

TRAVESSIAS POR ENCONTROS ÉTICOS/ESTÉTICOS NA EDUCAÇÃO
CROSSINGS FOR ETHICAL / AESTHETIC ENCOUNTERS IN EDUCATION
TRAVESIAS POR ENCUNTROS ÉTICOS / ESTÉTICOS EN LA EDUCACIÓN

Paula Barbatho Goulart¹

Dagmar de Mello e Silva²

Resumo

Consideramos esse ensaio uma transgressão e uma licença poética que surge de uma aporia em relação a forma da escrita acadêmica. Transgressão, por estar destinado a uma seção da revista destinada a autores outorgados por seus títulos e que ora abre uma brecha - licença poética - para publicar a escrita de uma travessia em que professora e aluna atravessam de mãos dadas, o rito de passagem (conclusão do trabalho de curso de Pedagogia) que deu a pensar essa tessitura que se inspira em uma produção fílmica – Capitão Fantástico – para tratar de aspectos éticos/estéticos de uma educação com olhos de poeta.

Palavras-chave: Escrita. Ética/estética na Educação. *Poiesis*.

Abstract

We consider this essay text a transgression and a poetic license that born from an difficulty related to the form how is conceived the academic writing. Transgression, because it was indicated to a section of the magazine destined to authors recognized by yours University titles and now, opens a gap - poetic license - to publish the writing a crossing where a teacher and a student, hand in hand, cross the rite of passage (conclusion of the course work of Pedagogy) that gave to think this construction that was inspired by a film production - Fantastic Captain - to deal with ethical / aesthetic aspects of an education with poet's eyes.

Keywords: Writing. Ethics/aesthetics in education. *Poiesis*.

Resumen

Consideramos este ensayo una transgresión y una licencia poética que surge de una aporía en relación a la forma de la escritura académica. En el caso se trate de una sección de la revista destinada a autores conocido por sus títulos y que, en esta edición, abre una brecha - la licencia poética - para publicar la escritura de una travesía en la que profesora y alumna atraviesan de la mano, el rito de paso (conclusión del trabajo de curso de Pedagogía) que dio a pensar esa tesitura que se inspira en una producción fílmica - Capitán Fantástico - para tratar de aspectos éticos / estéticos de una educación con ojos de poeta.

Palabras clave: Escritura. Ética/estética en la educación. *Poiesis*.

¹Formanda em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense

²Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

“Um pesadelo me persegue desde a infância: tenho, diante dos olhos, um texto que não posso ler, ou do qual apenas consigo decifrar uma ínfima parte. Eu finjo que o leio, sei que invento; de repente, o texto se embaralha totalmente e não posso ler mais nada, nem mesmo inventar, minha garganta se fecha e desperto. Não ignoro tudo o que pode haver de pessoal nessa obsessão pela linguagem que existe em todos os lugares e nos escapa em sua própria sobrevivência. Ela persiste desviando de nós seus olhares, o rosto inclinado na direção de uma escuridão da qual nada sabemos”.

Michel Foucault

Damos início a essa escrita partindo de um ponto que tem sido crucial na formação acadêmica de ambas as autoras – *a escrita*.

Ao longo de nossa formação acadêmica temos sido cobradas por deixarmos escapar de nossas linhas, as estruturas de uma descrição objetivista dos fatos, próprio de um modo de escrever que se arroga do direito de representar e significar as coisas da vida como verdade. Uma escrita que neutralize nossas pulsões e adestre todo e qualquer movimento sinuoso que possa desviar da reta precisão explicativa do texto.

Diante disso, nos dispusemos a pensar sobre a escrita acadêmica como exercício de si. Exercício que nos permita experienciar uma relação consigo mesmo, sem abrir mão da função fática da linguagem que me conecta com o outro.

Por mais pessoais que sejam, estes *hypomnemata* não devem, porém, ser entendidos como diários íntimos, ou como aqueles relatos de experiências espirituais (tentações, lutas, fracassos e vitórias) que poderão ser encontrados na literatura cristã ulterior. Não constituem uma “narrativa de si mesmo”; não têm por objectivo trazer à luz do dia as *arcana conscientia* e cuja confissão – oral ou escrita – possui valor de purificação. O movimento que visam efectuar é inverso desse: trata-se, não de perseguir o indizível, não de revelar o que está oculto, mas, pelo contrário, de captar o já dito; reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si (FOUCAULT, 1992, p. 131).

Trata-se de um movimento ético-existencial em que, ao mesmo tempo que nos permite o exame de si, produz desvios nos modelos de escrita que vem pautando a produção dos nossos artigