nem ciência?

Heidegger responde à questão da propriedade da filosofia como filosofar recorrendo ao primado do que se pode chamar de *prima philosophia* – “filosofia primeira”. E aí, a rigor, não tem para ninguém. O nível de elevação requerido é “maximamente derradeiro e extremo”. Este fato logo encontra correspondência no que se compreende como o conhecimento maximamente universal: o conhecimento matemático. Quer dizer, quando se diz que a filosofia é algo concernente a todo e qualquer homem, se está aludindo ao fato de a filosofia ser aí tomada como o conhecimento da “geometria” e/ou “matemática”. Neste sentido, a filosofia se confundiria com a ciência e, por extensão, com “visão de mundo”, na medida em que garantisse sua validade pela utilidade epistêmica do filosofar e por sua justificação universal, imediatamente acessível a todo e qualquer ser humano.

A questão, agora, se mostra em sua intenção de deslocamento epistemológico, porque o que está em jogo é o filosofar acerca do ético e do poético na formação humana. É preciso, então, ter presente o traço maximamente elevado do filosofar próprio e apropriado. O que é o mesmo que afirmar que o caminho po-ético

seguido convoca ao aprendizado próprio e apropriado do pensar apropriador: diz da trans-formação humana em seus acontecimentos históricos polilógicos.

A perspectiva apresentada toma o ético e o poético como vetores para a experiência filosófica fundamental do autoconhecimento. Algo absurdamente indeterminado e evanescente. Ao modo do que é o ético e do que é o estético como comportamentos práticos do ser humano, o filosofar é também uma atividade que requer esforço próprio e longo crescimento. Sua densidade não pode ser ministrada através de disciplinas escolares padronizadas. Ela requer a experiência própria e apropriada do pensar apropriador. Requer o *desvelamento* em si mesmo. Mas, como alcançar algo que por definição e princípio é incontornável? Como alcançar, pois, uma po-ética da formação que seja também um caminho filosófico originário: que cresça em seu próprio crescimento e que encontre em si mesmo o desvelamento?

Procurando sair do emaranhado labiríntico das coisas híbridas, é imperativo deixar de lado também o preconceito do hibridismo como sinal de fraqueza e de impropriedade filosófica. No radical sentido de uma investigação filosófica própria e apropriada em sua origem de *origens*, o desvelamento de um fenômeno requer o acontecimento do ser do fenômeno em discursos, em palavras, em gestos e em reconhecimentos, atos de memórias vividas e de ações viventes. Requer o habitar humano, que é sua atividade linguageira, compreendida em sentido superlativo com o traço que distingue o ser humano dos demais entes conhecidos pelo ser humano. Há, pois, uma circularidade clara na compreensão humana: a linguagem humana só é compreendida pelos humanos, mas através da linguagem compreendida humanamente se definem os demais entes da natureza vivente. Na origem que foi originada de *origens* está o sentido como ser próprio. Todo sentido é um ser próprio: o acontecimento do ser como desvelamento polilógico – ético, poético, teórico, ontológico, metafísico, físico, político,

estético. Um caminho filosofante que se depara com uma multiplicidade de mundos e uma variedade infindável de linguagens. O traço polilógico do ser que são seres, miríades de miríades de seres conjugados e desconjugados. A unidade de toda origem não deveria se esquecer de sua origem híbrida e plural. As origens de toda origem reafirmam a pluralidade dos mundos habitados, das éticas e poéticas distintas e contrastantes. Afinal, o que é o bom, o que é o belo, o que é verdadeiro?

A PO-ÉTICA NO PENSAR IMPRÓPRIO

Todo caminho *po-ético* de auto-sócio-eco formação é impedido em sua nascente. O pensar impróprio se torna o imperativo categórico da formação. A proibição se justifica em nome da disciplina necessária para se submeter o “sujeito” ao imperativo da Lei impessoal. Nenhum ser humano nasce livre do pensar impróprio. Todos são participantes do pensar impróprio. Ele é o conjunto-universo de todos os preconceitos ativos nas representações sociais dominantes e nas inter-retroações individuais. É o que vou chamar de “*poder incorporado*”. Trata-se de algo que vigora a partir de uma restrição e de um controle disciplinar homogêneo. É um fenômeno que se mostra de muitos modos. O mundo fora de nós se impõe como Lei. Nossa pertença à Lei dependerá de posições específicas no âmbito do *poder incorporado*. Escapar da inércia do impróprio requer acúmulo de força. Requer, portanto, força. Mas que tipo de força se presta para o caso? O que significa ultrapassar o pensar impróprio? O que determina a necessidade de ultrapassar a impropriedade da Lei incorporada?

Como foi difícil vencer a inércia do pensar impróprio. Tenho clareza de como ele ainda é presente em meus atos cotidianos. Mas percebo que cada vez mais o pensar próprio se apercebe da invasão da impropriedade, graças ao diálogo interessado na atenção ao presente. O pensar impróprio nos mortifica em sua neutralidade axiológica enganosa. Pois não há nada que não seja movido por

interesses, inclusive é interesseiro o ato de amar o conhecimento das coisas pelo amor por si-mesmo.

Como caracterizar o pensar impróprio em mim mesmo? Pois o pensar impróprio também segue a *vivência da autoinstauração do ente na totalidade*. Ele também se reproduz como organismo na inversão do total no parcial, do inteiro no fragmentário.

Como tem início, então, o reconhecimento do pensar impróprio? Claramente tem início quando se é capaz de distinguir em si mesmo o que é propriamente impróprio e próprio. Impróprio é algo existente no campo fenomenal, mas que não diz respeito a nenhuma propriedade intrínseca ao ser-sendo, ao si-mesmo. Todo adorno e todo contorno são impróprios. O ambiente e a paisagem são contornos, a impropriedade dos utensílios que estão disponíveis ao uso ou que apenas aparecem nos contornos do existir comum. Mas, de qualquer modo, o impróprio é parte da propriedade do próprio. Todo próprio se mira no impróprio para ser próprio, e todo impróprio é ele mesmo anônimo, genérico, aceno, sinal de presença-sombra. Mas sinal de que presença-sombra?

Ora, sinal para quem está olhando sem atenção, porque tudo o que pode ser percebido por quem percebe pode ser reconhecido em sua singularidade e em suas relações genealógicas a partir de sua própria forma, que já é uma percepção eidética. Dizer “forma”, portanto, já significa dizer *eidós*. O que é o mesmo que já dizer “acontecimento mental”: *estesia*. Como seria a percepção sem o acontecimento *estésico* da atividade mental? Como separar, pois, o sensível do mental no ser humano? Mesmo nos outros entes, como se pode pretender conhecê-los através de medidas *eucêntricas*? O ser humano somente é a medida de todas as coisas quando toma como medida da totalidade seu *egocentro*. E esta é uma medida demasiadamente tola para servir de medida do crescimento humano em sua conjugação com a totalidade. É estúpido viver a vida do ego. Logo nós que estamos no Ser desde o seu surgimento. É também um *surgir* que descortina o horizonte de ação no mundo humano.

Cada ser humano pode aprender muitas coisas, pode constituir-se segundo muitas medidas e possibilidades. Nada disso importa na formação poética. O que importa não é da ordem do desvelado pela tradição, mas diz respeito ao que se desvela agora da tradição em sua vigência consumada.

O egocentro é a origem de todas as ilusões e causações psicológicas. É possível sim ultrapassar a atmosfera do ego psicológico, vencer sua inércia. É uma questão de força e de trabalho prazeroso: desapego – amor à vida vivente. Força tirada da disposição amorosa fundamental. Cada um pode deixar de lado o próprio egocentro sem morrer propriamente. Basta viver em atenção à vida instantânea. Para que serve ser um egocêntrico neste mundo insano? Eu não tenho egocentro, tenho um eu a partir do qual partilho de um crescimento extraordinário? Qual é a diferença entre “ego” e “eu”? Não são as mesmas coisas em línguas diferentes? As palavras também são traiçoeiras quando não cuidamos delas em suas virtualidades primeiras.

Pode-se também dizer que o impróprio é a informação dos objetos da experiência, o que se encontra potenciado em tudo o que existe como fenomênico. A informação está disponível em todos os níveis sem que se tenha daí conhecimento. Assim também o conhecimento é impróprio quando não passa de informação. Por exemplo, decorar uma fórmula matemática é decorar uma informação sem que necessariamente seja gerado conhecimento. Pois, assim, tudo aquilo de que estamos informados não significa nenhum conhecimento. Pois conhecimento é também o *saber fazer*. Ora, o *saber fazer* é a reunião do *éthos* com a *poiésis*. A palavra poética, observando bem, reúne a *poiéin* com a *ethiké*, indicando um *fazer* como a *arte de viver, como ser vivente – a arte de produzir-se enquanto pastagem: nutrição, crescimento, desenvolvimento, habitação*.

Na poética do pensar impróprio descubro que o *poiéin* grego remete ao “pasto” e ao “pastor”, indicando a potência da nutrição e seu cultivo. Do mesmo modo, a *physis* é a força jorrante do

crescimento e do crescer – “a vigência do ente na totalidade”. (HEIDEGGER, 2003, p. 33) Mas enquanto a *physis* é concebida como o âmbito da totalidade de todos os entes, isso não privilegia o ser humano que só se reconhece como tal a partir do *poiéin*. Posso agora dizer, trata-se do *fazer* que diferencia o ser humano dos outros entes. Um *fazer* propriamente humano. A *poiésis* é, pois, a *physis* antropológica. Pode-se dizer, então, que a primeira marca distintiva do ser humano é o seu *fazer* no sentido da nutrição, do crescimento, do desenvolvimento, da habitação. Veja-se, então, que o “poeta” deriva do “pastor”. Pois o “poeta” nasce do pastoreio, e por isso se liga ao “pasto” e à “pasta”, ao crescimento e ao alimento com o qual se alimenta o ser humano. O poeta pastoreia com música, dança, canto e gestos de reconhecimento. O pastor chama o agrupamento de seus animais cantando e gesticulando formas de comunicação e reconhecimento. O pastor também alimenta suas ovelhas e as protege do desgarramento. O pastor prepara a *páskha* e daí nasce o poeta com a poesia cantada. Nasce a *poiésis* como expressão da vigência autoinstauradora do ser humano na totalidade. Será?

A metáfora pastoril apresenta também o ciclo de desenvolvimento das culturas humanas sedimentárias, o que indica que a *poiésis* é anterior à poética, assim como o *ethos* é anterior à ética. O agir humano determinado pela nutrição e pelo *crescimento* faz florescer o engenho e a invenção, a técnica ou modo de saber fazer a *habitação humana*. E aqui aparece a cultura como forma espiritual. E aparece igualmente o caminho da alienação humana. Mas a *poiésis* resguarda em seu surgir a abertura originária do *crescimento*. Mas também se revela como ocultação e encobrimento. O inautêntico figurado no modo humanista de conceber o homem, com ênfase no gênero masculino. Uma tradição em geral não incorporada, mas imposta ideologicamente.

Já, portanto, toda civilização é processo de alienação da *poiésis* originária e continuamente originante. O mirar humano no mais

alto esplendor se torna mera imitação do que não é incorporado. É quando a poesia se torna lenda e a lenda, falseamento da realidade. É quando o sonho se faz delírio no absurdo do próprio ser *absurdado em seu nada*. Certamente ensurdecido na repetição mecânica de algum sentido. O que acontece com o crescimento cultural do humano que se deixa possuir pelo ensurdecimento? A história do escravo e do senhor é o sinal da polarização das forças cósmicas antropomorfizadas. A alienação propriamente poética. Quando o trabalho se torna obrigatório por imposição do dominante sobre o dominado. Diferente do espaço aberto diante do pastoreio, que se faz na paz dos campos e montanhas. O pastor é o livre senhor de suas próprias ovelhas. Ele não é o escravo de alguém que o possui como pastor. O poeta, como o pastor, é o livre cantor dançarino das musas.

Assim me parece a origem que origina. Assim se faz presente a saudade pelo pasto que é o lugar da nutrição e do crescimento, no plano arquetípico do constructo ser-humano: uma totalidade indivisa que tem a potência deífica da criação em seu instante único, com todas as suas derivações e desdobramentos. Na *poiésis primal*, cada ser humano pode reconhecer-se curador de si mesmo e deixar ser o fluxo como acréscimo ou crescimento em seu acontecer. A impropriedade poética é, pois, o mundo em sua vigência. Nessa medida, o mundo é também a munda. Sendo do gênero masculino, o mundo necessariamente tem um seu contrário, a munda. Mundo e munda são, por princípio, a *mundanidade*. Se o ato ou efeito de mundo se pode chamar *mundanidade*, a munda é a *poiésis* como modo de ser da espécie humana. Algo que não é particular e muito menos universal. Algo que é acontecimento multiversal. Uma dobra do “universo”. O universo dobrado é multiverso. Não que aí se perca a unidade, pois sem unidade não há sentido. O sentido é unidade, multiplicidade e diversidade, conjuntamente. É sempre um sentido polilógico. Só a unidade preserva a compreensão de

sua dispersão na multiplicidade. Mas nenhuma unidade é igual em sua figuração apropriadora do si.

O impróprio, agora, não é algo para jogar fora. Não se pode negar a *vigência autoinstauradora do ente na totalidade*: o impróprio em seu efeito ou ato de impropriedade. A poética no pensar impróprio não é, assim, um estágio dialético para ser superado, e sim um nível de realidade que não é subsumido pelo nível de Realidade subsequente. Essa linearidade aparente do pensar impróprio é o âmbito de fundação de todo pensar apropriador, próprio e apropriado. Esse plano do impróprio é o plano nomeado na *physis* grega: a abertura diante da in-propriedade como *vigência autoinstauradora do ente na totalidade*.

Nós já estamos *no mundo, e no mundo* em uma dupla inversão de acorde maior. Enquanto o mundo tonaliza, a munda modaliza. Diferença entre tonal e modal. E porque estamos *na mundo e no munda*, o *impróprio* é o meio de nossa existência ontológica. Há, ao mesmo tempo, uma identidade e uma diferença. Uma diferença na identidade e uma identidade de cada diferença. O ser humano em sua filogênese é um holograma da totalidade em sua totalidade indivisa. Ontologicamente, o ser humano é ao modo de sua modelagem originária. O *eidos* da matriz originária é o *eidos* mesmo em seu aparecer e aparência. A modelagem é o termo apropriado para se falar dessa matriz. Modelo é sempre o resultado de uma modelagem. Mas o campo ou a matéria primeva da modelagem é simplesmente o composto, o caos: a vida vivente em sua *auto-poiésis*. Aliás, materialidade é um dos estados do composto "*vida vivente*". Volatilidade, igneidade, aquosidade e terralidade são os compostos multiversais da materialidade imprópria. Sem tal poética imprópria, como poderia haver qualquer que pudesse vir a ser uma poética própria e apropriada? Sem mundo e munda, como poderia haver algo como ser humano poético?

O impróprio pensar na poética é o laço de união entre a in-contornável vigência do vigente e o crescimento humano em sua

vigência planetária. Para onde cresce o ser humano? Para onde se expande? Para onde vai? O impróprio, pois, é também o caminho do inelutável. Somos, desde a origem, propriedades do impróprio em sua vigência vigente: caminhamos na transformação que também é *nascimento-morte-renascimento-morte-renascimento-nascimento*: um sexteto para um ser humano só no universo multidiversificado, estrelado e dançante, espirrado e inspirado: multidivertido, engraçadíssimo, trágico. Libertador!

E porque todos já se encontram em uma poética imprópria, pode-se pensar na propriedade da apropriação do impróprio como origem de toda *poética imprópria*. Quando o impróprio é incorporado, se transmuta em vida vivente. Mas como se dá a incorporação do vivente como transmutação do vivido?

A poética do pensar impróprio é o reconhecimento de uma condição prévia a partir da qual algo se projeta em seu projeto ontológico. O projeto ontológico é o que se encontra constituindo nosso modo de ser com o mundo. O que se projeta é o que pode crescer no âmbito da *physis* – *a vivente* ou *o vivente*. O que cresce da *autoinstauração do ente na totalidade* é todo vivente e tudo o que se dá na conjuntura do vivente. Mas só o vivente capaz de vidência tem acesso ao sentido próprio ou impróprio do pensar.

De modo paralelo, a ética do pensar impróprio se encontra imediatamente em nosso modo habitual de ser. E porque ética é uma palavra de origem grega, ela se escreve em sua origem histórica: *ethiké*, significando a arte ou ciência do *êthos* em distinção ao *éthos*. O vocábulo *ethos* possui duas origens distintas: *éthos* (ἦθος, plural *ethe*) e *êthos* (ἔθος plural *ethea*). *Éthos* se traduz “hábito, costume”, conjunto dos costumes e hábitos fundamentais no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região. *Êthos* significa “morada, covil habitual (falando-se de animais); maneira de ser habitualmente, caráter”, portanto, é o mesmo que caráter pessoal, padrão relativamente constante de

disposições morais, afetivas, comportamentais e intelectivas de um indivíduo.

O *éthos* nomeia o comportamento e a cultura coletiva, e o *êthos* nomeia o modo de morar do indivíduo, sua forma de ser habitual, seu caráter. Assim, *ethos*, sem acento, reúne os dois vocábulos em um: o *ethos* sempre se refere ao âmbito coletivo e ao âmbito individual do comportamento humano e dos costumes. O que é costumeiro é resultante do *ethos* e tem a ética como teoria de tal *ethos*. Há uma tonalidade afetiva em todo *ethos*. Há também o *pathos*, o modo como a tonalidade afetiva alcança a ressonância encarnada. O *pathos* é o registro sensível do *ethos*, sua extensão de caráter emocional. Não há *ethos* sem *pathos*, mas há *pathos* sem *ethos*.

No âmbito de nossa pertença histórica, pensamos a ética como uma filosofia de nossa ação como seres dependentes de uma autoridade externa, identificando o termo com a tradução latina, moral. E a ética como arte da felicidade, quer dizer, a ética como autocondução marcada pela razoabilidade desejante, é uma expressão grega, e encontra em Aristóteles (1999) um dos seus mais marcantes teóricos. Sim, porque ainda hoje nos remetemos a Aristóteles quando falamos de ética e temos na cultura grega o paradigma do Ocidente em suas transformações históricas. Entretanto, uma coisa é a abertura grega, e outra, bem diversa, é o acontecimento da civilização greco-romana-judaico-cristã-moderna-pós-moderna que nos alcança a todos.

Para um grego como Aristóteles a ética é uma reflexão de um homem maduro diante da sua autocondução cotidiana, tendo em vista o fim da vida em si mesma como *eudaimonia* – plenitude da autorrealização. Na plenitude da autorrealização, a *phrónesis* se revela como a disposição raciocinante e desejante do “homem” que o faz agir, que o faz *decidir* na direção do acréscimo e não da diminuição. A ética é arte filosófica da autocondução para a plenitude da autorrealização. Entretanto, a abertura grega permaneceu restrita ao âmbito do texto escrito, sendo apropriada historicamente pelo

ciclo da civilização europeia em sua tradição discursiva e retórica, até os dias atuais. Ética se faz equivalente ao termo “moral”.

ImproPRIAMENTE falando, a ética aristotélica demarca e procura definir o campo da reflexão relativa à *phrônesis* como uma disposição pertencente à alma humana, que ele define como *desejo racionante, ou raciocínio desejante*. Portanto, algo inerente à essência do ser humano como misto de desejo e de vontade racionante. A ética estaria cobrindo a parte reflexiva inerente à ação desejante e racionante do comportamento humano: o âmbito da ação, do agir consciente. Uma ciência filosófica do comportamento próprio e apropriado. Uma ciência filosófica do agir do indivíduo livre, mas que também percorre as relações de pertencimento com os outros indivíduos da mesma espécie, abrindo-se para a política como arte de governar – arte de comandar o coletivo. Não se nega, desse modo, o âmbito do desejo, e sim se eleva o campo do desejo ao ato de decisão que configura as ações humanas corriqueiras. O fim de nosso modo de ser afetivo é a *eudaimonia*, o que se traduz por felicidade. O ato ético é sempre realizado por alguém em seu modo de ser. A “escolha”, a *phrônesis*, é uma elevação do ser ao campo da inteligência encarnada. A ética, assim, aparece como ciência filosófica da ação do homem livre. O mais importante não é a fidelidade ao texto canônico apenas, mas, sobretudo, a disposição para compreender o modo de ser que nos torna éticos no exercício de nossas escolhas e decisões.

Entre lutar e não lutar, entre coragem e covardia, oscila o ser ou não ser ético. É o que separa o ser humano instruído e cultivado do ser humano rude e ignorante de seus recursos mentais e materiais. Um ser humano livre alcança em sua própria vida a reflexão de seus atos e decisões como reconhecimento de si-mesmo. Não há aí a predominância do formalismo jurisprudente e nem, muito menos, a ausência de valores exemplares. O ético, como adjetivação do *ethos* humano, aparece como sinônimo de excelência. Vincula-se à medida arcaica do *ethos* heroico. A palavra para ta-

manha excelência é *aretê*. Os romanos traduziram *aretê* por *virtus*, virtude. Assim como traduziram *éthos* e *êthos* por *mor*, *moris*, fazendo corresponder ética à moral. A ética como investigação filosófica do comportamento não pode perder de vista sua natureza prática, no sentido da ação e suas consequências no modo de ser livre do humano. Usando o texto de Aristóteles, *Ética a Nicomacos* (1999), pode-se apreender o *tom* essencial da investigação ética como uma “descrição fenomenológica” meticulosa e criteriosa, um movimento de aprofundamento e síntese ao infinito. Sempre, entretanto, partindo-se da intuição da inteligência totalizadora e universal. Aristóteles (1999, p. 113), no capítulo 1 do Livro VI, diz em sua habitual clareza:

1. Já dissemos anteriormente que devemos escolher o meio termo, e não o excesso ou a falta, e que o meio termo é conforme à reta razão. Examinemos agora esta última afirmação. Em todas as disposições que mencionamos, da mesma forma que nas demais, há um certo alvo a visar, no qual as pessoas que usam a razão fixam o olhar para intensificar ou relaxar os esforços no sentido de adotar o meio termo; e há um certo padrão determinando o meio termo, que dizemos situar-se entre o excesso e a falta e ser conforme à reta razão. Mas esta afirmação, embora verdadeira, não é de forma alguma clara. De fato, não somente neste caso, mas em todos os propósitos que assumem o caráter de ciência, é verdadeiro dizer que não devemos intensificar nem relaxar nossos esforços demasiadamente ou insuficientemente, mas até um ponto intermediário e de conformidade com a reta razão. Mas uma pessoa que apenas conhece esta verdade não é mais sábia por isso – por exemplo, ela não sabe que remédios deve aplicar ao nosso corpo somente porque lhe disseram que usasse tudo que a ciência médica ou seus conhecedores prescrevem. Por isso é necessário, a respeito das disposições da alma,

que não somente esta afirmação tenha sido feita, mas também que se determine o que é a reta razão e qual o padrão que a determina.

Qual é, pois, a reta razão e qual o padrão que a determina? Eis a questão ética pensada por Aristóteles ao longo de sua *Ética a Nicomacos* (1999). Há sim, a busca pela compreensão do padrão de invariância que determina a reta razão. E para isto é preciso compreender o que se define como padrão invariante determinado – a forma mediana do agir com reta razão. Seguindo ainda o texto de Aristóteles (1999, p. 113-114) esta necessidade assinalada fica mais aderente ao sentido que define a ética como investigação sobre a *alma humana*. Segue:

[...] Já dividimos as formas de excelência da alma e dissemos que umas são formas de excelência do caráter e outras do intelecto. Depois discutimos em detalhes as várias formas de excelência moral; quanto às outras, falaremos em seguida, começando com algumas observações a propósito da alma. Dissemos antes que a alma se compõe de duas partes, uma dotada de razão e outra irracional; agora façamos uma distinção semelhante em relação à parte dotada de razão. Partamos do pressuposto de que há duas faculdades racionais: uma que nos permite contemplar as coisas cujos primeiros princípios são invariáveis, e outra que nos permite contemplar as coisas passíveis de variação; com efeito, no pressuposto de que o conhecimento se baseia em uma certa semelhança ou afinidade entre o sujeito e o objeto, as partes da alma aptas a conhecer os objetos de espécies diferentes devem ser também especificamente diferentes. Uma destas duas faculdades racionais pode ser chamada de científica e a outra de calculativa, pois deliberar e calcular são a mesma coisa, mas ninguém delibera sobre coisas invariáveis. A faculdade calcula-

tiva, portanto, é uma das faculdades da parte da alma dotada de razão. Devemos procurar saber, então, qual é a melhor disposição de cada uma destas faculdades, pois esta disposição é a excelência de cada uma delas.

Veja-se a ênfase dada por Aristóteles ao “caráter científico” de seu discurso ético. É preciso, então, saber o que é “excelência” em cada propriedade da alma. Estamos aqui imersos no substancialismo metafísico. Diz Aristóteles, no capítulo 2 do Livro VI, que a excelência de uma faculdade se relaciona com sua função específica, sendo três os elementos da alma que governam a ação refletida e a percepção da verdade, a saber: a sensação, o pensamento e o desejo. Destes elementos, a sensação não origina nenhuma ação refletida, pois se assim o fosse, os animais considerados irracionais agiriam refletidamente, o que só ocorre em graus não definidores de padrão permanente. A busca e a repulsa na esfera do desejo correspondem à afirmação e à negação na esfera do pensamento. E já que a excelência ética é uma disposição da alma relacionada com a escolha, e sendo a escolha o desejo deliberado, a consequência é que, para que a escolha seja boa, a razão deve ser verdadeira e o desejo deve ser correto, sendo o desejo uma realização do que a razão determina. O problema ético em Aristóteles é, pois, a percepção da verdade conforme o desejo correto. Verdade e desejo correto confluem para a excelência ética. Na excelência não há contradição com a verdade. Como isso é possível?

Ora, esse tipo de pensamento e de percepção da verdade é de natureza prática e não especulativa. Para Aristóteles, o pensamento contemplativo (teorético) não é nem prático (práxis) e nem produtivo (poético), e a indicação do seu bom ou mau funcionamento se deve à percepção da verdade e à impressão da falsidade. De modo semelhante ao processo distintivo, o bom funcionamento da inteligência prática é a percepção da verdade conforme o desejo

correto. A síntese propositiva de Aristóteles (1999, p. 117, grifo do autor) é bastante significativa. Diz ele:

A origem da ação (sua causa eficiente, e não final) é a escolha, e a origem da escolha está no desejo e no raciocínio dirigido a algum fim. É por isso que a escolha não pode existir sem a razão e o pensamento, ou sem uma disposição moral (*ética*), pois as boas e as más ações não podem existir sem uma combinação de pensamento e caráter.

O pensamento por si mesmo, todavia, não move coisa alguma, mas somente o pensamento que se dirige a um fim e é prático; realmente esta espécie de pensamento dirige também a atividade produtiva, já que qualquer pessoa que faz alguma coisa a faz com vistas a uma finalidade; o ato de fazer não é uma finalidade em si, mas somente uma finalidade em relação à outra coisa qualquer, e a finalidade de outra coisa qualquer, enquanto uma coisa feita é uma finalidade em si, pois uma boa ação é uma finalidade e o desejo tem este objetivo. A escolha, portanto, é a razão desiderativa ou desejo raciocinativo, e o homem é uma origem da ação deste tipo (nada que é passado é objeto de escolha – por exemplo, ninguém escolhe ter participado do saque de Tróia); efetivamente, ninguém delibera sobre o passado, mas sobre o futuro e incerto, enquanto o que passou não pode deixar de ter acontecido; logo, Agaton está certo ao dizer: ‘De apenas uma coisa o próprio Deus carece: dar por inexistente o que aconteceu’.

A função de ambas as faculdades intelectuais da alma é então a percepção da verdade. Consequentemente, suas respectivas formas de excelência moral são as disposições que melhor as capacitam a chegar à verdade.

Para mim fica evidente o tipo de fenomenologia que está na origem da ética como investigação filosófica da verdade em seu sentido prático e no ato da escolha de uma direção ou sentido de uma ação. Ora, a questão ética se dá na distinção das *disposições* “em virtude das quais a alma alcança a verdade por meio da afirmação ou da negação”. Tais disposições são: a arte, a ciência, o discernimento, a sabedoria filosófica e a inteligência. (ARISTÓTELES, 1999, p. 115) Como, então, compreender isso de maneira própria e apropriada, e não de maneira imprópria?

O que está em questão na ética imprópria é sua natureza auto-explicativa. Não é possível uma ética sem o florescimento de uma singularidade humana. Ela é uma ciência prática justamente porque está procurando identificar a invariância das disposições que ambientam o *ethos* em sua causa eficiente. Não é pouca coisa o que Aristóteles investiga. É porque a ética é uma ciência filosófica do modo de ser inteligente, sábio, moderado (comedido), conhecedor dos primeiros princípios e fazedor de boas ações desejantes; ela é uma atividade de autoconhecimento antes de ser uma atividade política. Trata-se, pois, da busca do comportamento excelente pela reunião de todas as disposições que melhor capacitam para se alcançar à verdade. Arte, ciência, discernimento, sabedoria filosófica e inteligência são formas da “verdade” em “disposições” diferenciadas. A arte dispõe da produção, do fazer como tal. A ciência dispõe dos critérios de verdade e falsidade e das demonstrações. O discernimento dispõe da justa medida entre razão e desejo, o termo médio. A sabedoria filosófica dispõe do próprio “desejo de verdade” como uma sublimação do *Eros* pela *Philia*, porque a sabedoria é sempre apaixonante e atrativa. Finalmente, a inteligência dispõe da sensibilidade simultaneamente raciocinante e desejante, o que significa a apreensão dos primeiros princípios, a invariância de toda variação possível. A inteligência visualiza a totalidade

em seu conjunto pontual a partir de um desenvolvimento singular. Sem inteligência não há algo como excelência ética ou moral.

No recorte feito, que evidencia o sentido impróprio da ética, destaquei o caráter “científico” da ética pretendida por Aristóteles. Como afirma o estagirita:

A natureza do conhecimento científico, se devemos falar com exatidão em vez de seguir simples analogias, tornar-se-á evidente após as considerações seguintes. Todos supomos que aquilo que conhecemos cientificamente não é sujeito sequer a variações; quanto às coisas sujeitas a variações, não sabemos, quando elas estão além de nossa capacidade de observação, se elas realmente existem ou não. O objeto do conhecimento científico, portanto, existe necessariamente. Ele é consequentemente eterno, pois todas as coisas cuja existência é absolutamente necessária são eternas. Ademais, considera-se que toda ciência pode ser ensinada, e tudo parte do que já é conhecido [...]. Com efeito, a indução é o ponto de partida que o próprio conhecimento do universal pressupõe, enquanto o silogismo avança a partir dos universais. Há, portanto, pontos de partida que são o marco inicial do avanço do silogismo, e aos quais não se chega pelo silogismo; logo, é por indução que os atingimos. O conhecimento científico, então, é a disposição graças à qual podemos fazer demonstrações, e tem outras qualificações que especificamos nos *Analíticos*; de fato, um homem possui conhecimento científico quando tem uma convicção a que chegou de certa maneira, e conhece os pontos de partida, já que se os pontos de partida não lhe são melhor conhecidos do que a conclusão, ele terá o conhecimento apenas acidentalmente.

Seja essa, então, nossa definição do conhecimento científico. (ARISTÓTELES, 1999, p. 115, grifo do autor)

As palavras de Aristóteles chamam em causa a grandeza do empreendimento ético: *a distinção das disposições racionais e irracionais da alma e o uso prático das mesmas*. A construção de uma Ética fica enovelada no seio da justificação metafísica e não pode se desatrelar de seus princípios universais. Toda ética, pois, requisita a modulação do *ethos* no âmbito do agir individual. Ora, mas todo *ethos* já vem carregado de disposições racionais e irracionais, já acontece em cada um como *natureza imprópria*. Dizia-se, no tempo grego, que o caráter de um homem é a sua marca de origem, o seu modo de lidar com as disposições racionais e irracionais da alma. O caráter é uma “marca”, uma invariância derivada da repetição desejante e volitiva. A questão é que o caráter, sendo uma marca de origem, surge na própria concepção de cada indivíduo. E aí? O que dizer disso? É mesmo assim, ou cada um ao nascer é uma tabula rasa?

Tudo depende do que se quer alcançar com tais questionamentos. O foco é o *discernimento*, a *phrônesis*. E o discernimento como disposição não aparece sem a vivência da vida vivente. Há, portanto, uma maturação necessária para o alcance da disposição do discernimento, e ele deve ser parte do lado racional da alma, apesar de sua configuração pertencer aos dois lados da alma, o racional moderador e o desejo. A compreensão de Aristóteles é de que a Ética deve tratar do discernimento e que este advém com a experiência e a maturação do indivíduo. Cabe mais uma citação de Aristóteles (1999, p. 121) para adensar o sumo ético no pensar impróprio. Diz ele:

É evidente que o discernimento não é conhecimento científico, pois como já dissemos, ele se relaciona com o fato particular fundamental, já que a ação a ser praticada é desta natureza. Ele difere, então, da inteligência, pois a inteligência apreende definições para as quais não há uma razão, enquanto o discernimento se relaciona com o fato particular fundamental, que é objeto não

de conhecimento científico, mas de percepção, e não da percepção de qualidades pertinentes a um determinado sentido, mas da percepção pela qual apreendemos, por exemplo, que a figura fundamental da matemática é o triângulo; realmente, nesta direção também haverá um limite. Mas isso se aplica mais à percepção que ao discernimento, embora se trate de outra espécie de percepção, e não daquela que apreende as qualidades pertinentes a cada sentido.

Isso aponta para o discernimento como uma disposição única e diferenciada das outras disposições da alma. A ética imprópria se impõe como aquilo que já foi determinado pela grandeza de Aristóteles ao tratar da *phrônesis* como a disposição fundamental da investigação ética. O impróprio se mascara no histórico que advém da abertura grega e é subsumido pelos romanos em sua voracidade empreendedora. É quando a ética se traduz por moral. Tenho a impressão que se perde aí o viço da investigação fenomenológica e se institui o formalismo jurisprudente do dever e do direito civil. Em uma medida que é o acontecimento histórico de nossa gênese atual, e não uma invenção imaginativa.

Apresento abaixo duas figurações que procuram mostrar, a primeira, o esquema da ética aristotélica como investigação do *discernimento* e, a segunda, a situação histórica binária da ética e da moral. Encaminho-me para uma forma de expressão que privilegia a semântica e a sintaxe dos termos verbais, das palavras e suas representações conceituais. Talvez esboços de mapas conceituais ou de uma linguagem esquemática para articular conceitos e signos na pragmática discursiva humana. E o *discernimento* como uma disposição da alma é ou não é atuante e atual, não podendo ser ensinado como se ensina arte (técnica) e ciência.

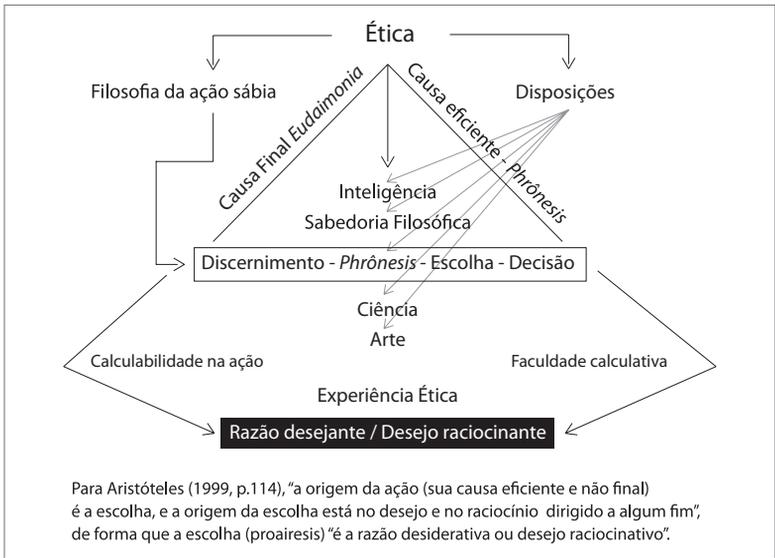


FIGURA 1 - O lugar da ética na Filosofia de Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.)

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR.



FIGURA 2 - Figuração sintética da similitude e dicotomia entre ética e moral no ocidente

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR.

Nesse ponto, o discernimento se assemelha à sabedoria filosófica e tem algo da inteligência, mas ao mesmo tempo não se confunde com elas. Como mostra a figura 1, as disposições da alma parecem abarcar frequências de razoabilidade distintas, em graus ascendentes de complexidade. A inteligência une tudo na unidade dos princípios. A sabedoria filosófica contempla a totalidade reunida. O discernimento reúne razão e desejo. A ciência investiga a partir de universais. A arte produz a reprodução da autoprodução.

Algumas considerações compreensivas aparecem:

- O sentido ético diz respeito ao ser humano em seu modo de ser histórico e habitual, enquanto ser consciente e responsável por suas escolhas e decisões, responsável por suas ações.
- O que conhecemos de nós mesmos? Qual é o nosso *éthos*? Como é a nossa conduta coletiva? Qual é o “meu” *éthos*? Como é a “minha” conduta habitual? Qual é o sentido da vida em sociedade e da “minha” vida?
- A ética se realiza como experiência de *discernimento* próprio e apropriado em relação ao agir. Ela é, inicialmente, um autoconhecimento em relação à vida prática. Como filosofia prática, a ética é a ciência da *vida justa, da ação responsável e livre*.
- Inicialmente a Ética não é uma ciência da ação prescritiva e normativa relativa à conduta correta em circunstâncias contingentes. Inicialmente ela se dá como experiência de *autocondução / autoeducação* – domínio de si próprio pela firmeza e moderação – cuidado de si, amor de si.
- A questão é saber em quais condições é possível ser ético no sentido apresentado.
- Uma coisa, porém, parece certa: ninguém nasce ético porque é da espécie humana. Nascemos com a predisposição para a autocondução. Entretanto, sem condições específicas e adequadas para nos tornarmos ativamente éticos, no máximo nos tornaremos volitivamente irresponsáveis, negligentes.

- A ética como filosofia da ação valorosa, da excelência prática, do agir responsável e cuidadoso: cuidado de si, do ambiente e do outro – *auto-eco-alter* cuidado.
- O alcance deste estado de excelência no agir individual e relacional continua sendo um mistério além da ciência e da racionalidade operativa e calculativa. Mas a atitude ética também tem uma parte calculadora, pois toda ação visa um fim ou tende para um fim.
- A realização ética é mistério insondável. Sua formação é mistério mais profundo ainda.
- É por isso que a questão ética é vital e urgente: é preciso aprender a agir com responsabilidade e liberdade para que seja possível oferecer futuro aos nossos descendentes e à nossa morada terrena. Será? É isto um imperativo categórico?
- A ética como filosofia prática é a realização da ação livre e responsável: é educação da excelência *moral* pela experiência e pelo *costume* de agir em todas as ocasiões corretamente. E isto não se aprende por meio de formalismos normativos, e sim por meio de ações responsáveis e conscientes, ações que dependem de uma consistente base afetiva e de um amplo processo de trabalho de criação, e conservação, e transformação. Ninguém é ético sem amor-vivente. Ninguém é ético sem afeto. Sem sentimento, o ético se transforma em sua formalização representacional, modelar. E aí o risco do obscurecimento da luz do mundo.
- A ética é o fundamento afetivo-acional da política como arte da ação justa e da boa condução da vida em sociedade. E isto é um ideal visado em sua curvatura temporal longa.
- Política sem ética – sem consciência do sentido humano partilhado – é o mesmo que barbárie e desolação, estupidez, insensibilidade e negligência diante do poder-ser plenitude vivente.

- Consciência implicada do agir provedor da bem-querência. O sentido ético se torna problema educacional. Como educar para a plenitude ética? Quem tem este saber e esta arte de educar para agir com discernimento, com liberdade, responsabilidade, rigor, flexibilidade e cuidado?

A interrogação se faz presente no momento de saltar para a po-ética do pensar próprio. É preciso deixar falar o campo da propriedade poética e ética. Deixar ser a estética como caminho poético e ético de um pensar próprio. Uma tri-ética e uma tri-estética como *tri-poética*. Uma tríade para projetar de novo a morada humana que se quer como desejo raciocinante e raciocínio desejanste: uma oferenda à arte de bem viver. Um *ser-com-arte*. O caminho da ética e da estética na po-ética das transformações emergentes.

A PO-ÉTICA NO PENSAR PRÓPRIO: NO CAMINHO DA ÉTICA E DA ESTÉTICA – SEGUINDO O FLUXO DE UM DIÁLOGO

Inicio este tópico apresentando duas sínteses imagéticas como abertura da po-ética no pensar próprio. Assim como os reunimos (os autores do livro), poética e ética na palavra *po-ética*, reúno agora ética e estética para tratar do que é próprio como caminho autopoético refletido, elaborado intuitivamente (corporalmente). O acontecimento singular de um florescimento e fenecimento: transformação. As duas imagens que se seguem abrem horizontes de compreensão do ético e do estético de maneira própria.

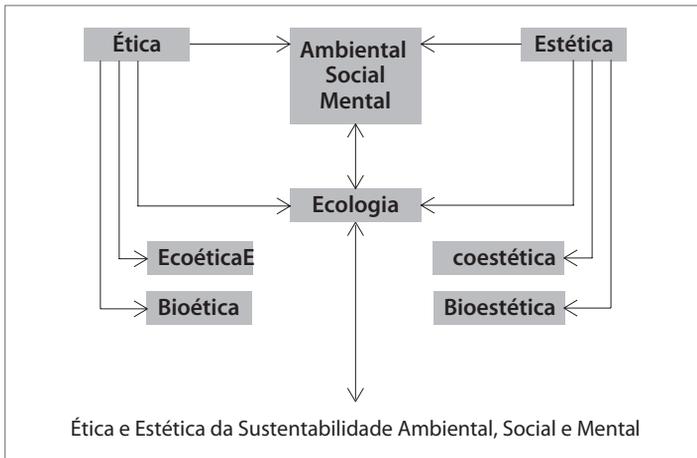


FIGURA 3 - As três éticas e as três estéticas emergentes

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR.

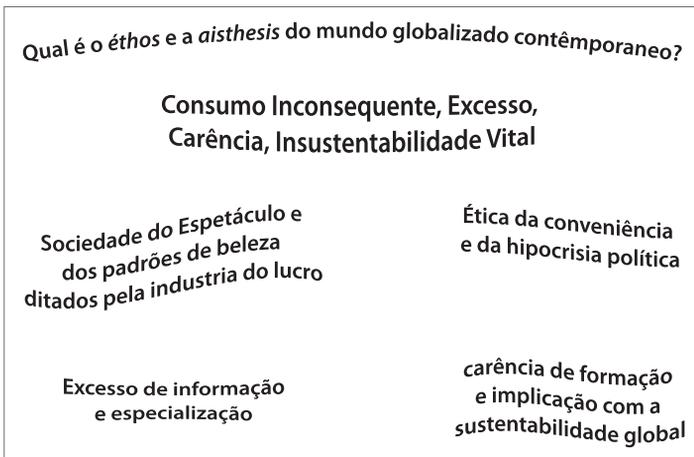


FIGURA 4 - Expressões do *ethos* e da *aisthesis* do mundo contemporâneo

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR.

É sempre um desafio tratar de questões que implicam em uma compreensão mais apurada (própria) da existência em sua totalidade e de nós mesmos como dobras do ser-sendo. Ética e estética são temas que estão dados pela tradição, mas eles não são de forma alguma compreendidos na totalidade por ninguém. Ninguém sabe ao certo o que é ética e o que é estética, apesar de sabermos pela experiência própria o que é ético e o que é estético. É necessário compreender que se fala em torno de ética e de estética a partir de uma tradição histórica de longa duração. São termos que estão fundando, também como outros, a nossa gramática e o nosso modo cotidiano de comunicação, usual, comum, ordinário. Todos usam as expressões relativas à ética, à ciência, à ecologia de uma maneira inconsciente, mas elas têm uma origem histórica, elas têm uma historicidade longa. Ética é um termo grego que nos remete ao extraordinário. Eu evoco uma expressão de Heráclito, fragmento 119, que diz assim: “O *éthos* do homem, o extraordinário” (ἦθος ἀνθρώπου δαίμων). Esta é a medida a partir da qual tem início o *poemar* acerca do que é próprio no pensar a trans-formação po-ética.

Encontro-me diante de algo que é extraordinário. Mas de que ponto de vista? É extraordinário porque me implica como ser concreto aberto no viver, que necessita da experiência e que constrói horizontes a partir da experiência. É extraordinário em virtude de algo que não está presente nunca naquilo que imediatamente é dado. O ser humano tem também se orientado em relação à ética e à estética pelo extraordinário, por aquilo que ultrapassa a medida comum, envolve e mobiliza para a ação através da exemplaridade. Tomo isso como inspiração, Heráclito é esse elemento inspirador, arcaico. Contemporaneamente, é como se precisássemos de novo olhar para esse âmbito do extraordinário, que não é algo fora de nós, mas é algo ao nosso alcance, mas a partir de uma autocondução própria, que, por sua vez, não é algo simples de alcançar, não se aprende por meio de prescrições, por meio de regras externas.

É algo da vida criadora, aberta, possível como bem-aventurança, desejanse de mais vida.

Trata-se da criação do ser único, mas não exclusivo. O paradoxo se torna o alcance da compreensão ética e estética libertadora. Outras lógicas encontram nascedouro na ação criadora. O Logos é origem de polilógicos. O Logos não é monológico. Não poderia ser. O Logos é o Logos: em toda parte há ouvintes e falantes. Em tudo há sentido quando se compreende na perspectiva do ser próprio. Só há sentido na existência própria. E daí? Proposições vazias de sentido “verdadeiro” ou “falso”. Formulações metafísicas. Mas como deixar de lado a *metafísica*? Como se poderia vir a pensar se já não houvesse modos pensantes? Disposições? A *aisthesis* e o *ethos* seriam disposições da “alma” humana? Disposições seriam invariâncias delimitadoras (limitadoras) dos modos de ser-com-mundo?

As palavras / conceitos “ética” e “estética” procuram nomear um horizonte histórico profundamente enraizado na estrutura comportamental humana *originária*. E no momento em que se descrevem as dimensões do ético e do estético, vem à luz o agir concreto do ser humano em seu mundo. A ética refere-se à ação numa relação com o que é próprio da compreensão articuladora da totalidade. Trata-se da investigação teórica abarcando as várias camadas da alma e distinguindo estas camadas segundo suas invariâncias. A sensibilidade determinando valores estéticos e vitais, abarcando a relação do corpo humano com seu ambiente vital. Afinal, cada um só existe graças a um complexo movimento de forças com certa invariância e com determinado padrão de mutabilidade. Sem essa condição vivente, nada faz sentido, nada existe como crescimento e transformação, como segurança e futuro em seu desejo, impermanência permanente.

A vida é desejo de plenitude. Ela é anterior a todo desejo, mas é o desejo em seu terceiro termo incluído – o desejo vivente em sua inteligência criadora. Não se trata de dialética, pois a dialética supõe a resolução do conflito na síntese conceitual, subsumindo

as etapas anteriores em uma unidade nova. Trata-se mais de dialógica, que supõe a impossibilidade da razão subsumir o desejo em sua voracidade dialética ou vice-versa. Na dialógica não há o “desaparecimento” do antagonismo em nenhum dos seus graus e níveis de Realidade.

Usando as expressões, os adjetivos e os subjetivos correspondentes aos campos nomeados, falando do ético, fala-se do bem, do mal, do bom, do mau; falando do estético: fala-se do belo, da beleza, da feiúra, do sublime, do grotesco; falando do ambiente, do ecológico e do econômico: fala-se da utilidade, da nocividade. De repente, me dou conta de que estou utilizando essas expressões e indicando aspectos que foram aprofundados pelo esforço do pensamento humano ao longo de sua história. E me dou conta de que estou *repetindo* uma axiologia que mesmo em suas transformações históricas determina ainda os limites do comportamento humano geral, como a atmosfera determina o limite espacial da vida na Terra.

Há a ética, a política, a filosofia, a ciência, a estética, a arte e a ecologia nomeadas desde os gregos. Há, também, palavras originárias correlatas aos vários campos axiológicos. Assim, no campo da ética: o *éthos*, o *êthos* e a *mos* latina como tradução de *ethos*; no campo da política, a *polis*; no campo da ciência, a *episteme*; no campo da arte, a *tekhné*; no campo da filosofia, a *Sophia*; no campo da mitologia, a *poiésis* e a *poietiké*. Tais expressões estão fundamentando nossa gramática e nossa língua. Pois, o que afinal dizemos quando usamos as palavras de nossa língua em nossa fala corriqueira? Por que dizemos “política”, “ética”, “estética”, “ciência”, “arte”, “poesia” quando nos referimos ao que já se “sabe” que são? O que são as palavras?

Em nosso cotidiano comum falamos uma língua da tradição. Repetimos as palavras cunhadas e moldadas pelos poetas, pensadores e místicos que nos antecederam na experiência humana, assim como por aquelas pessoas que expressam a vivência e a

memória da vida prática originada do autor anônimo e dos que permaneceram anônimos. As palavras são carregadas de historicidade, e mesmo quando perdem o seu alo originário guardam a potência da retomada da origem. Toda palavra é semente de origem. A palavra não é somente convenção e acordo intelectual. As palavras têm vida própria: têm vida nas palavras próprias. São próprias como palavras vivas. Sublime redundância!

Tomando como exemplo o âmbito da ética, é possível observar o esforço do pensamento grego em compreender a vida prática a partir da investigação do *ethos* como disposição fundamental para o *desvelamento* da ação e seu fundamento universal. Esta proposição se dá a partir dos textos aristotélicos que abordam a ética – a investigação do comportamento humano e sua excelência, que se pode chamar *de conhecimento da ação justa*, ou ainda, *ciência da justa ação – ciência prática*. Posso afirmar que o *ethos* é compreendido por Aristóteles como uma disposição chamada de *phrônesis*, que é a reunião de partes distintas da alma, um “tempero” que quer ciência em sua ação, a “temperança” como arte da autocondução do viver feliz. Ou também traduzida como “discernimento”, meio termo entre a racionalidade e a irracionalidade, os atos voluntários e os atos involuntários, o raciocínio calculativo e o desejo raciocinante. Um comportamento que requer educação para ser moldado. E se assim não fosse, a identificação da *phrônesis* com o *ethos* em seu mais alto tom, por que Aristóteles teria chamado de ética os tratados em que ele teoriza sobre o *discernimento* na ação prática *eudaimônica* – “ação feliz”? E quem dá, afinal, a medida da ação feliz?

Trata-se da ética como aprendizagem do virtuoso (vitorioso), do que é excelente, do forte, do que pode ser alcançado como excelência do ponto de vista da concretude existencial humana – o ser vivente-aí. Isto pressupõe uma vida livre e uma livre investigação dos planos da Realidade. Ao mesmo tempo, enseja desenvolvimentos estranhos e controladores de um ponto de vista do exercício do

poder monológico: o poder de lógos único, monolítico, imperial, centralizador. Poder régio e nobre, dominante, senhorial.

A questão agora se concentra na gestão social das cidades e das comunidades dependentes das cidades. A visão de mundo agora é bem outra. Nesta polivalência de sentidos que se abrem para a compreensão histórica de nosso *ser-mundo-com*, não há determinismo nas disposições estéticas e éticas. Uma disposição não é uma limitação, e sim uma condição sem a qual não há nenhuma morada. O modo de morar urbano revela o campo derivante da condição humana em seus perfis descartáveis. A perda de uma ancestralidade forte e o desenraizamento do estado de natureza. Uma história ainda a ser contada e descoberta.

A concretude que leva à realização do desenvolvimento maior da possibilidade humana de ser plenamente é o desafio ético propriamente dito. A visada é a excelência do *ethos*, da autocondução associada à altercondução e à biocondução. Essa estrutura de teoria e de práxis, de contemplação e compreensão articuladora, numa visada abrangente, concebe as partes opostas como geradoras de uma disposição muito refinada pertencente exclusivamente ao campo da ação. Esse modo de agir propriamente diz respeito ao ético como realização por decisão e por discernimento daquilo que é bom para cada singularidade, e daquilo que é bom para os que estão em relação com a singularidade, para todos, para a totalidade daqueles que convivem humanamente. Convivência que, para ser *crescimento e expansão*, necessita dos laços afetivos do comum-pertencimento garantido por compreensão e liberdade, respeito e cuidado com tudo o que requer afeto e atenção: a vida em sua disposição amorosa incondicional. Tudo o que é vivo quer mais vida! Mas tudo o que é vivo tende para o morto. Em algum momento da existência é preciso decidir entre a polarização e a interação dos opostos no fluxo. E tal decisão é sempre uma violência. Uma violência sem a qual o espírito não encontraria nenhum caminho de crescimento e expansão.

Tem-se com a investigação ética aspectos conceituais relacionados aos afetos da alma em uma complexa gama de variações, como alegria, cólera, medo, temeridade, decisão, discernimento, amor, ódio, ação, passividade etc. Todos os humores e disposições dizem respeito ao comportamento da espécie humana na concretezude dos seus indivíduos singulares. Algo similar ocorre em todas as espécies vivas: são todas formas já formadas por cadeias de formações anteriores, sem nenhuma possibilidade de se vir a descrever a única causa comum. Tudo o que vive dispõe de desejo, fazer e conhecer. E os indivíduos são partes de organismos de indivíduos: o indivisível do indivíduo pode ser sua própria condição de existência: sua correlação com outros indivíduos e conjuntos de indivíduos.

Os indivíduos são individuações de espécies singulares: realizações existenciais de conjunções ontológicas implicadas. Todo indivíduo é, pois, uma singularidade encarnada de uma dada espécie. Esta forma de distinção e classificação é uma operação mental de altíssima complexidade. Mas a mente sozinha não tem nenhum poder em relação à ação e aos acontecimentos que perturbam a equilíbrio inercial da espécie humana. A variedade de possibilidades é tão grande que se cairia presa da dispersão sem um Terceiro Forte intervindo na individuação humana. Um Terceiro Forte porque a inércia bipolar é muito grande e para vencê-la é preciso uma força de maior potência. Mas não pode ser uma força polarizada, pois isto manteria a compreensão vítima das indisposições da alma. É preciso que se pergunte: por que há indisposições na alma? Logo aparece uma “medicina” da alma e uma “medicina” do corpo. Mas na cultura contemporânea esta forma cultural é museológica e museográfica, não sendo uma prática que se prescreve desde a infância na formação dos seres humanos, exceto de uma maneira imprópria, ou mesmo esporádica e rara.

Nessa perspectiva, só é possível descrever a ética apenas daqueles que vivem de vida própria e só é possível alcançar uma

ética *eudaimônica* – de “destino feliz” – no plano da singularidade vivente. Uma ética calcada na plenitude e na bem-aventurança a partir de uma vida vivida em sua concretude. Segundo Aristóteles (1999), assim como nós “temos” faculdades que indicam sentimentos e modos de compreensão do que é necessário, do que é contingente, temos também *disposições*, que ele descreve em número de cinco. Tais disposições, como já mostrei anteriormente, são as seguintes: disposição para o fazer e aprender a fazer (produzir); disposição para conhecer; disposição para agir; disposição para saber; disposição para intuir.

A ética assim concebida investiga uma disposição, ela não é apenas uma teoria da emoção ou faculdade emotiva. Ela observa os afetos e emoções da alma, mas não se limita a ser uma psicologia, pois trata de uma disposição diante da emoção, uma ação de comedimento entre as oposições afetivas, que é um discernimento fino, um modo apurado de guiar-se pela excelência do agir diante da dualidade das forças da alma, que tem partes ou setores, uma parte racional e uma parte impulsiva, irracional. Esta dualidade caracteriza a dinâmica da vida no seu modo de viver, de desejar, no seu modo desejante, assim como no seu modo calculador, medidor, investigador, conhecedor. É algo relativo ao discernimento, que se associa ou se relaciona com a disposição do fazer, a disposição do conhecer, a disposição do saber pleno, assim como se relaciona com aquilo que é o fio condutor e de conexão de tudo o que é a inteligência.

Estamos diante de algo que distingue e nomeia cinco graus de disposição da alma humana. Mesmo sendo a ética aristotélica um tratado sobre o *ethos*, ela relaciona tudo com tudo, nomeando e distinguindo as diversas camadas da experiência mental humana. Resta saber se nos interessa seguir com isso ou se nos importa uma apropriação própria e apropriada disso. Quem poderá decidir sobre isso?

Em sua antiguidade aristotélica, a ética está lidando com a completude da ação livre diante da estrutura complexa do comporta-

mento humano arquetípico. Afinal, “disposições” são invariâncias estruturadoras do comportamento humano: o fazer, o conhecer, o agir, o saber e o intuir. São as invariâncias do comportamento das emoções, dos sentimentos, da ação, da sabedoria, das ideias. A ética assim concebida é motivada pela possibilidade da ação correta, de uma ação justa, de uma ação benéfica, mas de uma ação concreta. A teoria sobre o *ethos* é a ética como compreensão da ação e como uma preparação para a ação, mas não é a ação. Então a ética apareceu como modo filosófico de pensar a ação, pensar a decisão que leva ao melhor, leva ao justo, leva ao bom, à realização de concretudes que melhoram o desempenho das relações humanas e os projetos políticos necessários a levar adiante a sociedade, a levá-la para o futuro da sua emancipação e do seu crescimento.

Já havia falado da distinção e da junção das duas palavras gregas que originam *ethos*. Compreendo a ética como uma filosofia do *ethos*, uma filosofia do comportamento, uma filosofia do *discernimento*, uma filosofia da decisão e da ação. Enfim, a ética como uma atividade reflexiva acerca da ação, do bem agir, é algo que congrega o coletivo e o individual desde sempre. No sentido próprio, ética é a investigação do modo habitual de ser e agir coletiva e individualmente. Na tradução de ética para o latim, temos a moral – *mor, moris, moralis*. Como já assinalado, nessa tradução se perde também muito daquilo que é a dimensão mais abrangente e mais plástica do pensamento e da cultura grega. A isto se pode chamar de “transposição cultural” e de “traição espiritual”. Mas a história está aí feita de traições e barbáries. Apesar de se poder sempre acessar outras histórias paralelas correndo lado a lado, e nenhuma delas ocupando o centro das atenções.

O *ethos* grego ainda é medido pelo extraordinário, toma como medida a mais alta excelência no agir, algo também presente na cultura romana com ênfase no culto à personalidade. Para a pragmática romana, o *ethos* grego é poesia. A ética moraliza-se. O extraordinário da medida grega se torna o ordinário da medida

romana. A ética passa a ter a medida da “família” e passa a ser moral. O *pater familiae* se torna a medida ordinária. Mas há uma correspondência de tradição. Se digo *éthos*, eu digo *moris*, é a mesma coisa. Daí, então, moral como uma tradução do que é a ética como uma filosofia da ação, uma filosofia do discernimento, que exige razoabilidade, ponderação, reflexão, decisão forte: ruptura. Qualquer “eu” para agir bem precisa ponderar, precisa reconhecer os meus impulsos de amor, de ódio, de ira etc. São essas potências afetivas e irracionais que constituem a alma humana, que precisam ser investigadas pela ética. Isto já foi aludido antes. O que evoca a circularidade em espiral do presente divertimento polilógico.

A confusão entre ética e moral e sua assimilação parecem dadas, mas aí se perde muita coisa do ponto de vista de potenciação e de compreensão. Eu prefiro usar a palavra “ética” em lugar da palavra “moral” para *criticar* esse campo em que se reflete sobre o comportamento, sobre a práxis humana do ponto de vista das realizações, sobre as decisões, sem as quais o ser humano não alcança a posse de sua vida única, permanece apenas subordinado; o ser humano não realiza aquilo que é caminho de desenvolvimento e crescimento, de suas relações com o mundo e com os outros.

Há essa confusão no uso dessas palavras. Se fala uma coisa como se fosse a outra em virtude dessa etimologia e dessa tradução. Mas *ethos* está indicando muito mais a atitude de concretização daquilo que é benéfico, daquilo que não tem meio termo, daquilo que não vem de uma calculabilidade mesquinha, mas vem de um cálculo que é a antecipação da bem querença maior na expansão dessa bem querença; enquanto que “moral” é uma palavra que se liga muito mais ao direito, à expressão do direito romano como modelo e seu formalismo pragmático, retórico, sua expertise. Por uma percepção de confluências, a palavra “moral” se encaixa muito bem com o programa relativo à ideologia judaico-cristã, mesmo tendo havido a contraposição da lei mosaica com a Nova

Lei do Amor. A confusão se fez presente na metafísica teológica e se perpetuou até o momento atual em suas variações ideológicas.

Temos uma contraposição curiosa para o estudo histórico do *ethos* humano, esse veio da filosofia com toda a sua abrangência e suas limitações, e a ética é um campo que investiga a ação, que intenta desocultar o modo de ser da ação correta, da decisão e da concretização dos processos antropossociais fundados nos afetos partilhados, e não em abstrações e representações. Já a moral se atrela melhor ao direito que canoniza, prescreve e obriga em base ao que é o dever. Daí também a predominância de uma ética reduzida ao plano deontológico, o estudo que diz respeito ao dever, diz respeito a tudo aquilo que não se compreende inicialmente, mas se é obrigado a obedecer por força da Lei. O que também é uma necessidade da vida prática. Mas não diz respeito propriamente à investigação ética, que é sempre única, que é sempre de cada um em sua singularidade, e sim muito mais ao político como plano convencional das ações societárias e do controle coletivo.

Na ética, você só é ético por compreender e por realizar plenamente a disposição do comedimento e da temperança. Na moral, você é de repente levado a agir, não se sabe muito bem por quem ou por que, mas você não tem o direito de pensar ou ainda não pensa devidamente na sua ação. Você age porque todo mundo age dessa forma. Fazendo esta distinção, é importante resgatar para esta dimensão ética a investigação e reflexão acerca da escolha e da decisão, das ações concretas dos seres humanos. Quando é que o humano age, quando é que deseja, quando sonha e quando contempla, quando é que ele conhece? Na vida, quando é que ele realiza ações que transformam e modificam as combinações do seu projeto e processo de origem?

A palavra grega para discernimento – que se traduz assim precariamente de *phrônesis* –, uma palavra que Aristóteles utiliza na sua *Ética* para indicar exatamente a característica do estudo do

comportamento e do *ethos* em sua *aretê ἀρετή*, ou *excelência ética*, excelência do *comportamento* diante de si e diante do que é coletivo, do que é comum. De qualquer maneira, trata-se de algo que implica em decisão, escolha, responsabilidade, liberdade partilhada. Implica em força e autonomia de ação. Algo, de qualquer forma, muito elevado em sua aspiração e propensão. E o que leva o ser humano a não acessar suas disposições estéticas e éticas nesta medida extraordinária?

A ética visa o alcance da *aretê* como ‘adaptação perfeita’, e daí o sentido de ‘excelência’ tendo como medida o extraordinário, o divino. A vida humana é em si um propósito. A realização da vida humana segundo a medida (essência) de cada um é o objeto da ética. O cumprimento do propósito de um desejo vivente, eis o sentido ético. Um tornar-se aquilo que se é, na expressão do poeta Píndaro.

Para Sócrates, por exemplo, a *aretê* (excelência no agir) é a realização da natureza própria de cada um em sua destinação única. A felicidade seria alcançada por cada um ao corresponder à sua essência. Mas esta concepção não é algo imediatamente evidente, e nem muito menos pode se tomar a mesma como a verdade homogênea e universal. Ela só é universal para quem participa de suas formas e proposições a partir de enraizamentos fortes. O universal, neste caso, está indicando a presença de condições de princípio que são comuns a todo o vivente. É uma intuição de unidade. Porém, esta intuição não determina e não pode determinar o que vem a ser a totalidade vivente presente em toda parte. A intuição apenas apreende o conjunto dos fenômenos em uma unidade de conexão. Mas não tem o poder de dizer quais são os limites e os princípios primeiros daquilo que é. Seria como um peixe desejando descrever o meio de sua vida, a água. Se pudesse desenhar, iria apresentar algum esquema para mostrar aquilo que para os peixes é invisível. Algo semelhante se passa com as intuições humanas de totalidade. Por isso não se pode nunca abandonar o plano das

analogias no processo de compreensão, mesmo que as analogias nunca deem conta do sentido inteiro de algo ou de um ser.

A palavra grega *aretê* é derivada da raiz indo-europeia *are* ou *ar-*, que significa ‘adaptar, ajustar’. A fecundidade desta raiz é atestada na palavra *harmonia*, derivada do grego *harmós*, ou, que se traduz como “encaixe”, “juntura”, por sua vez derivada da raiz *are* / *ar-*. Harmonizar é o mesmo que “adaptar”, “ajustar”. A *aretê* é uma adaptação do caráter ao sentido forte do agir. É um ajuste ou costura das forças imperantes na mimese da exemplaridade originária. A *aretê* como programa ético da cultura grega se articula em processos de formação: a *Paideia*. Este é o horizonte ético grego: a exemplaridade dos deuses e heróis como medida da ação humana. A *aretê* é a coragem e a força diante das adversidades do viver. O *ethos* visado é o agir ao modo dos heróis e deuses em suas relações incestuosas ou derivadas. A exemplaridade do guerreiro, da força em ação, da autodeterminação no seio da tragédia: a condição humana desvelada: deuses mortais. O que é isso?

Essa pode ser a pegada para se compreender a questão ética em sua origem grega e daí se poder estabelecer um plano de atualização do sentido ético do ser humano? Se for possível um distanciamento das crenças persistentes acerca do ético e não ético, será possível atualizar o sentido ético como *realização da alma humana* em sua pluralidade. É preciso, de início, cortar os laços com todos os compromissos afetivos para se alcançar a atitude ética como experiência própria?

A questão não é a negação da afetividade, mas a suspensão da identificação com a reatividade afetiva. A afetividade não é negada ou eliminada em uma saga heróica, mas sofre um deslocamento de tonalidade. Trata-se agora de uma *tonalidade temperada*, se assim se pode chamar. Uma escala agora definida por separadores fixos. Assim parece ser o horizonte ético grego articulado por uma *Paideia*. A *aretê* grega definia um horizonte *aristocrático* de formação do homem grego. O exuberante volume de Jaeger (1995), *Paideia*,

é um tratado minucioso sobre o legado formativo grego. E não é nenhuma coincidência que a palavra *áristos*, da qual deriva “aristocrata”, tenha a mesma origem de *aretê*. Isto põe em evidência uma diferença fundamental entre os gregos e nós. A ética grega é aristocrática. A ética moderna é *gnoseocrática*. O modelo moral dos modernos é iluminista: o formalismo da ação correta pelo imperativo categórico explicado como razão prática pura. Kant (1994) pode ser considerado o grande divisor de águas entre a moral antiga e medieval e a moral moderna.

Modernamente, o controle das emoções é um exercício disciplinar rigoroso da razão em seus extratos noéticos e noemáticos, seus graus de intencionalidade, de aparecer e de aparência. A estruturação do conhecimento se dá pela descrição de seus extratos sensíveis, volitivos e inteligíveis. Perceptos sensíveis, juízos volitivos e categorizações intelectuais determinam o *ethos* comprometido com a *vita rationalis* pela sombra já ausente de uma nobreza de origem fantástica, mítica. A razão finalmente assumiu a primazia da condução moral do humano.

Mas, por que guiado pela razão o ser humano tem agido de forma tão irracional? O que se passa com o ser humano em sua vida prática? O que foi que não deu certo no projeto iluminista moderno? O que faltou à razão para conduzir o crescimento humano para sua plena realização?

De maneira própria, ética e estética se tornaram ciências da cognição sensível e da cognição voluntária. Duas instâncias da intencionalidade de nosso ser encarnado. A dimensão da *aretê* projetada pela ética grega encontra ressonância em outras culturas humanas, na medida em que a condução humana pelo exemplo divino não é um fenômeno exclusivo dos povos gregos, mas parece ser um traço fundamental da espécie humana em toda sua extensão e intensidade. Em qualquer cultura humana existente, caminhou-se para formas de vida muito espiritualizadas, cada uma a seu modo. Pretender comparar processos culturais distintos em base a mode-

los ideais únicos e homogêneos é perder de vista que a diversidade humana é produtora de éticas e estéticas incomparáveis entre si, porque oriundas de condições distintas de existência e experiência espiritual.

Pensar propriamente a ética e a estética requer que se mire para além do horizonte grego e ocidental. Esta mirada para além, entretanto, não elimina do horizonte suas paisagens e sítios arqueológicos que presentificam a ausência do que chegou à sua realização e consumação. A aristocracia espiritual que se projetou como modelo ético do homem grego não pode mais ser a medida da excelência que se busca na ânsia do vivente. Muito menos a estética grega pode ser a medida da beleza que se pode acessar pela sensibilidade e pelo gosto da temperança, e pelo prazer de viver intensamente. A bipolarização metafísica da aristocracia instituída pelos gregos não nos serve como medida e muito menos como inspiração. Apesar disso, não abandonamos o sentido do que origina e faz crescer o crescimento.

No modelo aristocrático da *Paideia* grega encontra-se uma pluralidade de processos necessários à formação que não inteligente abandonar ou simplesmente ignorar. A realização da *dikaiosyne* (justiça) se entrelaça à *sophrosyne* (comedimento, moderação, autocontrole). A formação do *aristos*, quer dizer, a formação do “homem superior”, do *agathós*, no sentido do “bom”, o “melhor”, comparativamente falando, apresenta traços de dominação ideológica na relação senhor e escravo, comandante e comandado. Este não pode ser um traço para ser seguido pela humanidade agora. Mas não se pode recusar que tal ética visava à formação do homem forte, independente, variadamente habilidoso. A questão, também, não é satisfatória em sua natureza masculina predominante. Hoje não cabe mais eleger um princípio em oposição a outro. Mas cabe mirar a formação do ser humano forte, consistente, autônomo, autocondutor de suas necessidades primárias e de seus desenvolvimentos secundários e terciários sustentáveis. Um ser humano

aberto ao acontecimento da plenitude vivente em suas infindáveis variações e combinações imprevisíveis, porém solidariamente articuladas e implicadas.

É preciso, pois, que sejam encontrados meios para dominar a *acracia* (do grego *Akratía, as*, “falta de força”, “impotência para governar”, “fraqueza”), o que caracteriza a *phrônesis* grega, fio condutor para a elucidação filosófica da ética como modo de ser sábio a partir da experiência e pela experiência e maturação espiritual. Assim, a *akrasia*, a “falta de comando sobre si”, é o ponto de inflexão de uma ética fundada no autodomínio sábio. Só a experiência própria proporciona a *enkrateia* (o autodomínio) perseguida por uma ética eudemônica. Sem o domínio sobre si, não há caminho ético possível, apenas caminho moral, que é sempre inevitável, dado o fato de sempre o ser humano se comportar segundo processos habituais adquiridos na convivência com os outros e nas condições de determinados modos de habitar, como modo propriamente humano de ser em seu caráter de consumo, produto e produção.

Pensando o sentido ético na perspectiva do “domínio de si mesmo”, é preciso compreender que não se trata da exclusão dos prazeres e desejos, mas da instauração de uma luta capaz de garantir a equalização dos prazeres e desejos. Sem autodomínio não pode haver a experiência própria do comedimento, da temperança no agir.

O ético implica na decisão conscientemente responsável. O agir implica na responsabilidade, implica na consciência. Eu não posso ser ético se eu não tiver capacidade ou força de ação, se eu não possuir capacidade de me responsabilizar por aquilo que está sendo feito. O ético, pois, pressupõe liberdade e consciência própria e apropriada. É preciso ser livre para ser ético. Ninguém pode como escravo experimentar aquilo que é próprio do *ethos* na medida assinalada, da *aretê, da excelência no agir apropriador*. Esta é a relação entre razão desejante e desejo racionante, que se pode traduzir pela palavra “discernimento”, pela *phrônesis* grega.

O sentido ético compreende o ser humano em seu modo de ser histórico, habitual, enquanto um ser consciente e responsável pelas suas escolhas, por suas decisões, responsável por suas ações. Só faz sentido assim. É um problema filosófico de ordem coletiva e pessoal. Porque, no coletivo, ele ocorre como questão ética depois de uma experiência pessoal. O que conhecemos de nós mesmos é preciso sempre saber do ponto de vista ético. Qual é o nosso *éthos*, qual é o nosso comportamento coletivo? Essa é uma investigação infinita. Por mais que se tenha escrito tratados acerca disso, é algo em aberto e ainda não está exaurido. O problema ético não é um problema que pode ser prescrito a partir da tradição, a partir do já conhecido. É um problema que diz respeito à vida instante, à vida aqui. Como nós vamos decidir por nossa bem querença, por nossa continuidade de existência, de qualidade de vida, agora, não por aquilo que temos como acervo e herança, mas por aquilo que podemos decidir em uma ampliação de possibilidades?

Por outro lado, como é a nossa conduta individual? Se não perguntarmos a nós mesmos, o ético fica como algo inercial, como se recebêssemos da tradição o que já é ético e não tivéssemos que fazer nenhum esforço para nos tornarmos éticos. Basta aderir a um acervo de valores tradicionais para nos tornarmos éticos. Se fosse simples assim, já teríamos nascido éticos desde o momento da concepção. E não é verdade.

A ética é uma dimensão que exige educação. Ninguém se torna ético pelo fato de ouvir e repetir frases feitas. Torna-se ético na medida em que encontra um ambiente fecundo e favorável para exercitar o seu poder e exercer a força de sua ação, da sua autocondução e autopoiesis, coisa que se pode olhar do ponto de vista social com certa saudade, certo sentimento que não está presente. Isso não é parte da nossa civilização moderna, da nossa temporalidade moderna, estamos longe desse *ethos* que nos congrega e nos convoca para algo maior, num plano e horizonte ampliado e

aberto à criação comunitária em base às diferentes maneiras de habitar com sentido mundo e munda.

Então, se a ética se realiza como uma experiência do discernimento, isto caracteriza o ponto focal de uma filosofia da sabedoria prática – entendendo por ética uma filosofia da sabedoria prática, um discernimento próprio da razão, uma parte da minha razão que é capaz de reconhecer o que é que eu posso fazer para ser correto, ser justo, ser bom –, não para simplesmente “parecer”, mas para “mim” também, evidente. No momento em que o “eu” é bom na totalidade, isso reflete sobre a pessoa. Então, ética é autoconhecimento, inicialmente, não se pode dissociá-la do autoconhecimento sem a perda de sua propriedade. Se uma pessoa não se implica em si mesma, na procura do que é melhor para o seu desenvolvimento, para a sua ação, bastaria adquirir um tratado de ética e lê-lo, qualquer um de nós aprenderia a ser ético por imitação. Então seria muito fácil, seria como uma receita do chefe. – Eu tenho as normas, as prescrições, repetindo-as me tornarei ético! Se assim fosse, tudo seria mais simples. O mundo já seria outro há muito tempo. O problema não é tão simples. O problema do autoconhecimento implica numa responsabilização, não posso remeter isso a um terceiro, a uma autoridade externa, eu tenho que estabelecer isso como um ponto de decisão por mim mesmo, cada um por si mesmo e a partir de suas circunstâncias.

Como filosofia prática – o que parece uma contradição, já que a filosofia sempre foi vista como uma teorização contemplativa –, na ética, de repente, é como se a contemplação desse lugar à práxis, a serviço do mundo da ação, do mundo do agir, do decidir, do constituir elementos que possam favorecer a vida coletiva. Como filosofia prática, a ética é a ciência da vida justa, da ação responsável e livre, não tem termo polarizado. O seu termo médio é a reunião dos opostos complementares, racional e irracional, razão e desejo. Uma filosofia prática? Sim. Ética é, desde sua origem, um filosofar sobre a ação que leva à práxis como excelência na autocondução

e na condução dos outros. Seria a ética uma arte para os espíritos fortes, na qualidade de autocondução radical? Cairiam, assim, as autoridades externas? Como reunir o mortal e o imortal na simbólica antropológica dos modos de ser bom? Qual é o princípio absoluto que determina o que é bom? Quem poderia alcançá-lo além do próprio absoluto?

A justiça, a responsabilidade e a liberdade estão congregadas no processo da ética concebida filosoficamente. Podemos pensar a ética como uma ciência da ação prescritiva e normativa, inicialmente, mas isto é empobrecê-la, é torná-la moral, no sentido da tradução do grego para o latim. Quer dizer, de repente, o pragmatismo, o formalismo do direito, tudo bem, são instrumentos importantes da civilização. Mas, ao mesmo tempo, aprisionam aquilo que é próprio de uma vida abundante, cujo horizonte é o extraordinário, o que não é dado, o que é desconhecido, o que está em aberto como uma aventura permanente. É preciso, nesta compreensão inicial, perceber que é uma experiência de autocondução e de autoeducação, inicialmente, um domínio de si próprio como *firmeza e moderação*, na perspectiva da *enkrathéia* socrática, que é uma expressão que o Sócrates de Platão usa como o modo próprio do filosofar prático, a autocondução, o autoconhecimento, que não é uma prática simples, pois não se adquire através de imitações. É uma construção que acontece na relação dialógica com o outro, com o desconhecimento, com aquele que vem e que admiramos como mestre, ou que chega como aquele que nos ensina algo importante em nosso crescimento. Sem essa relação me parece também impossível esta autocondução e esta autoimplicação própria de uma ética própria.

Que dizer do estético, porque o estético também é uma palavra de origem grega – *aisthesis* – que implica o âmbito da sensibilidade, aponta para a dimensão sensível, sensorial, de sentidos físicos – mais do que isso –, aponta para a sensibilidade como uma experiência de *aisthesis*. O estético vem de *aisthesis* que, por sua vez, vai

significar a percepção, sensibilidade, sensação, palavra que no século XVIII é a base semântica da palavra “estética”. É uma palavra também que foi cunhada por um filósofo e para indicar algo como uma filosofia da sensibilidade, uma filosofia do sentimento de beleza, uma filosofia dos sentimentos, assim como a “ética” é uma palavra cunhada por um filósofo para significar a expressão de reflexão acerca do *éthos* e do *êthos*, acerca do comportamento individual e coletivo. É interessante juntar esses dois aspectos da estrutura humana e enfatizar a complexidade da estrutura humana. O ser humano é um ser de ação, de pensamento, de sentimento, e um ser que vive organicamente. Ele é a partir do ambiente orgânico, tendo que cuidar de tudo isso em conjunto. Então, o ético e o estético nunca se separam, apesar de indicarem disposições específicas.

Imaginar que alguém possa ter uma vida ética sem a vida estética é uma dicotomia que só na modernidade se torna possível, é uma separação que nós fazemos por um excesso de fragmentação imposto pela forma de racionalidade moderna. Mas, superando isto, sem a vida dos sentimentos ninguém pode ter uma vida de ação correta, não se pode ter uma vida de ação plena. Então, se cada um não desenvolver a parte que diz respeito ao imaginário e à ideação, à imaginação, à projeção de desejos que depois se tornam motivos para uma criação poética, torna-se impossível retomar a unidade de estético e ético na vida prática e de pensar uma transformação humana destinada à plenitude de suas possibilidades em aberto.

Assim, o estético tanto está ligado às fruições que cada um realiza em seu modo de ser cotidiano, à fruição imaginária fantástica, quanto às produções de obras de arte, que não têm um objetivo específico focado apenas em utilidades, exceto nas sociedades capitalistas desde sua origem histórica, para as quais o trabalho artesanal é alienado de sua natureza integradora, ainda mais no momento atual, na civilização do consumo em que ético e estético dão no mesmo, tanto faz, desde que produzam lucro.

Atualmente há um afastamento de uma compreensão estética do ponto de vista mais abrangente, um modo de celebrar a vida, um modo de propiciar produções que estejam vinculadas à renovação da vida: os atos de dança, de canto, de expressão oral, de poesia, de todas as artes que nos acompanham como seres produtores de bens e cultura, dizem respeito a uma propriedade da nossa natureza sensível, afetiva. Nós somos seres de sentimentos, de ação, de pensamentos, e somos seres que precisam de um ambiente adequado para viver bem. Então, como é hoje esse problema do ético e do estético?

Ética e estética estão hoje vinculadas a expressões como “ecologia”. Não dá mais para separar o problema ético do problema ecológico, porque o problema ecológico diz respeito ao modo de morar, de habitar – o *oikós*. Do ponto de vista grego, *éthos* é a morada – a morada que indica a temporalidade do comportamento humano, a habitualidade, estar num lugar longamente. Então, estamos diante de uma espécie de ética e estética relacionada à ideia de ecologia e àquilo que Félix Guattari (1990) chama de “as três ecologias”: ambiental, social e mental. Hoje a ética já pode ser pensada nessas três instâncias, ambiental, social e mental, e pode-se conceber uma estética também associada a estas três instâncias. Tomemos a palavra “ecologia”, aí surgem palavras correlatas, como “ecoética”. Pode-se também forjar e dizer “ecoestética”, “bioética”, “bioestética”. Isso significa que estamos hoje em dia em um movimento de recriação dos conceitos fundamentais de nossa metafísica concreta, mas isso não se realizou, porque a nossa civilização é a mais complexa de todas aquelas que já se mostraram no tempo histórico, mais complexa porque traz grandes avanços e grandes conquistas e grandes problemas, quase insolúveis do ponto de vista daquilo que é a sustentabilidade.

Pensar a ética hoje é pensar uma ecoética, uma ética que pensa no ambiente, que pensa nos afetos, no social, na subjetividade, no mental, pensa em tudo numa conjugação baseada num discer-

nimento fino e que não pode ser prescritivo homoganeamente, porque vivemos num mundo plural, um mundo em que existem muitas etnias, muitas culturas, todas crescentes, um mundo da diferença. Já descobriu-se que todo mundo tem uma munda própria. O mundo é também munda. Sim, e daí? Daí que nem tudo o que parece ser é necessariamente, mas o que é necessário pode até parecer ser, ou melhor, parecer não-ser, e mesmo assim não deixar de ser. E aí?

Afirmativamente, não cabe mais imaginar e conceber uma ética comum para todo ser humano, mas cabe saber que o ser humano dispõe de um manancial eco-ontofilogenético além daquele social e cultural de cada um em seu contexto. E se a ética é necessariamente uma investigação radical sobre si mesma, ela não pode acontecer sem a formação do indivíduo para apropriar-se do que é apropriado. Uma ética que é uma *poliética*, porque é antes de tudo um fórum de investigação pela reunião de diferentes vozes e presenças humanas, sabedora do caminhar leve e livre: permanente labor cotidiano do ser humano e seus afazeres e ocupações. Uma compreensão da ética em sua unidade diversa, sua multiversidade, uma coisa só em seu ímpeto de bem-querência. Mas ela é uma coisa só na medida em que o ser humano, ele todo é igual na sua potencialidade de realizações, mas cada um é único e diferente nas suas realizações. Isso tem que ser levado em conta, apesar de ser uma aprendizagem difícil e extremamente dura para todos nós. As poéticas da formação não podem esquecer o singular da formação. O ato ético se ajustando às atualizações da consciência do agir correto. O mais belo é que se mostra a inteligência em sua encarnação e não mais se separa o sensível do inteligível, o corporal do mental.

É preciso saber indagar: quem de nós é ético no corpo e na alma, no ambiente, na sociedade e na mente? Precisa-se ter cuidado com isso: nós somos morais, temos moralidade, agimos por inércia da tradição, mas ser ético, talvez as pessoas mais maduras com mais

tempo de experiência o sejam, por terem se tornado humanamente boas, porque elas realizam a si mesmas no fluxo do *viver com sentido*. Mas vamos ter cuidado, porque ser ético não significa parecer moral, essa relação do aparecer e do ser hoje é um problema muito sério. E esta tensão nos remete para a profundidade de campo que se tem pela frente com a *meditação ética*.

Chamando Heráclito: “O *éthos* do homem, o extraordinário”. Esta é a medida do ser humano. O fragmento 119 de Heráclito ressoa em Hölderlin, que escreveu: “Poeticamente o homem habita”. Não só poeticamente, eticamente e poeticamente o homem habita – numa perspectiva do além homem, daquilo que é a superação desse horizonte de resistência, que aí se mostra como problema para a humanidade atual, para cada um resolver caso se deseje pensar num futuro com o humano na Terra. Futuro marcado pela solidariedade heterogenética, pelo comum-pertencimento na pluralidade originária.

Lembrando aquilo que poderia ser uma máxima ética para qualquer um de nós, através de uma pergunta tirada de um antigo provérbio hebraico: O que estamos fazendo ou realizando em nossa vida para que “aquilo que nossos antepassados semearam para cada um de nós antes de nascermos, também possamos semear para aqueles que se seguirem a nós”? De repente, se não tivermos essa relação com o tempo e a produção do tempo, o que vamos esperar dessa vida em que estamos envolvidos? O que vamos esperar do futuro? Então, hoje, esse é um problema mundial, um problema que toca a todos nós, todas as nações, todos os grupos, todos os indivíduos, porque é algo emergente e necessário. Está em jogo a sustentabilidade humana no planeta. Há uma nova unidade de referência, uma unidade composta de diversidades.

Não dá mais para fechar os olhos diante da insustentabilidade do modo de vida aí posto. Claro, incontáveis valores, grandes valores em paralelo subsistem a isso. Há linhas de fuga em desenvolvimento. Então, para dizer, a morada ética e estética do hu-

mano é o extraordinário. E se não nos medirmos por esta medida (o extraordinário), qual poderá ser o sentido da nossa existência sem o amor extraordinário?

A po-ética no pensar próprio começa quando se começa a começar recomeçando. E no começo está sempre alguma presença. É a propriedade que nos torna humanos. A cultura em cidades é a encarnação da propriedade. Pensando mais adiante, as cidades se tornarão lugares de passagem. O que vai se fixar não dependerá de ambiente natural propício ao modo natural humano. Modo natural? Como assim? Desde quando o ser humano tem algo a ver com a natureza? O que é ser humano e o que é natureza?

O próprio da po-ética é um florescimento singular, único. Toda poética é um único que se expande e contrai como o pulsar de estrelas e átomos. Cada estrela é única. Cada átomo é único, cada ser humano é único. Tudo é único, mas nada é exclusivo. O ser único se dá na individuação do múltiplo. O múltiplo como o caos que se reúne no abismo da diferença. É um abismo sem fundo, sem princípio, mesmo tendo principiado, sem fim, mesmo findando em suas unicidades. O que finda é cada ser único. O que finda é o vivente em seu viver. O que finda origina outra poética, outro vivente criando-se. A alma do vivente é poética e autopoética: é produtiva e autoprodutiva. Nela o princípio aparece como o absoluto. O absoluto? Do quê se trata?

Ora, o absoluto é o ab-soluto e pronto! Disse o poeta. No que o pensador retrucou, afirmando a impossibilidade absoluta de se alcançar o absoluto. O curioso, entretanto, é que o absoluto insiste em aparecer na cena e envia, pelo pensador-poeta de nome Sri Aurobindo, o poema *Savitri*, aberto e lido nas seguintes passagens:

*O Absoluto, o Perfeito, o Só
Evocou sua Força vinda do Silêncio
Onde ela repousa na quietude sem forma e sem feições,
Resguardando do Tempo, por seu sono imóvel,
A potência inefável de Sua solidão.*

*O Absoluto, o Perfeito, o Só
Entrou com seu silêncio no espaço:
Ele modelou estas incontáveis pessoas de um único Si;
Ele que viveu sozinho em seu Vasto, vive em todos;
O Espaço é ele mesmo e o Tempo é só ele.*

*O Absoluto, o Perfeito, o Imune,
Aquele que está em nós como nosso si secreto
Assumiu nossa máscara de imperfeição;
Ele tornou dele esta morada de carne,
Sua imagem moldou na medida humana
Para que à sua medida divina pudéssemos subir;
Aí, uma figura de ser divino
O Criador irá remoldar-nos e impor
Um plano de divindade ao molde do mortal,
Erguendo nossas mentes finitas à sua infinita,
Tocando o momento com eternidade.*

*Esta transfiguração é o tributo da terra para com o céu:
Uma dádiva mútua prende o homem ao Supremo:
Sua natureza temos de assumir, assim como ele assumiu a nossa;
Somos filhos de Deus e devemos mesmo ser como ele:
Sua porção humana, temos de fazer-nos divinos.
Nossa vida é um paradoxo tendo Deus como chave.*

(SAVITRI, 1980, p. I-V)

Essa transcrição é o prólogo do poema *Savitri*. Ela agora evoca o fio condutor da propriedade poética. Só a poesia alcança o inalcançável. Só a poesia é própria? Não, só a poesia tem o poder de tornar nominável o que é inominável. Como um espelho d'água que reflete o que se passa na mente do observador, o invisível se faz visível no olhar refletido e na escuta do poeta. E agora o poeta é acolhido na escuta atenta de sua beleza e excelência ética. Ele mira a medida mais elevada para a modelagem humana em aberto. O aberto é a confirmação da radicalidade aprendente.

O poeta na origem de sua poesia não pensa na ética, não intenciona poesia, mas realiza a ação po-ética. O próprio é sempre "meu". Só o "meu" é próprio? Ora, para ser próprio, sempre

“meu”, precisa também que seja “apropriado”, sempre simultaneamente do “outro”. O “meu” é também sempre “outro”: não há identidade Absoluta. O que há é o absoluto. Mas ele nada tem a ver com a identidade isolada da diferença. Afinal, o que somos como seres singulares da espécie hominal? Qual é nossa propriedade de apropriação e para qual fim servirá apropriar-se de si-mesmo e das coisas e presenças disponíveis?

O PENSAR PRÓPRIO E APROPRIADO COMO PO-ÉTICA DO SER-COM

Início esta sessão com a incorporação de um texto relativamente antigo, escrito por ocasião de uma mesa-redonda promovida pelo grupo de pesquisa FORMACCE em parceria com o SINPRO-BA. Um texto singelo que tem tudo a ver com o caráter próprio e apropriado das po-éticas da formação tratadas.

ESTÉTICA E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA COMPREENSÃO IMPLICADA

No âmbito dessa mesa-redonda cujo foco é plurifacetado, com as presenças de Felipe Serpa, Vanda Machado e Roberto Sidnei, coube-me falar de estética e Formação Docente. Viso aqui provocar reflexões que contribuam com o objetivo maior deste seminário: *a possibilidade de construção de um projeto político-pedagógico para o Departamento de Educação do SINPRO*. A tarefa, portanto, não é das mais fáceis, pois requer uma conceituação de estética e de formação docente apropriada para a ocasião, no sentido de provocar uma conversação que contribua para uma tomada de decisão em relação ao projeto político-pedagógico em questão, ou para qualquer outro projeto político-pedagógico.

Considero que em um projeto político-pedagógico que se preze não se pode deixar de considerar a dimensão estética em sua trama curricular. Entretanto, é para mim evidente como ainda

não existe um conceito de estética que não se limite a designar os preconceitos de gosto relativos aos padrões de beleza vigentes e dominantes. Portanto, quero aqui, em primeiro lugar, apresentar um conceito de estética que não se restrinja à ideia de aquisição de valores formais ditados por este ou aquele comércio de bens de consumo. Quero apresentar um conceito que garanta a abertura necessária para a *educação da sensibilidade*, em consonância com a multiplicidade e variedade humanas.

De modo imediato, a palavra “estética” refere-se ao sensível, ao perceptível, ao sensual. Falar, então, de educação estética, ou melhor, de educação estética na formação docente, é o mesmo que falar em educação da *sensibilidade humana aprendente*. Nitidamente, isso não é qualquer coisa. Pelo contrário, é algo que toca o cerne da condição humana vivente e vivida. Portanto, algo da ordem dos acontecimentos implicados e não apenas daqueles hipotéticos e fantasiosos.

Em nossa cultura ocidental moderna, marcada pela racionalização dos processos de conhecimento e pela mecanização das objetividades seriais, a *sensibilidade* foi sempre tratada como coisa menor ou secundária, não sendo devidamente reconhecida em seu funcionamento natural autopoiético. Em um mundo dominado por uma racionalidade tecnocientífica, a sensibilidade é tida como serva da razão. Portanto, a sensibilidade é compreendida como matéria-prima para realizações cognitivas consideradas superiores, como fazer a guerra e ir à lua, controlar e dominar os princípios produtivos de uma maquinação qualquer. Lastimavelmente, a *sensibilidade* não foi ainda devidamente reconhecida em sua originalidade vivente. Nesta medida, a palavra estética precisaria ser destituída de sua significação instituída imediata, e sofrer uma torção conceitual para que pudesse significar algo efetivamente fundamental na formação humana em geral, independentemente do contexto e das circunstâncias específicas de cada caso.

Se pudermos considerar a *sensibilidade* como uma das dimensões capitais dos modos-de-ser que caracterizam a espécie humana, então é preciso deixar de lado toda e qualquer ideia de modelo estético pré-estabelecido, como se apenas um fosse o Belo, justamente aquele experienciado pela esplendorosa cultura grega. Esse modo centralizador de significar o estético é nada mais do que um caso histórico determinado, nunca, porém, o modelo ideal imperativo para todo o gênero humano. Em outras palavras, este modo de conceber o estético é expressão de uma dominação ideológica que custa muito caro poder libertar-se. De maneira criticamente corrigida, o estético não pode ser medido pelos cânones de uma cultura que se impõe às outras com violência e prepotência. Neste sentido, se quisermos levar a sério a educação da sensibilidade, a educação estética, é preciso, em primeiro lugar, fazer-aprender a sentir as formas que constituem nosso modo de ser-no-mundo-com.

Por natureza, somos seres estéticos, isto é, sensíveis. Portanto, a educação estética não é algo que se presta para regular o comportamento pela limitação dos padrões estabelecidos e dominantes de gosto, e sim algo essencial à existência efetiva e afetiva dos seres humanos. O estético, neste sentido, não é o supérfluo e o meramente fugaz. Pelo contrário, é o campo onde a experiência humana alcança o seu supremo grau de realização. Tudo o que vemos e percebemos é naturalmente sensível. Nosso ser é, também, aquilo que percebe e sente. Felizmente, não somos apenas razão discursiva e propositiva, somos também *sensibilidade encarnada*. Nossa carne é a morada do sensível. Por que, então, não damos a devida atenção à educação da sensibilidade e a consideramos como algo de menor importância na educação humana?

Bem, a questão, agora, é de natureza crítica, e pode ser expressa do seguinte modo: uma vez admitida a dimensão estética como constitutiva do nosso ser-no-mundo-com, *como* fazer para torná-la objeto de aprendizados significativos, capazes de constituir um

fundamento potencializador da ação humana inventiva e altiva, transformadora e colaborativa?

Penso que se deva começar por reconhecer a multiplicidade da espécie humana, em todas as suas dimensões e sentidos. Assim, não há como dizer ou afirmar apenas uma ou algumas formas de beleza ou realização sensível dos seres humanos. São infinitas as formas de dizer e de sentir o mundo e não há motivos para se acreditar em hegemonias axiológicas de nenhuma espécie. Aliás, qualquer que seja a hegemonia, ela só é indicativo de uma única coisa: dominação e prepotência de uns sobre outros. Nesta medida, uma educação estética haverá de fundar-se no primado da diferença do ente-espécie humanidade, e não em uma ou apenas algumas de suas formas de ser.

Toda forma de ser, afinal, é modo de ser sensível, e não há razão suficiente que explique ou justifique a prepotência ideológica de alguns em imporem seus modelos estéticos a todos, como se fossem os únicos autorizados pelos deuses para tal fim. Como se a “verdade estética” tivesse que ser sempre uma, nunca diversa. Uma contradição. Pois estamos diante da experiência do paradoxo. O sentido ético e o sentido estético da vida cultural humana não respondem de maneira alguma a nenhuma paradigmática excludente.

Desse modo, a educação estética haverá de orientar-se pela multiplicidade da potência humana e não pela uniformidade de suas modulações. Isto requer uma atitude crítica de base, capaz de acionar o aprendizado das diferenças pelo acolhimento das singularidades próximas. De nada adianta uma educação estética que não saiba valorizar a efervescência criadora e plural das possibilidades de beleza e altivez dos grupos humanos historicamente enraizados em suas tradições celebrativas e rituais próprios.

De forma acolhedora, é preciso que a educação estética não se limite à transmissão da cultura de massa dominante e centralizadora, mas que, com maestria e autonomia, possa reunir em seu

âmbito todas as possibilidades genuínas de ser-no-mundo-com, porque o que importa não é a afirmação de uma ideologia dominante, mas a aprendizagem das diferenças, que fazem da espécie humana o lugar de infinitas maneiras de celebrar a vida-instante em seu ímpeto fulgente e incorrigivelmente imprevisível.

Assim, a educação estética não pode dissociar-se da educação ética e da educação heurística, muito menos pode ser pensada fora de condições culturais específicas e históricas. E porque vivemos em um meio cultural marcado pela multiplicidade e pela riqueza étnica, não é inteligente articular uma educação estética que não possa contemplar em sua dinâmica o acolhimento das distintas formas de sentir e celebrar a vida, seja por rituais religiosos ou artísticos, seja por rituais epistêmicos ou conceituais. O importante, então, é ter presente que não se trata de uma questão supérflua e periférica. Pelo contrário, esta é uma questão que não pode ser esquecida em nenhuma formação docente que vise ultrapassar o horizonte pedagógico instituído e regular, pois o mesmo não atende ao primado da diferença humana em sua constituição ontológica originária. E este primado é justamente o poder de ser multiplemente aberto ao imprevisível poder-ser sempre o mesmo de si, para além de si mesmo: a vida em sua beleza incansável, aqui e ali, no céu e na terra, no divino e no humano.

Portanto, a estética na formação docente deve atender ao primado da diferença ontológica como seu horizonte compreensivo e fundante. Isto significa, antes de tudo, que cada educador haverá de desenvolver-se esteticamente a partir da sua própria singularidade vivente, o que acarreta uma complexa trama de inter-relações aprendentes a serem experimentadas em atenção ao primado da vida, e não das coisas dadas e supostamente imperantes e dominantes. É preciso, então, ultrapassar o atual horizonte cultural em que o singular não é conjugado, ainda, como acréscimo de potência e de valor, mas como algo que deve alienar-se de si mesmo para enquadrar-se na massificação generalizada e cruel que tem

marcado a era da comunicação de massa da sociedade globalizada contemporânea.

E porque somos seres sensíveis e singulares, precisamos justamente aprender a ser para além das limitações mercadológicas vigentes, caso ainda queiramos cultivar e preservar valores humanos que não dependam das oscilações do mercado para se afirmarem como tais, mas apenas dependam da genuinidade de nosso modo de bem-querência e vontade de mais-vida para além de toda medida que não nos toque e não nos torne iguais aos deuses, na condição inalienável de nossa liberdade concreta.

Esses são alguns pontos que apresento para alimentar essa instigante conversação pensante.

O PRÓPRIO E APROPRIADO NO PENSAR PO-ÉTICO EM SUA TRANSPARÊNCIA E OPACIDADE DESSEMELHANTE

Em uma vida plena, não há ética sem estética, não há poética sem ética e nem ética sem poética. Não há bondade e excelência no agir sem beleza e leveza no sentir e no cuidar do sentido vivente em sua totalidade e complexidade dinâmica. Finalmente, não há modelos estéticos e éticos a seguir, e sim modelagens a fazer na concretude da existência singular: obra de arte-vida.

Acerca da formação ética e da estética, o que se pode dizer não ultrapassa a língua da tradição, apesar de se poder apresentar uma compreensão ética e estética que nos convoque a pensar em nossa comum condição humana e nos faça experimentar um estranhamento ético e estético renovado – um questionamento aberto acerca de nosso modo de existência e de nossos valores sustentáveis e insustentáveis. Uma pro-cura radical pela autorrealização compartilhada na visada do futuro a partir do presente e passado. Há algo que é preciso aprender a decidir na instauração da verdade do ser próprio e apropriado.

O próprio e apropriado no pensar abre-nos para a aventura humana desejan-te e para a tarefa de cuidar do desejo para que não se

transforme em revolta e desamor, rancor e vaidade. Deixemos de lado os perfis da vaidade, pois está em causa aquilo que ninguém pode esconder: seu ser-sendo. A questão é saber de que forma se pode utilizar a arqueologia humana no sentido de prosseguir no crescimento de sua autocondução correta. O correto, no caso, não imprime uma marca exterior de comando, e sim corresponde ao ato de *acertar o alvo visado*. O correto é o que vem ao encontro do livre. O correto é o que se encontra livre, e por isso mesmo acerta o alvo.

No âmbito de uma investigação ainda filosófica relativa à ética e à estética ou poética na formação, se tem falado de Ecologia de uma maneira nova. Tome-se como referência a obra de Félix Guattari (1990), *As três ecologias*. Além do que se denomina Ecologia Ambiental, pode-se descrever outras ecologias que também são formas de agir e sentir em ambientes específicos ou diferentes níveis de Realidade. Pode-se, assim, falar em ecologia dos sentimentos, das ações e ideias vitais e danosas, e de ecologia das interações sociais: uma ética-estética do viver consciente, responsável, criador, conservador e transformador como ecologia poética. Ecologia ambiental, social e mental. Além da ecologia dos sentimentos e relações afetivas, há também uma ecologia da subjetivação, ecologia mental que se pode abordar por meio de uma Noologia – uma ciência da mente. Uma “ciência” ainda nascente. Seguramente não pode ser uma ciência monológica. Tem que ser polilógica. Por acaso se poderia negar a ciência como aquilo que se faz com conhecimento, seja ele tácito ou explícito? E o que se faz com conhecimento é ciência precisamente para aquele que produz o conhecimento: o seu criador. Quem é o criador do conhecimento? Quem, senão o próprio e apropriado ser humano, detém a forma de sua formação?!

Na perspectiva noológica a po-ética no pensar próprio e apropriado, é o acontecimento singular de um florescimento na totalidade indivisa vivente. Um caso da série de séries ontológicas disponíveis no plano mental do observador. O próprio e apropriado

coliga o indivíduo, a sociedade e a espécie em um único tempo. Há um contínuo entre o passado, o presente e o futuro de uma gênese singular. O acontecimento da *subjetivação* requer uma ecologia mental, que é uma ética que investiga o comportamento mental e sua dialógica com a totalidade. Aliás, todos os setores da atividade humana são coligados à totalidade, saiba-se ou não desse acontecimento. Assim, há planos de imanência na subjetivação que ocorrem na vitalidade do tempo, como organismos vivos, o que delimita um padrão de existência corporal como a medida de cada singularidade. É na singularidade que se pode acolher o próprio e apropriado como contínuo espaço-temporal. Trata-se da entidade da pessoa humana e suas diferenciações complexas e desconhecidas.

O que se passa com tal entidade em seus casos singulares? São muitas as variações e marcas de origem. Como, então, compreender unidade e comunidade em tamanha dispersão? O que garante unidade no âmbito da espécie e da coletividade humana? Há meios de demonstrar supostos fundamentos eidéticos autoevidentes?

A temperança que se poderia sempre desejar como a condição ética a ser alcançada deve sempre falar do lugar exemplar do passado da tradição de nossa pertença. Qual tradição é esta? Por acaso ela se encontra disponível na noosfera? Ou ela é uma construção coletiva complexa e indescritível pelos planos de imanência disponíveis?

O próprio e apropriado nos ata ao tempo do planeta coligado ao tempo da deriva cósmica comum-pertencente. Nosso horizonte compreensivo se abre agora para o conjunto de multiversos em confluência temporal única e irreversível. O tempo não volta nunca ao mesmo horizonte de outrora, porque é fluxo incessante em andamento: a vigência do vigente incontornável. É no fluxo que se dá pertença e comum-pertencimento. Há, assim, também uma memória do imemorial: a origem como verbo, como ação em seu desenvolvimento e crescimento-decrescimento. O tempo não volta

sempre voltando ao tempo forte. Um pulsar. O forte e o fraco são gradações de intensidade do fluxo. E tudo está reunido no mesmo sem fundamento. Abissal!

O que está reunido não é somente homogêneo em seu alo único e conciso. O reunido é heterogêneo na medida do poder criador. O poder criador criando! Profusão de diversidades unidas no mesmo sem fundamento. Assim é o próprio e apropriado: uma diversidade unida no diverso. A unidade não é, assim, o campo homogêneo, mas justamente a heterogênese do diverso em sua gesta, em seu *nomos* (“uso”, “costume”, “lei”, “canto” ou “divisão de território”, “província”, “distrito”), em sua destinação fluxante (suas metamorfoses e repetições).

A oposição entre *physis* e *nomos* se dá a partir do que é próprio e apropriado. *Nomos* é a lei forjada pelo ser humano. *Physis* é a lei que forja o aparecimento humano. *Nomos* é a lei construída na relação de forças do humano com o ambiente e com sua vizinhança humana. O *nomos* é historicamente pertencente ao surto da cidade-la e, depois, da cidade. Os modelos de cidade do ciclo civilizatório que nos alcança com seus resquícios arqueológicos são todos murados. Cada *nomos* tem necessariamente o seu “nomarca”, o que governa um *nomos* ou “nomarquia”. O *nomos* caracteriza a condução legislativa propriamente humana, se diferenciando da instância primeva da *physis*. O caráter legislativo da *physis* diz respeito ao determinado no princípio de tudo, não sendo esta a medida adequada para a condução humana.

Tratar do que é próprio e apropriado na poética permite re-
juntar os termos. Agora não há mais o poético separado do ético, e sim a distinção de poético e ético no *poético*. Eis aí o que se pode chamar de leitura polifônica das palavras e suas origens originantes. A fusão de vocábulos fortes formando palavras que vivem nas significações de seus autores. Desde sua origem, as palavras carregam a marca de seus legisladores. E isso já foi dito pelo Sócrates

de Platão no diálogo *Crátilo* (1999). Aliás, um texto surpreendentemente falante.

A título de *divertimento poético*, apresento passagens do texto platônico pela tradução brasileira diretamente do grego de Carlos Alberto Nunes. Apenas para localizar o leitor, o diálogo *Crátilo* discute acerca da justeza dos nomes a partir de duas posições epistemológicas distintas: a primeira, que afirma que todo nome carrega uma essência em si mesmo; e a outra, que afirma o convencionalismo do uso das palavras e nomes. A presença de Sócrates como interlocutor que pergunta acaba apresentando outra possibilidade de consideração sobre a origem dos nomes. O diálogo é perpassado pela ironia socrática que não é de imediato percebida, e entre as brechas do que parece regular vão se mostrando figuras que dão a pensar, abrindo novos fios de conexão entre os significados dados e o sentido velado. Pegando o texto em um ponto avançado em que aparece a ironia como forma de seguir adiante na investigação, pode-se perceber o jogo dialógico literário como estilística que reúne, sem tematizar, o ético e o estético. Uma pro-vocação investigativa:

Sócrates – O nome, portanto, como parece, é a imitação vocal da coisa imitada, indicando quem imita, por meio da voz, aquilo mesmo que imita.

Hermógenes – É o que penso.

Sócrates – Pois eu não, por Zeus! A meu ver, camarada, esta explicação ainda não serve.

Hermógenes – Por quê?

Sócrates – Teríamos de concordar que as pessoas que bailam como carneiros, ou cantam como os galos, ou imitam a voz de qualquer outro animal, nomeiam as coisas imitadas.

Hermógenes – É assim mesmo como dizes.

Sócrates – E parece-te que isso está certo?

Hermógenes – Acho que não. Mas, então, Sócrates, que espécie de imitação é o nome?

Sócrates – Em primeiro lugar, segundo meu modo de pensar, não é uma imitação como a da música, muito embora se trate de imitação vocal; depois, segundo penso, quando imitamos o que a música também imita não estamos dando nome às coisas. Quero dizer o seguinte: não são as coisas dotadas de voz e forma, e muitas também de cor?

Hermógenes – Perfeitamente.

Sócrates – A meu ver, quando imitamos essas coisas, nada tem a ver essa imitação com a arte de dar nomes; seu domínio particular é a Música e a Pintura, não é verdade?

Hermógenes – Sim.

Sócrates – E que pensas do seguinte: não te parece que cada coisa tem sua essência própria, tal como cor e o mais que acima enumeramos? E a cor, também, para começar, e a voz, não têm também sua essência, assim como tudo o mais que merece a designação de ser?

[...]

Sócrates – Logo, a enunciação dos nomes tem por finalidade a instrução?

Crátilo – Perfeitamente.

Sócrates – Quem são eles?

Crátilo – Justamente os que apontaste no começo: os legisladores.

[...]

Sócrates – Vejamos, Crátilo, se não haverá maneira de nos pormos de acordo. Não admites que uma coisa é o nome, e outra o objeto cujo nome ele é?

Crátilo – Admito.

Sócrates – E também aceitas que o nome seja uma certa imitação da coisa?

Crátilo – Sim.

[...]

Sócrates – Dentre eles, comecemos por considerar o nome *epistême* (conhecimento), e observemos como é ambíguo e como mais parece indicar que nossa alma pára (*hístesi*) nas coisas do que se movimenta com elas; por isso mesmo, é mais certo pronunciar o começo do vocábulo como o fazemos agora, em vez de suprimir o *e* inicial, para dizer *pistêmê*, e também com o acréscimo de mais um *i*: *epiistêmê*. Se passarmos para *bébaion* (estável), veremos que sugere base e parada (*stásis*), nunca movimento. *História*, por sua vez, indica que a corrente pára (*bistánei*), como *pistón* (fiel) implica seguramente parada. Com Memória, (*mnêmê*) não há quem não perceba, exprime repouso da alma, não movimento. Se quiseres estudar *hamartia* e *xymphorá* (erro e infortúnio), e seguir-lhes o rastro, verás que indicam a mesma coisa que *synesis* e *epistême* (compreensão e conhecimento) e todos os outros nomes de bom significado. O mesmo fato observaremos com os termos *amathia* (ignorância) e *akolasia* (desregramento): o primeiro, *amathia*, parece indicar a marcha de quem vai para Deus (*ama theô ión-tos*); *akolasia* mostra de todo jeito a ação de acompanhar as coisas (*aholouthia*). Desse modo, os nomes que se nos afiguram designação das piores coisas revelaram-se nos iguais aos das melhores, estando eu perfeitamente convencido de que querem quer que se desse trabalho de estudar o assunto, encontraria muitos outros nomes

que nos levariam à conclusão oposta, a saber, que o autor dos nomes não quis indicar com eles que as coisas estão em marcha e movimento, mas em repouso.

[...]

Sócrates – O modo de alcançar o conhecimento das coisas, ou de descobri-las, é questão que talvez ultrapasse a minha e a tua capacidade. Baste-nos termos chegado à conclusão de que não é por meio de seus nomes que devemos procurar conhecer ou estudar as coisas, mas, de preferência, por meio delas próprias. (PLATÃO, 2001, p. 200-223)

Logo no momento dedicado ao próprio e apropriado houve uma submissão minha ao texto da tradição. Que ambiguidade é esta? Justamente aqui o salto liberador: não é preciso abandonar a tradição para constituir o próprio e apropriado. A aparente submissão ao texto da tradição é uma oportunidade de saltar para o âmbito do acontecimento do sentido próprio e apropriado. Agora o citado está incorporado. O que isto significa? Pode também significar que aquilo que se transcreveu foi longamente meditado em suas entrelinhas e em sua abertura investigativa. O fato de reconhecer a propriedade das boas palavras como aderentes à essência das coisas que nomeiam não faz das palavras um espelho das essências, mas uma artesanaria humana produzida por artesãos de nomes ou *legisladores*, como prefere Platão. Há, portanto, nas palavras e nos nomes originários uma intencionalidade dos que as compuseram como expressões orais, vocalizações que, além de sons, são também desenhos aproximados do que nomeiam.

O que tudo isso significa para a poética aqui pobremente desenhada em seus perfis éticos e estéticos? O que quer dizer agora “deixar falar a própria coisa” para que sua nomeação seja inteligente? Sim, as palavras estão indicando as dimensões de constituição da inteligência que se levantam no humano em sua dubie-

dade funcional. Pelas palavras, tanto se pode mentir como dizer verdades. Em que sentido? Ora, no sentido de que pelas palavras é possível examinar aquilo que são os pensamentos e desvelar a maneira como os pensamentos são revestidos de palavras e as palavras, de pensamentos: o modo como palavras e pensamentos produzem efeitos de representação: produzem os perfis do que se afigura como presença. O ético e o estético são, assim, perfis visados na intencionalidade da consciência em sua carnalidade.

Pelos pensamentos as palavras nunca são apenas aquilo que informam como instrumentos pragmáticos do agir cotidiano. Elas não possuem essências invariáveis, mas apontam para essências invariáveis apenas no âmbito do *theóréó*, da teoria em sua inevitável *stásis*: observar, examinar, olhar com interesse; considerar como a inteligência requer uma “parada”, um “distanciamento”, uma “suspensão” de ímpetos e ideias fixadas pelos hábitos. Nesta medida, é como se a mente nunca alcançasse a essência das coisas, mas compusesse também a essência das coisas que são e que estão aí presentes.

Estou aqui no próprio e apropriado da poética encarnada. Apresento perfis teóricos de uma vidência advinda da vigência autointauradora do ente na totalidade. “Teoria” é uma palavra que tem uma derivação ambígua, mas profundamente inspiradora de uma unidade primordial entre a “Terra” e o “Céu”. A palavra grega *theóréó* é composta de duas palavras fundamentais na cosmovisão poético-mitológica que dá origem à maior parte das palavras da língua grega, a saber, *théa* e *horáo*, uma nítida alusão à deusa Theia e ao deus *Ouranós* (Urano): a Terra e o Céu. A primeira geração divina, segundo Hesíodo em sua *Teogonia* (1992). Teoria, assim, reúne *théa* e *horáo*, quer dizer, reúne a vista, a visão e o ver em uma única visada. Reúne a *aparência* e o *aparecer*, a *figuração* e o *afigurado*: o que se mostra como tal através do que aparece como percebido pelo humano observador. Segundo Heidegger (2002, p. 45, grifo do autor), em uma passagem no mínimo enigmática

e possuída por uma hermenêutica da escuta das palavras gregas, falando da origem do termo “teoria”, aponta o seguinte:

Théa (θεα), (veja-se teatro) diz a fisionomia, o perfil em que alguma coisa é e se mostra, a visão que é e oferece. Platão chama este perfil, em que o vigente mostra o que ele é, de *Eidos* (εἶδος). Ter visto, *eidénai* (εἶδεναι), o perfil é saber. O segundo étimo em *teoréin* (θεωρεῖν), o *horáo* (ορηαο), significa: ver alguma coisa, tomá-la sob os olhos, percebê-la com a vista. Assim resulta que *teoréin* (θεωρεῖν) é *théan horán* (τηεαν ορηαν): visualizar a fisionomia em que aparece o vigente, vê-lo e por esta visão ficar sendo com ele.

Os gregos chamaram de *Bíos Theorhétikos* (βίος θεωρητικοζ) a maneira de viver do vidente, isto é, de quem vê o brilho puro do vigente, o tipo de vida (βίος) que se determina e se dedica ao *teoréin* (θεωρεῖν). Por outro lado, ‘*Bíos Práticos*’ (βίος πρακτικοζ) é o tipo de vida que se consagra à ação e produção. [...] Para um grego o *Bíos Theorétikós* (βίος θεωρητικοζ), a vida de visão, sobretudo em sua forma mais refinada, o pensamento, é a atividade mais elevada. A *theoría* (θεωρία), já em si mesma e não por uma utilidade posterior, constitui a forma mais perfeita e completa do modo de ser e realizar-se do homem. Pois *Theoría* é um relacionamento transparente com os perfis e as fisionomias do real. Com seu brilho, eles concernem e empenham o homem, deixando resplandecer a presença dos deuses.

Outra característica do *teoréin*, que é perceber e proporcionar as *arkhai* (αρκηαι) e *aitiai* (αιτιαι) do vigente, em sua vigência, necessita daquilo que na experiência grega se dizia “princípios” e “causas”. Quer dizer, o campo de reunião e de efetivação de todo ente divisado em seus princípios e causas, em seus fundamentos e articulações causais. Na teoria assim divisada se perfilam todos os perfis em uma disposição necessariamente ética e estética.

Ora, se a teoria assim compreendida não pode se confundir com a práxis, necessariamente ela também não se opõe à prática. É preciso, então, realizar um esforço atento no sentido de reunir, no ético e no estético, a teoria (contemplação) e a práxis (ação). Já na *aisthesis* encontra-se a *teoréin* (θεωρεῖν), também no sentido de “parada”, “pouso”, “afeto”, “intensidade percebida”. A diferença é que, na *aisthesis*, aquilo que é percebido não tem a clareza da teoria que, ao visualizar todos os perfis do ser conjuntamente, não se confunde com a ação propriamente dita e com a sensação em sua configuração elétrica – no sentido de que as sensações são como correntes elétricas potenciadas por sensores previamente formados. A sensação é, deste modo, o campo em que a vida se edifica sem suas organizações sempre mais complexas e enigmáticas, na medida em que é impossível prever qualquer fim específico para os entes vivos e o próprio ser que se percebe e se contempla vivente. Mas, um ser que morre como tudo o que vem a ser no campo da vida e do vivente. Então o morrer não é o sinal de uma entropia determinista, mas a condição mesma de tudo o que é vivo e vivente. A própria vida é uma *nequentropia*: caminha na direção contrária ao definido na segunda lei da termodinâmica, justamente pela sua autopoiesis. Apesar de a entropia não ser propriamente uma desordem, e sim uma variação relacionada ao número de configurações de mesma energia que um sistema pode possuir, usa-se por figuração o conceito de “desordem” para apresentar a segunda lei da termodinâmica de uma forma compreensível ao não especialista: a desordem de um sistema isolado só pode crescer ou permanecer igual. No âmbito dos sistemas vivos, e o humano é um desses sistemas, ao lado de processos de degenerescência até a homogeneidade dos corpos inertes, há processos que reintroduzem a ordenação pelo renascimento das células vivas. A *autopoiesis* dos organismos vivos atesta, pois, que não se pode dizer que a tendência da vida é a morte, porque vida e morte são partes de uma mesma dobra. É melhor aprender a dizer que na vida há morte, e

na morte, há vida. A relação de antagonismo entre entropia e neguentropia geradora do que se dá como *vigência autoinstauradora do ente na totalidade*.

E para que não fique a impressão de que este *divertimento polilógico* é apenas literatura no sentido de um folhetim que não vai além de analogias e repetições consagradas, gostaria de enfatizar a abertura de um campo de investigação não reduzido simplesmente a historiar o que se disse a respeito do ético, do poético e do estético, mas do que se trata quando se abre para cada um de nós a experiência do *desvelamento* e como só a partir de si mesmo se dá a formação em transposição do *ethos* e da *estesia*, o que, portanto, provoca um deslocamento da investigação ética e estética para o campo das polilógicas em trans-formação. Justamente porque todos nós temos tudo a aprender em relação à totalidade da qual partilhamos por condição ontológica comprovadamente necessária, a questão ética e a questão estética não podem ser compreendidas ao modo de disciplinas escolares, ou componentes curriculares específicos. Eis a questão claramente posta: as poéticas da formação são modos de fazer e modos de agir próprios e apropriados, e não programas de ação para serem aplicados em seres humanos tomados como máquinas orgânicas padronizadas em “modos de ser” categorizados.

Proponho uma ética que é uma estética de cada um em sua saga desejante. A questão é: como formar humanos felizes? Como alguém pode ser feliz sem partilhar de sentimentos e afetos? Como se pode ser feliz sem a apropriação da bem-aventurança? Mas, como formar a sensibilidade e a razoabilidade sem aplicar modelos homogêneos?

São questões em processo de investigação, que já estão trazendo para o discurso poético da formação suas implicações e seus deslocamentos conceituais. De imediato, o ético e o estético são disposições e não posições. O que se posiciona propriamente no que se dis-põe é justamente o *perfil* do ser em seu habitar.

Como disposições, o ético e o estético são formas existenciais incorporadas na existência. Posso agora dizer que são como o “escudo” e o “guerreiro”, ou como o “arco” e o “arqueiro”. O sensível sempre *imageia* e o ético sempre *deseja*. A intencionalidade sensível sente, a intencionalidade volitiva age. Para intencionar precisa-se de imagens, de apresentações, de “teatros”. Mas a intenção não é a disposição, e sim o alcance, a disposição é o meio sem o qual não há alcance da *meta*. O *fim* é sempre o movimento de uma realização desejante. Por que haveríamos de brigar com o desejo? Como separar o desejo da formação poética? Sim, mas qual desejo? O desejo de *tornar-se aquilo que se é*. Como assim? O desejo que não é uma medida fixa, mas uma disposição vazia de conteúdos psicológicos. O desejo deseja e basta. Mas como negá-lo? Por que alguém haveria de aprender a desejar? Já não nascemos desejantes e continuamos assim até o fim?

É claro que se precisa de ética na formação poética, assim como se precisa de estética na poética em formação. E como não se trata da adoção de um formalismo a partir do qual se moldam os dados da consciência refletida e retroativa, e sim do ato de compreensão do *necessariamente necessário*, é preciso esvaziar o pote do conhecimento adquirido e sedimentado para possibilitar o aparecimento de outras formações dialógicas. Necessariamente somos seres éticos e estéticos, além de outros atributos, imersos sempre na Linguagem que nos torna moradores do tempo que passa. Temos sim uma responsabilidade com o passado e com o futuro. Com o passado, na medida em que cada um é a continuidade viva do passado de sua ascendência. Com o futuro, porque cada um deixa marcas que se propagarão no futuro adentro, assim como cada um pode deixar descendentes.

Pelo caminho próprio e apropriado, o ético e o estético falam da premência do vivente por alcançar sua renovada plenitude. Cada dia é único. Aliás, sempre foi. Nunca deixou de ser único na diversidade dos olhares humanos. Mas, também, não é mais sufi-

ciente aprender o ético através de máximas e estórias exemplares, porque ele se tornou uma questão de autoformação avançada, que exige cooperação e trabalho interdisciplinar vigilante, cuidadoso, atento à presença do outro como se fosse um Deus visitando e se hospedando entre os mortais. É, pois, preciso pensar na transformação poética através de realizações criadoras pontuais, concretas, singulares, porque somente assim se poderá avançar significativamente no aprimoramento (embelezamento) das metodologias da transformação humana.

E porque as disposições éticas e estéticas não são discursos apenas, mas, sobretudo, ação e produção, é preciso compreender a formação na formação, e não fora dela. Neste âmbito, uma poética da formação é o acontecimento de uma autoformação. Como assim? Bem, justamente porque o formar se torna uma *formatividade*, e aqui evoco um caro autor da estética filosófica, Luigi Pareyson (1993), que seguramente muito determinou a visada estética que hoje me faz ver a criação poética como o modo de formação de seres humanos desejantes de vida e vitalidade próprias e apropriadas. Toda formação tem que ser estética e tem que ser ética desde as raízes existenciais de cada um. Tudo o mais será informado de disposições éticas e estéticas. Pois o prazer não se dissocia do conhecer, e o conhecer não se dissocia do interrogar desejante.

As formas éticas e estéticas não estarão separadas do modo de realizar o ensino das ciências, sejam “naturais” ou “humanas”. Os processos lógicos não estarão desatrelados da sensibilidade e da afetividade desejante. Claro, são necessárias distinções caso a caso, assim como o uso de procedimentos analíticos. Mas não se trata apenas de detectar procedimentos e dispositivos de controle. Trata-se muito mais do *acontecimento da formação em transformação singular*. Como se vê, o trabalho a ser feito é muito maior do que o estimado inicialmente.

A poética da transformação polilógica toscamente rabiscada neste *divertimento poético polilógico* tem uma primeira tarefa na for-

mação transformada do próprio formador. E como, então, formar o formador trans-formado? Quem vai realizar tamanho projeto arquitetônico? Quais seriam os caminhos disponíveis para a possível resolução de problemas existências relativos à vida infeliz? O que se poderia fazer para se garantir uma formação humana que lidasse com a criatividade e com a razão desejanse desde o início?

O estético agora está sendo tomado numa acepção ampliada: passou a significar o traço criador da formação desejada em transformação. O estético confere beleza ao ético. O ético confere duração ao estético. Mas há também o que aprender do que já foi feito. Mas nunca como uma imposição, e sim sempre como um convite à pertença do que está sendo apresentado como aquisição de conhecimento vivido pelos nossos antecessores. O passado está cheio de promessas de futuro, apropriadamente porque nele encontramos o que alcançou sua plenitude. Todo passado projeta futuro em seu ponto de consumação.

Atento ao passado, não permitirei que desenterrem os mortos e nem que profanem seu *acontecido*. Mas os mortos já se foram, agora estão presentes em planos semióticos invisíveis aos que estão vivos. Os viventes imaginam que não vivem a morte na vida e a vida na morte. “Viver de morte, morrer de vida”, quando ainda Heráclito fala da plenitude de seu *acontecido*. E ainda é possível ouvir a ressonância semiótica de suas palavras espalhadas e reunidas em uma sequência arbitrária, porém verossimilhante em sua função enunciativa, em seu discurso desvelante.

O que se encontra no final de uma subida é o repouso imaginário em figuras que se assemelham às estrelas de um céu visto de uma clareira na mata em noite clara e longa, com o balouçar das árvores ao vento intenso e frio que desce veloz das montanhas mais altas para elevar o pó que se depositou no chão. Deitado, mirando os signos revestidos de palavras e orações, sei claramente que o que sei é quase nada, pois tudo é maximamente ampliado em suas derivas. Mas também sei que é desta abertura em aberto, desse

nada que cada um é diante do máximo e superlativo inimaginável que se dá ou pode acontecer a poética como caminho de formação do ser humano forte e fraco simultaneamente, porque justamente marcado pelo inacabamento ontológico de tudo que se comporta ao modo da inteligência divina e da tragédia humana: o limite do limite imposto pelo criador à sua criatura, ou a transposição da criatura para o estado de criador? Qual é a diferença? Bem, esta é outra narrativa que se promete para o próximo divertimento poético polilógico. Quando de novo os amigos puderem se encontrar e tecer pensamentos que não são apenas literatura de imitação, mas se apresentam na errância ética e estética da autoria compartilhada. Sempre para nutrir o desejo de beleza e de bem-aventurança. Sempre para celebrar o vivente! Sempre a vida festejar de todas as maneiras e entre amigos e amigas. Uma canção divertida, mas também severa e abissal. Um ser-com a comum-responsabilidade liberadora do sentir, do agir, do pensar autônomo, a partir da vida mesma em seus viços e virtualidades.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Márcio da Gama Kury. 3. ed. Brasília: Editora UnB, 1999.

SAVITRI, Sri. Aurobindo. Certeza de um dia espiritual. Tradução de Rolf Gelewski. *Revista Educacional-Espiritual da Casa Sri Aurobindo*, São Paulo, v. 8, n. 11, p. 5278, mar./abr. 1980. Caderno Especial.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, SP: Papirus, 1990.

HEIDEGGER, Martin. *Os conceitos fundamentais da metafísica: mundo, finitude, solidão*. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *Ensaio e conferências: ciência e pensamento do sentido*. Tradução de Emanuel Carneiro Leão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 39-60.

HESÍODO. *Teogonia: a origem dos deuses*. Tradução de Jaa Torrano. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 1992.

- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem Grego*. 5. ed. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1994.
- LUPASCO, Lupasco. *O homem e suas três éticas*. Tradução de Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- PARREYSON, Luigi. *Estética: teoria da formatividade*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- PLATÃO. *Crátilo (Ou: Sobre a Justeza dos Nomes. Gênero Lógico)*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém, PA: Edufpa, 2001. p. 143-226.
- TORREÃO, Rita Célia Magalhães. *Nas asas da borboleta: filosofia de Bergson e educação*. 2010. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_arquivos/12/TDE-2011-07-04T132026Z-2201/Publico/Rita%20Celia%20Torreao_Tese%20Seg.pdf>. Acesso em: mar. 2012.

Por que não falar de engrenagens e ouriços,
mas também de *momentos*, vaga-lumes e
viajantes? Imaginações po(ético)-formativas

Roberto Sidnei Macedo
(FORMACCE / FACED-UFBA)

Il n'y a jamais d'objet autonome, c'est-à-dire,
hors du temps, de la sensibilité, de la perception,
du vécu et de l'(in)conscience.
(Jacques Ardoino)

A TEORIA DOS MOMENTOS E A EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM NARRAÇÃO

Os momentos instituintes são analisadores fecundos dos tempos humanos, suas imaginações e suas realizações formativas.

Quanto à narrativa, nos coloca num movimento que é a própria linguagem no seu trabalho de explicitação e construção da nossa condição de narradores e cronistas de nós, dos outros e do mundo, que é o próprio tempo vivido com e na linguagem, como *duração*. Mas há que se frisar que a narrativa se organiza, bem como organiza seus *outros*. De algum jeito, tem seus *etnométodos*, ou seja, institui sua forma de fazer, de tornar visível e dizer. Aqui o nosso argumento opta por um movimento onde a experiência ética e

estética são chamadas a falar sobre as questões da *formação*, tendo a *teoria dos momentos* como um *dispositivo teórico-prático generativo*.

É na tradição das ciências sociais e da educação alemã e francesa que vamos encontrar com certa densidade o *momento* como uma pauta teórica importante. Nestas tradições, vamos também encontrar, de forma teoricamente fecunda, a relação *momento* e *formação*.

Faz-se necessário ressaltar que a palavra *momento* vem do latim *momentum*, que tem a mesma raiz de *movimentum*. Nestes termos, o tempo vivido como *duração/alteração* já está aí pleiteado. Esta é a apropriação da tradição alemã advinda das elaborações de Hegel, que admite o *momento* como três emergências: o universal, o particular e o singular. Entre os institucionalistas franceses, estas emergências aparecem via a relação *instituído/instituente* como configuradores dialéticos e dialógicos do que é humanamente instituente.

Momentos podem ser instituintes, momentos podem ser estruturantes, inclusive da “reprodução” predominante de instituídos, sem qualquer pretensão de purismo ao conceber este movimento. Aqui emergem predominâncias, hegemonias, mas, também, contradições, ambivalências, paradoxos, derivas, vazamentos, descartes etc. Ou seja, o *momento* é a experiência do vivido onde se constrói um *tempo instituente fundante* de uma certa realidade, de significação marcante para a itinerância de uma vida em realizações, em formação. É preciso, ademais, que possamos distinguir *momento* de instante, de tempo marcado, cronometrado.

Ao entrar no esforço conceitual do *momento*, Remi Hess (2006, p. 38) nos diz que “nascemos com heranças de momentos, um capital de momentos que age pela dinâmica organizativa da cultura”; mas, segundo Hess (2006), para renascer, às vezes é preciso deixar morrer momentos para que outros possam nascer e desabrochar, sem que deixemos de levar em conta o passado. Alerta o autor, acrescentando que o *momento* é feito de inúmeras ramificações e hibridizações dentro de uma duração. Para Marie-Christine Josso, as experiências de transformação das nossas identidades e

da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de *acontecimentos, momentos, atividades, situações* ou de encontros, que instituem determinadas aprendizagens. Afirma que as narrativas de formação põem em evidência a dificuldade de estabelecer correlações entre circunstâncias e gêneros de aprendizagem. Para Josso, estes *momentos* formadores, que podem durar alguns instantes ou alguns anos, são quadros que põem em cena um ou vários protagonistas em transações numa dramaturgia singular, “[...] numa brusca interrupção de duração ou de intensidade, numa observação, num exercício sistemático, numa simpatia, num afeto ou numa aversão por um alter ego”. (JOSSO, 2002, p. 32)

Apesar do *momento* como categoria filosófica ter sido apropriado por Hegel, num sentido de uma temporalidade mais larga tanto em termos individuais quanto sociais, dizia ele que as sociedades se singularizam pelos seus momentos. É com Henri Lefèbvre, neste caso, que o *momento* como emergência socioantropológica se evidencia, no sentido daquilo que mobiliza, numa época determinada, uma parte das atividades organizadas de uma sociedade ou de um sujeito. (HESS, 2006, p. 40) Retomando esta discussão, Remi Hess, aluno e estudioso fervoroso da obra de Henri Lefèbvre, argumenta que é este filósofo “quem vai argumentar em favor do conceito de *momento*, imaginando que ele poderia ajudar na compreensão dos modos de singularização antropossocial do sujeito”. Mas há dentro da gênese histórica um outro movimento, que aprendemos a denominar de “*momento decisivo*”. O *momento decisivo* porta uma certa *intensidade estratégica* no processo da vida de uma sociedade e de um sujeito. Inspirado nestes argumentos, nosso entendimento, portanto, é que, se cada sociedade singulariza-se através de seus momentos, sem qualquer analogia linear, acontece o mesmo com o sujeito, com os indivíduos em formação, e a formação pode, inclusive, como modo instituinte, ser responsável pelo que institui esses momentos.

É aqui que a *teoria dos momentos*, a *perspectiva clínica* e a *narrativa* permitem, por uma hibridização entre o temporal, o existencial e socioantropológico, compreender momentos como processos formativos, instituintes de uma *alteração* reflexiva e formativa ao mesmo tempo. Em termos compreensivos, levando em conta o conceito filosófico de *clínica*, como um ato hermenêutico em direção às singularidades de sujeitos de linguagem, faz-se necessário fazer a *clínica* dos nossos momentos e de momentos sociais nos quais nos implicamos. Ou seja, compreender as compreensões que terminam por instituir pessoas e momentos em pequena e larga escala, de forma singular. A *clínica* é a maneira pela qual compreendemos um processo de singularização se fazendo; é um *dispositivo de compreensão*. Implica em sairmos de nós mesmos, por exemplo, e olharmos para nós de forma a indagar sobre nossos momentos. Nestes termos, a *clínica* é autocrítica. Nos processos interformativos, implica num esforço de compreensão, fazendo um trabalho de suspensão dos nossos *pré-conceitos* (*epoché*), caminhando até o *outro* e, a partir do seu *ponto de vista*, dialogando autenticamente com ele.

Na conclusão desses argumentos, ouçamos Borba, como uma estratégia de complementaridade e prolongamento dos nossos argumentos:

Tanto para Ardoino quanto para Castoriadis a *alteração*, finalidade de toda formação, educação em profundidade, é um processo de mudança que ocorre dentro de uma duração. A *alteração* é um processo de mudança, de criação – no tempo – do que ainda não é [...] possibilita a invenção do sujeito que se faz, ele-próprio, essencial e existencialmente através daquilo que ele faz nos seus *momentos*, sobretudo seu projeto, como queria Sartre. (BORBA, 2000, p. 50, grifo do autor)

Assim é que, dialogando com Borba e através de nossas identificações com este pesquisador da multirreferencialidade, entendemos

que o sujeito (em formação), a cada formação, e, portanto, a cada momento-tempo-cultura vivido, angustia-se entre a identidade e a alteridade por força dos processos de identificação e de *alteração*, que significa a própria formação se plasmando, se (re)fazendo.

Mas o *momento* é muito o que o encontro faz com o *outro* e o mundo, com os *outros* de nós mesmos, fonte de *alterações* e de construção de momentos. Para Ardoino (2002, p. 553), por exemplo, a experiência mais extrema, às vezes, a mais cruel, mas, provavelmente, a mais enriquecedora que podemos ter da heterogeneidade, é a que nos é imposta através do encontro com o *outro*, enquanto limite do nosso desejo, de nosso poder e de nossa ambição. É aqui que a experiência da formação como processo vibra, sai dos trilhos, balança em direção a diversos polos, inclina-se, retoma, incomoda-se, ensimesma-se, reflete e, na busca da compreensão valorada, se faz, fazendo-se. No *encontro*, a formação se desloca, vibra, institui.

Nos âmbitos dos diálogos infindáveis que os componentes do GRIME¹ engendram sobre a perspectiva *multirreferencial* e *implicacional* em ciências da educação, Joaquim Barbosa escreve, na sua pertinente obra, *O diário de pesquisa* (2010), que a *teoria do momento* encarnada num *jornal de formação*, por exemplo, é, em realidade, uma oportunidade ímpar de produzirmos a nós mesmos, nos fazendo enquanto reflexão formativa a partir do pensar em profundidade os nossos momentos: o *momento* trabalho, o *momento* professor, o *momento* pesquisador, o *momento* político, o *momento* erótico-afetivo, o *momento* pai, o *momento* mãe, o *momento* formação etc. Ao mesmo tempo distinguidos, entretecidos e hibridizados, como nuances e realces importantes em termos hermenêuticos e heurístico-formativos. É um trabalho em que a *intimidade* explicita as implicações no sentido de compreendermos melhor nossos momentos-formação, por exemplo. Com Barbosa, entendo

¹ Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas Multirreferenciais. UFBA/UFS-CAR/UFAL CNPq

que a teoria do *momento* e o *jornal de formação*, como uma composição teórico-prática, são dispositivos importantes para uma *démarche* formativa fecunda. Buscam pelo ideário de uma formação em profundidade, a partir de histórias de vida em formação narradas através do aprofundamento reflexivo dos seus momentos, a dialética *intimidade* e *publicização*, por uma ética e uma estética responsabilizadas pelo *Ser* que se forma em sua construção antropológica.

Para Remi Hess, o interesse do jornal é construir cada momento antropológico, registrando-se seus ritmos e significantes particulares. Ademais, a releitura cruzada dos jornais permite emergir a dialética e a dinâmica ritimológica do movimento dos momentos e suas semânticas. “Por uma operação regressiva-progressiva, a consciência filosófica refaz constantemente a história das contradições nas quais o sujeito se encontra confrontado para lhe permitir se projetar no devir.”² (HESS, 2006 p. 146-147, tradução nossa)

O *momento*, enfim, é a experiência singularizada numa duração. A *teoria dos momentos* é uma tentativa de pensarmos, por exemplo, como transformar o momento narrado, refletido, numa *possibilidade heurístico-formativa*.

Podemos dizer que o *momento* pensado/refletido desta perspectiva é um *dispositivo analisador e revelador* das mediações/realizações que vivemos e construímos.

Refletir sobre o *momento* formativo, por exemplo, é, acima de tudo, praticar certa *metaformação*. Aliás, um direito reflexivo da pessoa ao pensar sua *epopeia aprendente*, ao produzir *pontos de vista* sobre sua inarredável *saga formativa*. Penso, assim, numa pequena revolução a ser realizada nas experiências educacionais, que predominam como, acima de tudo, prescrições difíceis de digerir, e que ordenam, quase sempre, que apaguemos reflexões sobre nossos momentos-formação. Para as prescrições pedagógicas, assim,

² Par une opérations régressive-progressive, la conscience philosophique refait constamment l’histoire des contradictions auxquelles le sujet se trouve confronté, pour lui permettre de se projeter dans un advenir.

o *momento* é uma coleção de fatos importantes ou não; a *metaformação* é, por consequência, *um epifenômeno*.

EU, VIAJANTE-NARRADOR DE MOMENTOS- APRENDIZAGEM: EXCERTOS METAFORMATIVOS

Inspirando-me no pensamento filosófico de Michel Serres, vou compreender de forma mais ampliada a relação metafórica entre aprendizagem, formação e viagem. Aliás, Anísio Teixeira já destacava que suas viagens enriqueciam seus sentidos sobre a vida. Serres nos diz que *só aprende quem viaja*, até porque toda aprendizagem implica num certo deslocamento, numa partida, numa travessia, numa chegada, no ir e voltar. Na outra margem, *outro*.

É assim que a experiência da viagem pode significar chegar à outra margem, como *outro*, sabendo-se ou não. Nessa travessia, corpo e alma são tocados por experiências que só a narrativa de uma experiência de vida pode revelar existencialmente o que é aprender. Viagem em direção a paisagens jamais habitadas ou reconhecidas; viagem em direção à miséria, à opressão, ao obscurantismo; viagem que nos faz experimentar cheiros, gostos, saberes, riqueza, poder, não-lugares, perdição, formas de cultivar, de trabalhar e de viver.

Percebi, nestes deslocamentos em direção ao *outro*, ao mundo e a mim próprio, um *nomadismo e um hibridismo* que é a própria vida se mostrando como um espetáculo sempre singular e ao mesmo tempo relacional de aprendizagens potencialmente formativas. Coisa que os atos oficiais de currículo, em geral, desconsideram ou dissolvem nas suas lógicas, não raro, duras, *hermafroditas*, fechadas na pretensa monossemia disciplinar de suas heranças, bem como nas suas concepções e práticas de “escritório”.

Ao me deparar com a expressão “anos de aprendizagem”, me inspirei justamente no célebre e fundador romance de formação de Goethe, *Anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister*, gênero que

nos mostra, via narrativa romanceada, um sujeito em totalizações aprendendo a vida e na vida, e, ao mesmo tempo, refletindo sobre essa experiência (metaformação), característica justamente do gênero de “*romance de formação*”. Já há aqui uma *história de vida* em formação aparecendo para o mundo como um exemplo de formação possível, possibilidade de uma *mimesis* formativa. Nestes termos, a literatura afirma seu lugar ao tratar com a sabedoria que forma, com a imaginação que *transforma*, algo esquecido pela visão contábil das ações ditas formativas, sintoma dos nossos tempos excessivamente iluministas e de controle fascista, violentamente disfarçado de eficiência pragmática.

Nos nossos dias, reforçando a emergência da *experiência de vida* como compreensão das realidades humanas, Patrick Pharo nos convida a analisar *petites histoires*, não como histórias menores, mas como histórias de fato e de direito naquilo que encarnam, dialética e dialogicamente, a *construção social das realidades* nas suas inelimináveis singularidades, como é marcante na clássica obra de autoria de Berger e Luckmann.

É pautado nestes pressupostos que posso me *autorizar* por uma *petite histoire*, no sentido mesmo atribuído por Pharo, a narrar como cheguei ao conjunto de margens, fronteiras, lugares e entrelugares formativos, ou como não cheguei, tomando como temática a refletir, a formação como um processo em si inacabado e infundável, enquanto a vida durar. *Formação e duração* se “pertencem”.

O ROMANCE DE FORMAÇÃO...MOMENTO ARQUETÍPICO

Num esforço de memória, localizo nas minhas primeiras leituras adolescentes, ainda extremamente erotizadas, da obra de Jorge Amado, uma fascinação em relação à forma como este romancista grapiúna (somos conterrâneos) tratava e valorizava o cotidiano contraditório e sofrido dos exuberantes e conservadores cenários socioculturais do sul baiano, e os sentidos sociais que seus perso-

nagens instituam para compreendermos essa realidade. Essas *implicações libidinais racionalizadas* tocavam minha satisfação adolescente em ler Jorge,³ que mais tarde iriam me proporcionar uma aproximação significativa da reflexão sobre a *Bildung*, movida pelo meu interesse face aos ideários “universais” dos romances de formação, os *bildungromans*.

AS TENSÕES DO MOMENTO FORMAÇÃO-UNIVERSITÁRIA

Encontro-me na necessária turbulência da construção do meu mestrado. Já na preparação da dissertação, construída a partir das questões curriculares vinculadas à educação para infância pobre de Salvador. Sou apresentado por Teresinha Fróes Burnham, minha orientadora à época, à obra de Berger e Luckmann, Michel Maffesoli, Madam Sarup e Joel Martins, após uma superação teórica extremamente difícil em relação ao cientificismo psicológico no qual fui imerso durante minha formação nos “anos de chumbo” da ditadura militar, quando concluí minha graduação em psicologia clínica e educacional no Centro Universitário de Brasília. Neste cenário, seduzido por uma ambiência violentamente “segura”, me deixei convencer pela potência e o fascínio do discurso científico e sua aura de eficiência infalível para uma formação científica, acadêmica e profissional. Ainda acreditava numa visão da ciência como algo separado da vida e eivada de poderes virginais e onipotentes. Derivas de uma juventude por amadurecer. “Esqueci” das minhas leituras errantes de Jorge, mergulhei numa crença dogmática vinculada à ciência, não sabendo que uma longa noite de obscurantismos me esperava logo ali.

³ Na minha tese de doutorado defendida na Universidade de Paris Saint-Denis, retomo a obra *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, como uma maneira contextualizada de compreender a infância pobre da cidade de Salvador e sua formação para além dos meios escolares.

Retomando meus tempos de mestrado na volta sempre desejada à minha Bahia de Jorge, cravada num canto da minha (in)consciência, num processo sofrido de reapropriação do humanismo perdido nas entranhas insípidas do behaviorismo metodológico da graduação, o adoecimento expressou-se como um sintoma vinculado a profundas e turbulentas mudanças, atreladas às dificuldades político-epistemológicas e profissionais produzidas numa ambiência pouco tolerante às questões da itinerância e da errância da existência humana e acadêmica. Falar de sujeito e existência era contrariar o fechado e hegemônico discurso social coletivista. A sociologia da educação, pensamento formativo predominante, teria que ser lida no enquadre do estruturalismo imune a qualquer processo de subjetivação. Dores físicas profundas e dilacerantes, produzidas pelas incertezas e angústias somatizadas, misturavam-se às leituras que me ajudavam, *a facção* (instrumento de trabalho e briga nas terras do sul baiano, lugar onde nasci), a abrir caminhos marcados por medos desorientadores de não chegar à superação lógica que me (de)formara. Presencio um colega morrer nos meus braços ao acabar de entregar sua dissertação de mestrado à sua/nossa orientadora e a Elizete, secretária do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA). O coração do competente e otimista colega Aziz não suportou. Realização e inacabamento, imediatamente pintaram um cenário difícil para minhas reflexões e dos nossos colegas. Percebi, muito de perto, que criação e morte nunca estão apartadas, por mais que um certo tipo de prosa científica excessivamente iluminista tivesse disseminado essa forma de mitificação da ciência. Estar em formação é do âmbito da realização, mas, também, do inacabamento, do dramático e do trágico.

Berger e Luckmann, Maffesoli e Morin me ajudaram a pensar melhor nesta condição humana, bem como a fazer a costura entre meu interesse adolescente pelo plural e criativo cotidiano popular da Bahia, nos seus intrincados e muitas vezes insondáveis processos

formativos. Em a *Imaginação Sociológica* (1965), Wright Mills traçara a primeiras linhas dessa costura imaginativa. Madam Sarup mostrou-me como um marxismo que não descarta o sujeito e sua *emergência ontocultural* podia potencializar a compreensão dos injustos cenários curriculares e formativos, não esquecendo as pessoas e das pessoas.

Fui entretecendo, criticamente, a ideia de cotidiano e cultura com a teoria crítica em educação liderada por Paulo Freire, numa composição arranjada com a participação de curriculistas caros, como Peter McLaren, Michel Apple, Henri Giroux, William Pinar e Antonio Flávio Moreira. Críticos e pós-críticos do campo curricular iam mais tarde me arrebatando pela sua pujança epistemológica, política, cultural e formativa em compreender a educação, suas tensões e configurações. Mas o diálogo com os *pós* é tenso. Não acolho a ideia de que a história acabou; vejo nisso, inclusive, cinismo social. Garimpando os diversos caminhos que alguns pesquisadores da FACED-UFBA me possibilitaram, fundamentalmente meus iniciadores crítico-humanistas, Teresinha Fróes Burnham, Felipe Serpa (*in memoriam*) e Cipriano Luckesi, hoje colegas de trabalho, descobri pensamentos fecundos situados em outras paragens, em outras paisagens. Vivo a satisfação da descoberta que entretece a universidade e saberes não-acadêmicos ao seguir um curso sobre *etnometodologia e educação* em 1986, realizado por Aaron Cicourel, da Universidade de San Diego – Califórnia, um dos pais da etnometodologia, década, aliás, rica em transformações, já que vivíamos a saída dos anos de silenciamento imposto pelos ditadores militares e suas alianças com a violenta e colonialista política norte-americana para a América Latina, bem como começávamos a reconstrução de uma cambaleante democracia política entre nós.

Cicourel e suas referências sociofenomenológicas, etnometodológicas e críticas, no que concernem as sociologias funcionalistas, inspiradas nas ideias da filosofia social de Alfred Schutz, George Mead, John Hughes e Howard Becker, nos “interacionistas simbó-

licos”, na “escola de Chicago”, refinavam, com sua “etnometodologia quente”, algo que já inspirava as minhas pesquisas até aquele momento: a necessidade de contextualizar a ação humana e trabalhar com seus *etnométodos* para compreendê-la e problematizá-la em cultura e em sociedade, a partir dos complexos e pouco compreendidos cenários educacionais, base para o que hoje desenvolvo em termos de pesquisa e formação, ou seja, a *etnopesquisa crítica* e a *etnopesquisa-formação*.

Através da obra e da história de vida de Garfinkel, apresentada por Cicourel, ouvi por várias vezes a sua célebre frase: “o ator social não é um idiota cultural”, assim como a explicitação dos seus pressupostos filosóficos e teóricos. A etnometodologia e seu conjunto de inspirações acabara de compor mais uma parte do tecido. Configurava-se aqui um “pano de tacho”, uma “colcha de retalhos”; ampliava-se o meu “nomadismo compósito” em termos de formação, como apreende a pesquisadora suíça da formação, Jacqueline Monbaron-Houriet.

Teoria crítica em currículo, crítica socioeducacional às injustiças sociais reproduzidas pelos *atos de currículo* e suas ações instituintes, o interesse em trabalhar com as pessoas e seus cotidianos culturais para pesquisar e compreender o currículo e a formação se fazendo, dialogicamente foram compondo o tecido e incitando-me a mais algumas viagens e costuras.

Imerso neste *momento*, como jovem professor universitário, vivo a mais densa e tensa experiência universitária, quando me encontro no trabalho de dinamização da nascente Faculdade de Educação de Serrinha – UNEB, no sertão da Bahia. Aqui, percebi como o poder oligárquico, mesmo no apagar das luzes de um século XX sedento de democracia, se apresenta com toda sua face cotidiana em favor de uma educação conservadora, excludente e cinicamente parcial, bem como a maneira pela qual a universidade moderna, pelos seus atores centrais, se ajustava e, ao mesmo tempo, contraditoriamente, se constituía e se instituíria numa ameaça a esses poderes. Percebia

o *élan vital* da juventude universitária que sonha, cria utopias e realiza, na medida em que, partilhando o sonho da emancipação pela formação universitária com jovens colegas e alunos desta Faculdade, íamos instituindo, sob pesadas ameaças, a autonomia universitária. Esta foi a minha mais densa e visceral experiência política, ética e estética, envolvendo um processo de formação marcado pelo trabalho político e socialmente organizado de *utópicos* jovens professores universitários.⁴ É aqui também que percebo o quanto a *política comum* tem uma capacidade admirável de cooptar e reificar imaginários radicais e utópicos pelas vias de sedução do “canto da sereia” do *poder comum*.

O MOMENTO PARIS SAINT-DENIS...

A partir desta experiência e com ela, a próxima paragem seria a Universidade de Paris Vienne à Saint-Denis, Paris 8, para um doutorado, onde currículo, cotidiano e sujeitos politicamente situados, como temáticas entretecidas, iriam compor minha tese de doutorado sobre a educação comunitária popular da infância na Bahia, percebida a partir de um currículo de educação comunitária de orientação emancipacionista realizada em bairros pobres da cidade de Salvador. Antes mesmo da longa e nova viagem aprendente, um ninho de águias altaneiras se constituía, quando explorando encontros de possibilidades acadêmicas vinculados às minhas implicações teóricas aqui no Brasil; pousam, então, dois longevos companheiros de construções, conversas e afinidades ampliadas sobre a *multirreferencialidade* como possibilidade formativa. Conheço Sérgio Borba (UFAL) e Joaquim Gonçalves Barbosa (UFSCar). Emerge a força teórica da *multirreferencialidade* pela triangulação que começamos a fazer com os inquietos teóricos de Paris 8. Conhecimento e heterogeneidade tecem uma profunda

⁴ A ideia de utopia era assumida com o sentido do que é realizável, como possibilidade. Com uma forte inspiração na poesia de Jean Cocteau: *Ele não sabia que era impossível... foi lá e fez.*

sensibilidade e um profundo senso de dever por uma educação de responsabilidade social a partir e com a diferença, tomando o campo e as práticas curriculares como centralidade.

O tecido amplia-se, ganha em tamanho e contrastes na sua “identidade compósita”. (MONBARON-HOURIET, 2004 , p. 97)

Trazendo na bagagem uma rica experiência de ter visto nascer, como ativo protagonista nos anos 1990, a expansão universitária no oligárquico e muitas vezes violento contexto do sertão da Bahia, crivado de contradições, chego à Universidade de Paris 8 atraído pela história de transformações institucionais de maio de 1968, onde esta universidade foi criada e teve um papel central, bem como, porque soubera que lá havia um “ninho” de interacionistas, institucionalistas críticos e etnometodólogos, de grande importância no contexto europeu das ciências da educação. Aqui me aproximo e me identifico com a transgressão epistemológica e a perspectiva crítica em ciências da educação de Jacques Ardoino, René Lourau, George Lapassade, Guy Berger, René Barbier, Patrick Boumard, representantes da segunda geração de intelectuais críticos desta universidade. Esses intelectuais-educadores me proporcionaram uma crítica muito mais propositiva à história da disciplina e à sua perspectiva curricular, conseqüentemente, na medida em que me conduziram a considerá-la como apenas mais uma referência para compreender a vida das pessoas em formação. Por essa perspectiva, me aproximo cada vez mais da *centralidade da cultura* para discutir as questões de currículo, vendo-a como estruturante num cenário de vida onde as questões e tensões relativas à cultura começam a emergir cotidianamente como processos afirmativos.

Respiro ares de inspiração onde estiveram trabalhando Foucault, Lacan, Lourau, Lapassade, Castoriadis e grande parte do *reseau institucionalista* francês, de fecunda potencialidade crítica ao *canon* do conhecimento acadêmico e científico de sua história. Sujeitos sociais em formação, sujeitos circunscritos pelo poder e em poder fazendo-se em meio aos macro e micropoderes socioculturais, e uma

universidade identificada historicamente na sua criação crítica em relação às injustiças sociais, no plural mesmo, consubstanciam-se no meu novo e desafiante cenário formativo. Noções ardoionianas, como *heterogeneidade*, *opacidade*, *negatividade*, *alteração*, *autorização*, *implicação* e, principalmente, a ideia-chave da *multirreferencialidade*, apontam para horizontes compreensivos de largas possibilidades para entender o *plural* implicado ao currículo e à formação. Tantos e fecundos retalhos até hoje me seduzem pela pertinência socioexistencial e socioeducacional, configurados pelos educadores desta universidade histórica e a ela ligados, mesmo que a vida no cotidiano parisiense não tenha sido fácil. Como estrangeiro (mais um) e com feições semelhantes aos árabes envolvidos nas questões e tensões históricas da França colonialista, sofri preconceitos e constrangimentos públicos no dia a dia da minha vida de estudante estrangeiro. Mas jamais rejeitei Paris, como também jamais me imaginei como um cidadão que optara permanecer nesta cidade, até porque, como é comum na diáspora baiana, nunca aceitei me desgarrar para sempre. Não tenho a força de muitos exilados que por lá encontrei, que, fugindo da violência militarista dos anos 1960 no Brasil, não pensavam mais em voltar, mesmo vivendo uma saudade muitas vezes melancólica. Eu não conseguia deixar de sofrer diante das suas histórias, mas também, da minha perspectiva, onde voltar era o projeto maior, não entendia porque muitos continuavam e se diziam felizes ali, estrangeiros, muitas vezes, de si mesmo.

O MOMENTO UNIVERSIDADE-PODER-GLÓRIA:
DEMÊNCIA PSICÓTICA... PENSEI EM DESISTIR

Determinado a entrar no mundo da pesquisa, deixo destrogado afetivamente o contexto da faculdade sertaneja, da minha universidade originária, enquanto lugar de trabalho e formação pelo trabalho, para viver um cenário universitário de pesquisa e formação já bem estabelecido. Opto em viver pelo trabalho a ambiência das universidades federais. Ingresso num mundo onde

mérito, glória, poder e tradição se configuram na competitividade acadêmica do mundo econômica e globalmente, engendrado num contexto de universidade pública. Vivo e tenho a oportunidade de refletir a universidade pública privatizando-se por dentro via o financiamento das agências de regulação da educação, bem como o poder de sedução dessa *intelligentsia* universitária em relação aos meus colegas. Vejo com profunda decepção colegas progressistas caírem no “canto da sereia” da sedução financista para construir seus espaços e sua glória. No produtivismo deste *éthos* e desta ética está a corrosão do que imagino poder constituir a dignidade dos processos formativos humanos, aqui reduzidos às grandes quantidades buscadas pela perspectiva contábil e inconsequente da dita “gestão universitária financista moderna”. Para Ball (2009), esta é a Universidade Neoliberal. O produtivismo se impõe. *Epistemoafilias* e *epistemicídios*, como nos dizem Jean-Louis Le Grand e Boaventura de Souza Santos, se atualizam e a desqualificação acadêmica é visível. Coerentemente, surgem em nosso contexto *as universidades corporativas, formas adaptadas e adaptáveis* de “universidade”. Contraditoriamente, lado a lado, emergem as conquistas dos movimentos sociais afirmativos em educação. A contradição é profunda. A fábrica, a unidade de produção educacional, precisa correr e produzir mais e mais para fazer números. Esse relógio tecnologicamente sofisticado faz-se implacável ao marcar quando e como os sucessos e fracassos deveriam ser considerados, tornando seus indicadores uma norma, um axioma mesmo. Convenço-me a cada dia que um certo neotecnicismo virulento (porque age no miúdo e nos micropoderes de forma sorrateira) se instala em nome de uma gestão eficiente da universidade, (des)orientada pelo apelo neoliberal, em meio às críticas profundas que se colocam em relação aos seus resultados em todo o mundo. Ressuscitam-se Taylor e Bobitt como pedagogos. Financismo, racionalismo e tecnicismo unem-se numa nova versão da universidade, em parte identificada com o capitalismo renovado. A felicidade acadêmica funda-se a

partir de expressões como: “Ganhei um financiamento, portanto estou empoderado(a), mereço respeito e posso demandar espaços, coisas, cargos.” A ideia é: “Nos deixe passar, ultra-passar.”

“Não” aos mais *capazes*. “Sim” aos mais *sagazes*, eles terão o reino da glória da *mercouniversidade*.

A aprendizagem é dolorosa. Garimpar caminhos e brechas era preciso, como viver aqui era preciso. Encontro a formação pela pesquisa científica, bem como os afetos esperançosos da experiência formativa com colegas e alunos identificados com a construção socioexistencial da formação universitária de possibilidade emancipacionista. Nasce o Grupo de Pesquisa FORMACCE, fundamentalmente um lugar de *encontro de identificados* com os *ideários socioexistenciais* de uma educação e de uma pesquisa em educação libertárias.

O MOMENTO COMPREENDER A FORMAÇÃO E A EXPERIÊNCIA-FORMAÇÃO SUÍÇA...

No que concerne à relação *currículo e formação*, confesso que minha competência em discutir o currículo, mesmo no seu dinamismo construcionista, não me garantiria até aquele momento a compreensão do que realmente poderia acontecer quando *alguém se formava* neste ou em outros contextos educacionais. Não “o pai-deiro” de Rubem Braga, que ao bater a porta se identificava como “ninguém”, porque apenas viera trazer pães e porque aprendera a ser tratado assim.

Posso afirmar que me faltava compreender o que seria a formação percebida a partir da experiência da aprendizagem curricular implicando sujeitos e instituições. Faltava-me a compreensão de como uma *identidade cultural se formava* no mundo hiper-racionalizado do currículo e da gestão educacional, feito, não raro, de *apartheids* ou exclusões muitas vezes sutis, silenciosas, em opacidade, ambivalentes, experimentadas nos diversos cenários formativos por pobres, negros, índios, crianças, homossexuais, deficientes físi-

cos ou mentais, mulheres, desempregados, miseráveis, prostitutas, favelados, marginais, dependentes químicos, não raro obrigados a digerir verdades pretensamente legítimas, porque oficialmente legitimadas por uma *intelligentsia* ou um *establishment* social. Na Bahia, terra habitada e culturalmente configurada por afrodescendentes, o negro, por exemplo, na sua maioria pobre, trabalhador subvalorizado, ainda vive na sua experiência com o currículo escolar e seus dispositivos de formação, a negação ao mesmo tempo violenta e sutil da sua própria história social, cultural e religiosa, por mais que a ladainha compensatória assimilacionista das políticas e lógicas oficiais das *inclusão* tenham inundado nossos cenários educacionais e acadêmicos com seu discurso “politicamente correto” e sua “língua de espuma”.

Após anos de uma inquietação pouco clara, jamais eleita como centralidade compreensiva, porquanto meu trabalho com o currículo e a formação de professores reproduzia a inflação superficial que a expressão “*formação*” ainda traz, tais inquietações são aqui e ali veiculadas nas provocantes discussões originadas nas reuniões do FORMACCE com nossos colegas, alunos e pesquisadores convidados do campo do currículo e da formação. Os debates, as dissertações e teses construídas no âmbito do FORMACCE vão cada vez mais apontar para um aprofundamento maior sobre o que denomino de *existências cidadãos em aprendizagem curricular*. Localizo aqui, em termos temporais, não muito longe, numa certa reunião das quintas à tarde junto com os educadores do Sindicato de Professores no Estado da Bahia (SINPRO-BA), para tratar da nossa pesquisa colaborativa sobre a formação de professores, o questionamento fundante da minha atual itinerância de pesquisa: Enfim, o que pode significar *formação*? Qual a relação que se estabelece entre a formação, o currículo, sua concepção, sua teoria, seu desenvolvimento e avaliação? Silêncio... A resposta, de alguma forma esperada, chega: “É... Precisamos entender profundamente

isso... Tem tudo a ver conosco, com nossas preocupações, com nossa história..."⁵

Minha relação com os pensadores brasileiros da complexidade, principalmente Maria da Conceição Almeida, permitem-me, pelo conjunto das discussões epistemológicas ali realizadas, descobrir o biólogo francês Henri Atlan e suas ideias sobre a *autopoiesis* e a *intercriticidade*. Esses conceitos me permitiram ao mesmo tempo considerar a capacidade de auto-organização do sujeito humano e do currículo, assim como vislumbrar as suas incompletudes inelimináveis. É aqui que posso afirmar a ideia de que a crítica não é propriedade privada da universidade, mas a universidade não-crítica não é universidade. A intercriticidade como um dispositivo formativo entra em cena. Ainda neste momento, me provoca visceralmente a inspirada elaboração da utopia moriniana de que não nos faria estrago nenhum considerar que a solidariedade estaria contida num gene humano, por mais que saibamos dessa impossibilidade biológica, e que seria impossível compreender o choro de uma criança via a mensuração do grau de salinidade das suas lágrimas. É aqui que construo, via os conceitos de *autopoiesis* e *intercrítica curricular*, a crença na capacidade de realização do *Ser* e seus grupos culturais e a crítica aos excessos iluministas no currículo e na formação, que acabam por tentar privatizar a capacidade de crítica do *outro*. Passo a acreditar numa construção *coalizional* das múltiplas justiça pleiteadas na experiência curricular e na formação. Identifico-me com a ideia de cultura trazida no bojo da diáspora africana, indiana, jamaicana e muçulmana (Monanga, Bhabha, Hall, Said), onde a dinâmica cultural vibra na sua composição sempre relacional e politicamente configurada. Compreendo a centralidade da cultura *sem centro fixo*. O campo curricular e formativo por nós cultivados agradecem.

⁵ Frase de uma reunião pronunciada pelo autor.

O trabalho com o *outro*, o debate que renasce entre nós tomando a diferença e a cultura como pautas importantes para se pensar o currículo, a formação e a aprendizagem, levam-me a um retorno aos trabalhos de Jerome Bruner, Clifford Geertz e Lev Vygotsky sobre o fenômeno da aprendizagem, a partir da sua constituição sociocultural. O tema da aprendizagem se conjuga na tríade que totaliza momentaneamente minhas atuais preocupações: *currículo*, *formação* e *aprendizagem*. No caso desse último tema, o caminho foi o da superação do psicologismo educacional no qual fui formado, para alcançar a complexidade da sua emergência ao mesmo tempo biológica, psicológica, existencial, sociocultural e pedagógica. Encanta-me a perspectiva que daí emerge de que *minha mente está comigo e com o outro*.

Nascem, neste contexto, os primeiros ensaios com os conceitos de *atos de currículo*, de *mediações intercríticas* e *política de sentidos*, que se tornarão proposições conceituais de densidade e largueza, porquanto ao provocar a mim, estudantes e colegas pesquisadores, bifurcam-se em várias propostas de pesquisa e estudos de significativas possibilidades compreensivas e *práticas* nos campos do currículo e da formação. Emerge aqui a radicalidade de um pensar o currículo a partir da presença e do protagonismo de seus atores concretos, suas histórias e configurações ideológicas, *como ato assinado*, como nos provoca Bakhtin.

Sou apresentado à obra *Experiências de vida e formação* (2002), de Marie-Christine Josso, e ao seu denso pensamento no campo da formação e sobre a compreensão profunda do que é um sujeito em formação, uma vida em formação. Vejo-me imerso na obra desta pesquisadora da formação e na elaboração que Gaston Pineau denomina de *bioquestionamento* no campo formativo. Brotam algumas reflexões e inquietações do tipo: por que a formação, como formação de vidas em experiência formativa, é uma incógnita para a teoria do currículo? Por que na prática curricular a formação é quase um jargão sem consequência? Como o currículo, suas polí-

ticas e práticas formativas poderiam acolher as referências de uma experiência de vida em formação, ou da própria experiência formativa reflexivamente formulada?

Nascem também as primeiras sementes dos meus escritos sobre a *formação entretecida à experiência curricular*.

Neste contexto reflexivo, encontro em Salvador, em setembro de 2006, ao participar com meus colegas do FORMACCE do “II Congresso Internacional sobre Pesquisa e Formação (Auto)biográfica – (CIPA)”, organizado na sua versão baiana pelo colega de tessituras e mediações formativas, Elizeu Clementino de Souza, algumas outras sementes advindas do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris Vicennes à Saint-Denis e da “Escola de Genebra” de (auto)biografias em formação, com suas costuras internacionais. Neste encontro descubro antigos afetos epistemológicos agora reapropriados para compreender a itinerância do sujeito *em formação*. Uma afirmação desnecessária, convenhamos, mas legítima, se olharmos a questão da formação pelo ângulo da valoração pedagógica.

A forte tradição do nosso Grupo de Pesquisa em discutir o currículo de uma perspectiva vinculada ao cotidiano das práticas educativas e às relações de poder, bem como à tradição da “Escola de Genebra” em falar da formação a partir de uma visão crítico-existencial, forja um *entretecimento* fecundo e interessante em termos de compreensões mutualistas e *intercríticas* sobre currículo e formação. Uma dupla provocação para nossas compreensões educacionais e de amplas possibilidades heurísticas, entendo eu.

Nestes termos, muitas inquietações e caminhos aparecem e se abrem quando me aproximo mediado pela pesquisadora Marie-Christine Josso, do Grupo de Pesquisa *Anthropofomation*, coordenado pela pesquisadora suíça Jacqueline Monbaron-Houriet, do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Fribourg – Suíça. Vislumbram-se intercompreensões mediadas por elaborações dessas duas pesquisadoras, tais como:

Se, portanto, as possibilidades de nossos projetos de conhecimento e de formação são bem aqueles da necessidade de um olhar novo sobre nós-mesmos enquanto humanos, sobre nossa maneira de aprender o mundo, sobre nossa maneira de compreender os impasses ou fechamentos de nossas organizações socioeconômicas e socioculturais, então os conceitos de autonomização, de responsabilização, de implicação, de escuta compreensiva e dialogal, de levar em conta as subjetividades, de levar em conta as aquisições experienciais, de autoformação herdeira do movimento de educação permanente, são conceitos particularmente adequados para nosso contexto de adultos em formação e de atores em transição. (JOSSO, 1993, p. 177, tradução nossa)⁶

“Nós formadores somos os novos Sísifos?”⁷ (MONBARON-HOURIET, 2004, p. 258, tradução nossa)

Pesquisadores suíços como Josso, Monbaron-Houriet e Dominicé lançam-me numa *episteme* desejada e provocativa, porque desafiante, motivando-me a deixar minha Bahia mais uma vez para viver uma imersão densa que este contexto me proporcionara em termos do pensamento formacional. A experiência formativa é densa, fecunda e prazerosa, longe das angústias parisienses, na medida em que vivo um encontro singular com colegas e estudantes universitários no que concerne ao cuidado, ao acolhimento e às provocações fecundas. Aliás, para Bernard Honoré, o cuidado já é formativo, assim como o formativo implica cuidado.

⁶ Si donc les enjeux de nos projets de connaissance et de formation sont bien ceux de la nécessité d'un regard neuf sur nous-même en tant qu'humains, sur notre façon d'apprendre le monde, sur notre façon de comprendre les impasses ou clôtures de nos organisations socio-économiques et socio-culturelles, alors les concepts d'autonomisation, de responsabilisation, d'implication, d'écoute compréhensive et dialogal, de prise en compte des subjectivités, de prise en compte des acquis expérimentiels, d'autoformation, hérités du mouvement d'Éducation Permanente, sont des concepts particulièrement adéquats a notre contexte d'adultes en formation et d'acteurs en transition.

⁷ Nos formateurs, seraient-ils de nouveaux Sisyphe?

Encanta-me o meu *momento* compreender-a-formação, desafiado por pesquisas, reflexões teóricas e ações instituintes. Encanta-me a *ideia-momento* de pensar/instituir um *currículo do avesso*, “customizado”, implicado à *formação como experiência* narrativa. Encanta-me a possibilidade de uma *etnopesquisa implicada às ações afirmativas* e suas múltiplas possibilidades heurísticas, políticas, éticas, estéticas e formativas, configuradas nas lutas por *transformações socioeducacionais e justiça social*. Encanta-me a *ética como política e estética da vida*.

Caminho ao encontro de um entretencimento em geral ausente, ou seja, a ética na poética e a poética na ética, vinculado às práticas e aos processos formativos. Um *lugar político incomum* a se realizar nas ações da formação e suas diversas formas socialmente imaginadas. *Compreender a formação* a partir das *travessias curriculares*, tomando os *atos de currículo* como mediadores inarredáveis das suas configurações em todas as perspectivas e contextos, é uma primeira e desafiante trilha já começada, eivada de significativas possibilidades reflexivas, bem como práxicas, em face dos reais propositivos vinculados a uma certa *política pública que tenha a formação como centralidade*. No presente, algo impensado e inexistente entre nós. (MACEDO, 2010)

CORTAR O TEMPO

*Quem teve a ideia de cortar o tempo em fatias,
a que se deu o nome de ano,
foi um indivíduo genial.
Industrializou a esperança,
fazendo-a funcionar no limite da exaustão.*

(ANDRADE 2005, p. 28)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. Cumplicidade, Complexidade, (Com)paixão. In: CARVALHO, E. A. et al. *Ética, solidariedade e complexidade*. São Paulo: Palas Athena, 1998. p. 18-28.

- ANDRADE, C. D. *Cortar o tempo*. São Paulo: Nova Aguilar, 2005.
- ARDOINO, J. A Complexidade. In: MORIN, E. *A relação dos saberes: o desafio do século XXI*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2002.
- ATLAN, H. *Com razão ou sem ela: intercrítica da ciência e do mito*. Tradução de Fátima Gaspar e Fernando Gaspar. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- BALL, S. J. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. In: PEREIRA, M. Z. et al. (Org.) *Diferença nas políticas de currículo*. Campina Grande, PB: Editora da Universidade da Paraíba, 2010. p. 21-46.
- BORBA, S. *Espaços de formação*. Maceió: Catavento, 2000.
- BARBOSA, J. G. HESS, R. *O Jornal de pesquisa*. Brasília: Liber Livro, 2010.
- BÉLANGER, P. A qui profite le développement de l'éducation des adultes? In: COLÓQUIO DE FORMAÇÃO DE ADULTOS, 2004, Genebra. *Exposição...* Genebra: Universidade de Genebra, 18-19 out. 2004. Sob a direção de Pierre Dominicé, com o título "Quel héritage générationelle transmettre en formation d'adultes", gravado em DVD.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Reinaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- DOMINICÉ, P. L'originalité épistémologique du savoir de la formation. *Education Permanente*, Genebra, n. 72, p. 89-102, 1993.
- DOMINICÉ, P. Faire place au sensible pour raconter et penser la formation. *Education Permanente*, Genebra, n. 142, p. 95-104, 2001.
- GARFINKEL, H. *Studies in Ethnomethodologie*. New Jersey: Prentice Hall, 1976.
- GOODSON, Y. Currículo, narrativa e futuro social. *Revista Brasileira de Educação/Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.
- _____. *As políticas de currículo e de escolarização*. Tradução de Vera Joscelyne Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HESS, R. Rythmanalyse et théorie dès moments. *Pratique de formation Analyses*, n. 51, 2006.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Educa, 2002.

MACEDO, R. S. *Compreender e mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Líber Livro, 2010.

_____. *Etnopesquisa implicada: produzir saberes com pertencimento e afirmação*. No prelo.

_____. *Atos de Currículo, formação em ato? Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação*. Ilhéus: Editus – Editora da UESC, 2011.

MEIRIEU, P. *Aprender... sim, mas como?* Tradução de Vanise Drech. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MILLS, W. *A imaginação sociológica*. Tradução de Walternsir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MONBARON-HOURIET, J. Le formateur-chercheur et sa double fonction en formation: entre méfiance et confiance. In: PINEAU, G. (Org.). *Accompagnements et histoires de vie*. Paris: L'Harmattan, 1998, p. 99-109.

_____. Les formateurs d'adultes: une identité composite. 2004. 348 p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation, Université de Genève, 2004.

_____. Le vécu institutionnel du formateur: un objet de savoir pour soi et pour _____. À propos de la lucidité des acteurs em recherche-formation. *Revue de sciences de l'éducation*. v. 31, n. 2, p. 355-376, 2005.

l'intuition. In: DOMINICE, P. (Org.). *A la frontière des disciplines et des histoires de vie*. Genève: Université de Genève, 2001. p. 46-69.

MORIN, E. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF, 1990.

PINEAU, G. Histoire de vie et projet. *Education permanente*, n. 142, 1993, p. 71-84.

_____. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUSA, E.; ABRAHÃO, M. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Salvador: EDIPUCRS; Porto Alegre: EDUNEB, 2006. p. 41-58.

_____. *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris: Antropos, 2000.

Com-versações e aberturas conclusivas

Roberto Sidnei Macedo – Educadores em processos de reflexão disseram aqui sobre a *ética* e a estética como experimentações *transformativas*. Mas, de que contexto? De que realidade socioexistencial falamos? De que relações educativas partimos? De que futuro educacional estaríamos argumentando?

Philippe Meirieu nos diz que a crise se instala no instituído da ética educacional. Então estaríamos nos dirigindo para o “olho do furacão”? Nestes termos, poderíamos dizer que a *política de sentido* que a educação contemporânea constituiu, aliás, de natureza eminentemente crítica, é, em realidade, uma crise ética e estética que atinge em cheio o fundante da educação? Ou seja, *a formação*?

Tendo-me a concordar com Meirieu na medida em que as ausências e desimplicações educacionais instituídas, que acabaram construindo *terras arrasadas* nos cenários públicos da educação básica, por exemplo, fundaram, acima de tudo, um cinismo social que perigosamente se naturaliza, como se naturalizaram as favelas, os horrendos hospitais públicos, a violência urbana, o cinismo da política comum, as epistemologias ditas desimplicadas etc. Forjando afirmações imorais e sentimentos perversos do tipo: “A escola pública não presta! é assim mesmo... Que há de se fazer”. Ou: “A educação brasileira vai bem, nunca tivemos tantos na escola.” São afirmações tão imorais quanto perversas, e aceitá-las como naturais nos coloca numa posição de não merecedores de qualquer

título de dignidade no âmbito da nossa sociedade e de sua constituição histórico-educacional.

Uma análise mais aprofundada e socialmente sensível poderia nos dizer que não precisamos de mais sofisticções técnicas ou tecnológicas para enfrentar este cenário – estão transbordando –, e nem de mais política no seu sentido gerencial-estratégico – já sabemos muito sobre elas –; precisamos, sim, de mais ética e sensibilidade como políticas de *implicação antropeeducacional*. A qualidade da formação é, acima de tudo, conquistada por atos de valoração, implica, portanto, a virtude orientando a vontade política como centralidade *práxica*.

Gostaria de compor esta conversa com Dante e Álamo, principalmente a respeito desse último argumento...

Álamo Pimentel – Concordo integralmente com essas posições destrivializantes de Roberto. Penso que um dos nossos maiores desafios como educadores na contemporaneidade é provocar instabilidade nas significações dos contextos educativos que coisificaram os lugares e as dinâmicas de relações que obstruem o que há de mais criativo nestes contextos: a rica produção de sentido que alimenta o cotidiano dos espaços e grupos sociais em processos de aprendizagens. Preocupo-me muito com a repetição de atos de depreciação dos lugares públicos. A negação do público criou séries discursivas em que as suas significações éticas e estéticas assumiram a saturação semântica da sua ineficiência como contexto de relações viáveis para o bem viver. Os efeitos midiáticos dos discursos sobre a escola pública contribuem para isto. Virou lugar comum na mídia a exposição de cenários de decadência civilizatória da educação em espaços públicos. Isto muitas vezes se apresenta a partir das cenas de desqualificação do ensino público, outras tantas vezes, há a imputação da culpabilidade da educação pelos graves problemas sociais do país. No entanto, o que produz estas séries discursivas midiáticas de depreciação do público é o modelo de

sociedade, pautado no Mercado na agenda política do Estado, que dá sustentação às poderosas ferramentas de massificação cultural que compõem a mídia. A chamada “agenda neoliberal” produziu as teorias do Estado Mínimo, que por sua vez geram um Estado Esvaziado. O Mercado dita as regras de mercantilização das subjetividades globais e a sociedade perde a força na significação de referenciais éticos e estéticos para manter as suas coesões em bases mais solidárias e menos competitivas. A mídia opera na produção acelerada de valores de consumo e banaliza publicamente tudo que antes operava na esfera dos valores na vida social: o sexo, as religiões, a família, a educação, a honestidade como uma prática social da vida pública etc. Impera o valor do espetáculo. A cultura do desperdício, do prazer em nome do viver a vida no compasso das respostas imediatas, que o Mercado produz para manter as subjetividades globais ocupadas com as fantasias do consumo. O privado substitui indecorosamente o público com aquiescência da sociedade. Produz a standardização de que tudo que vem do público deve ser matéria de negação e descarte. Na medida em que colocamos em suspenso esta pasteurização informacional presente nos contextos midiáticos, e que nos arriscamos a olhar para a escola e os espaços públicos de forma diferente, descobrimos, às vezes, o que parece impossível: na convivência cotidiana, as transformações invisíveis dos cenários públicos produzem a emergência de novas éticas e estéticas do estar-junto. É desta perspectiva que assumo a etnografia como política de insubordinação disciplinar contra toda e qualquer forma excessiva de institucionalização da existência humana. Viver é mais que se conformar aos modelos preexistentes de organização da vida em sociedade. Viver é posicionar-se diante do mesmo e procurar outras formas de praticá-lo na construção de novas articulações entre diferenças individuais e sociais na celebração da diversidade como estética das formas incomuns do viver comum. Viver é produzir formas de coexistência. Precisamos ser praticantes de revoltas contra o costume da

mesmificação discursiva que nos impõe crer mais nas afirmações das verdades que vêm de fora da nossa experiência para nos fixar opiniões sobre o que fazemos quando vivemos publicamente nossos processos de formação. É preciso combater a razão cínica que produz as hipocrisias institucionais que, segundo Jurandir Freire Costa (1994),¹ empurra as pessoas para um regime de redução a um 'eu-mínimo' e realça o seu narcisismo em detrimento da sua possibilidade de exercício da cidadania. Tal razão cínica reduz o público a um estado anacrônico de mesmidade em falência. Na relação com a escola pública, os discursos públicos optam pela sua negação enquanto espaço de possibilidade e criação incessante de novas formas de cidadania, por exemplo. Como educador tenho procurado combater tais posturas destacando que nossas vivências cotidianas, dentro e fora da escola, estão repletas de paisagens ricas em novos significados para construções éticas e estéticas nas nossas relações de pertencimento com este lugar. Há expressões de subjetividade que escapam à lógica do mesmo e criam novas (outras) formas de solidariedade num mundo em que as formas de vida social se recompõem. No âmbito destas experiências, o princípio da cooperação ultrapassa o princípio da concorrência. Procuo me desviar dos discursos que colocam a formação como um processo que vem de fora da experiência por intermédio das teorias que movem mercados editoriais no mundo inteiro. A vida na escola não pode ser reduzida a mercadoria. Quanto pior for a imagem pública da escola, mais mercadores do conhecimento inventam fórmulas de salvação; mais controlam a produção de conhecimento; mais colonizam os processos de formação. É preciso que haja uma reviravolta. Proponho que sejamos praticantes de revoltas implicadas no reconhecimento do valor da experiência vivida. Tais revoltas devem produzir atitudes de reconhecimento da legitimidade dos processos edificadores da convivência públi-

¹ *A Ética e o Espelho da Cultura* publicado pela Editora Rocco no ano de 1994.

ca como atitude de reconquista dos lugares e das dinâmicas que nos aproximam uns dos outros na construção de nossas formas de viver comum. Creio que isso se faz à medida que construímos novas referências de fazer e viver a escola, incorporando em nossas atitudes a crítica como prática de apropriação das circunstâncias das nossas escolhas entre o legítimo e o ilegítimo no processo de transformação e afirmação das nossas presenças entre-e-com-outros-indivíduos. Nesta perspectiva não são as escolhas teóricas que definem as nossas posições públicas como educadores e educadoras. São as nossas escolhas de vida que definem as posições públicas das nossas escolhas teóricas. Isso exige uma conversação intermitente entre autoconhecimento e conhecimento. Não são as opiniões massificadoras das significações do público que determinam nossas significações da vida em coletividade. Não precisaremos de mercadores de conhecimento que nos tornem capazes de ser o que somos, porque seremos praticantes de exigências éticas e estéticas que realcem as nossas presenças nas interlocuções dos modos de sentir, pensar e agir na educação. Quando assumimos o chão das nossas experiências como solo de afirmação das nossas presenças nos processos de formação, encontramos nos desafios de viver junto novas posturas éticas e estéticas para significarmos a produção daquilo que nos produz. Não precisamos de quem nos ensine a fazer o que fazemos. Precisamos de quem nos inspire a acreditar que aquilo que fazemos destina a reconquista do conhecimento à medida que o situa como uma prática de vida em que somos, a um só tempo, um e muitos, autônomos e interdependentes na produção dos espaços públicos que nos responsabilizam no viver em comum-idade com outras pessoas.

Dante Galeffi – Roberto provoca com seu questionamento-argumento que sutilmente desloca. Sim, o pensamento em questão deve fazer as pazes com a vida em seu fluxo criador interminável. Estamos no fluxo do viver e do morrer. Mas estamos no viver: o

passado forma a moradia do presente que já é futuro em sua heterogênesse molecular. A profusão da multiplicidade em contraste com a homogeneidade da idade da razão. A poética e a ética como ativadoras de uma nova racionalidade caosmósica. Um permanente trabalho de ordenamento do caos. Vivemos combatendo o poder devastador da desagregação vital e só vencemos este poder pelo viver ativo e transformador: pelo repetir-se vivo!

Sim, a qualidade da formação é conquistada por atos de valorização, implicando em uma política vital de afetos. A práxis política que se tem em mira tem seu fundante na comum-responsabilidade pela potenciação humana. A atualização da potência precisa do instinto poético e da atitude ética do habitar passagens e estações em dinâmicas revolucionárias. E toda atualização é um acontecimento do virtual, do poder-ser e *do devir devindo*. Somos, afinal, responsáveis por toda sorte de acontecimentos que nos afetam. O afeto é o meio de nossa existência comum. Estamos afetados: somos viventes!

Áí a importância da *formação como formatividade* – *Um fazer aberto cujo método consiste no fazer que, ao fazer, inventa o próprio modo de fazer*. O que isto significa propriamente? Para mim significa um corte transversal no campo do sentido da formação. É preciso, antes, um agir, um fazer, um expressar. A experiência abre-nos a subjetivação como desenvolvimento humano em sua complexidade maquínica. A formação é sempre uma trans-formação do indivíduo que se encontra no apelo do existir fático. A formação é um processo de individuação: um crescimento na totalidade do tempo-duração. A individuação não privilegia o indivíduo em detrimento da sua coletividade, pois é ela mesma uma singularidade coletiva: expressão de uma infinidade de presenças e cadeias de presença ao infinito, um acontecimento do sentido na singularidade dos devires. Digo: – Estou vivo, estou sendo. Eis o devir dos vivos como nós. Estamos *devindo formação poética*. Construção de valores na heterogênesse do espírito humano. A ética e a estética abarcam todos os meios da

ação humana transformada em modos de ser, formas de vida, maneiras de habitar o ser da existência que se escuta no “ser” fenômeno. Uma audição e uma aprendizagem minuciosa da sensibilidade aprendente. Por isso não é fruto de um devaneio, mas resultante de uma ação investigativa criteriosa, nunca submissa ou omissa, mas sempre vigilante ao lidar com as *ordens discursivas*, porque o foco não deixa passar a impropriedade dos problemas falsos e das efervescências atomizadas, pois buscamos o sentido da formação na formação para o pensamento do sentido: um pensamento tri-ético e tri-estético.

Sim, somos responsáveis pela formação, para a formação e estamos também sempre em formação. Nossa responsabilidade é com a *formatividade aprendente: multiplicidade de processos criativos*. Qual é o problema com a multiplicidade? Quanto mais, melhor! Eis o mote de nossas buscas. E estamos também falando de beleza e harmonia, de diversidade e diferença, de cheio e vazio, de alto e baixo. Estamos incluindo. Dizemos “e”. O “isso ou aquilo” foi deixado de lado, ficou embutido no “e”. É também uma escolha: ou isso ou aquilo? Respondo: “isso, aquilo e mais aquilo outro ali no outro”. Por que não? Por que não fazer por conta própria? Por que depender de gurus e mestres?

Sei apenas que o poder transformador só é liberado quando transmutado em obra de arte. E “obra de arte” não tem a ver com as artes em particular, mas com a arte magna do “viver de morte e morrer de vida”, evocando Heráclito-Morin. O espectro estético-ético que se apresenta é muito amplo, compreendendo também as invisibilidades do virtual. É quase ao modo do salto quântico como imagem do pensamento do mundo. Um repensar o mundo do pensamento em sua complexidade maquínica: deixar ser o florescimento humano para sua plenitude vivente. Rasgar os véus da subjetivação. Radicalizar a saída do *Édipo* e do *Anti-Édipo* Uma aprendizagem que sempre recomeça do início. De uma origem. Daí que estamos sempre nas “origens” e ela é sempre uma *duração*

ao modo bergsoniano: uma unidade indivisa em sua complexidade de agenciamento vital. Sem dúvida uma afirmação de vida! Uma alegria compartilhada e multidependente de presenças diferentes. Uma *ontologia da crioulização*. E por isso a reunião polifônica! Repare: na polifonia musical, cada voz é irreduzível às outras vozes. Mas também há um plano de conjunção que é algo também independente das vozes isoladas e que só acontece no acoplamento e no campo vital formado aí. Tudo, assim, é relação de intensidades distintas. O antagonismo aparente das intensidades marca suas diferenças: é o plano de imanência do sentido incorporado. Enfim, nossa infinita responsabilidade comum. Infinito zelo pela vida em sua multiplicidade primeva. Toda diferenciação é uma depuração no tecido ou “plasma” da *duração*. Como é dadivoso partilhar do viver! Sim, a vontade política é a fonte de força da revolução ética e estética em curso. Uma vontade centrada na qualidade da plenitude humana para produzir soluções para sua subsistência material digna, e, a partir daí, a construção de diferenciais de singularização criadora no acontecimento espiritual humano. Uma vontade política rigorosamente atenta à ecologia dos afetos, porque é justo o afeto que nos torna humanos e nos faz aprender a qualidade de ser mundo. Somos *máquinas desejanter* em quais termos? Devemos seguir, como Deleuze/Guattari, os caminhos do *Anti-Édipo*? Quais são os valores que poderemos construir agora? E sem afetos, como conceber valores?

Seguindo a inspiração de Deleuze e Guattari, posso dizer que todo o trabalho a ser feito é o de pôr em movimento o mundo natural, animal e humano por meio de uma observação fina, uma atenção segura em relação à maneira como as coisas advêm. Uma atenção, portanto, ao fluxo dos acontecimentos, sem reter apenas suas meras lembranças. Seguir construindo e criando em comunidade, em parceria, em amizade e elevação da extraordinária aventura da individuação diferencial humana. Esta projeção nos enche de disposição aprendente. Como é bom aprender com os amigos!

Enfim, de que realidade socioeducacional estou falando? De que relações educativas parto? De que futuro educacional estaria argumentando?

Com uma síntese breve, respondo: estou falando de uma realidade socioeducacional emergente planetária, portanto, de uma sociopolítica macrointeracional, molar, mas que se desdobra na sociopolítica microinteracional, molecular, como seu plano de imanência operativo, práxico; estou partindo das relações educativas vivas, das relações próximas, do acesso direto às fontes da vida abundante pela reexistência, pelo estudo, pela crítica; em relação ao futuro educacional, propago a necessidade de uma complexificação da formação, uma torção polilógica dos enunciados acionais na singularidade dos acontecimentos – uma justaposição de acontecimentos, todos igualmente importantes. Temos, sim, um longo caminho que se abre para a construção de novos modos de formar e de pensar a formação em sua *formatividade*. Este último, um conceito tomado de Luigi Pareyson, um qualificador da atividade criadora artística. Precisamos, pois, seguir o fluxo da criação artística em suas linhas de fuga prementes e firmes. Com firmeza e moderação, seguir construindo passagens e pontos de salto. Permanecer radical na descrição fina dos acontecimentos implicados. Definitivamente, a *implicação* é o acontecimento do sentido em sua heretogênese interminável: um salto no espaço do extraordinário multifacetado e transformante em sua rizomação discreta. Enfim, um princípio multiversal – a dobra do universal.

Roberto Sidnei Macedo – É preciso, então, vislumbrar e dizer da ética como estética da vida em formação. Brindemos e nos abracemos, companheiros de reexistências, por mais esta realização.

| | |
|-------------------|---|
| | COLOFÃO |
| Formato | 16 x 23 cm |
| Tipografia | Palatino Linotype 11/16 |
| Papel | Off-set 75 g/m ² (miolo) Cartão Supremo 300 g/m ² (capa) |
| Impressão | EDUFBA |
| Capa e Acabamento | Cartograf |
| Tiragem | 400 exemplares |

Este livro fala a partir do cotidiano de educadores em busca de uma formação estética e eticamente vinculante.

Po(éticas) da Formação é uma obra que trata da educação que se dirige às pessoas e é mediada por pessoas, onde a virtude e a sensibilidade como elevação do *Ser* emergem como condição ineliminável e inarredável de uma formação relevante.

Toca de forma profunda no que se perdeu, mas, também, no que se procura equivocadamente nas saídas técnicas e burocráticas, ou seja, a virtude e a sensibilidade como condições que se religam por processos formativos à possibilidade de um existir condignamente em cultura e em sociedade.

Convida-nos a refletir propositivamente sobre a necessidade urgente de nos reaver com a transversalidade da ética e da estética no ato político de educar e olhar a educação.

Trata-se de uma obra que se oferece como possibilidade para compreendermos propositivamente a crise de valores e de sensibilidade na qual se afunda cada vez mais a educação contemporânea, e, ao mesmo tempo, aponta luzes para um lugar político-pedagógico incomum, ou seja, a constituição de uma *Po(ética) da Formação*.

ISBN 978-85-232-1006-9



9 788523 210069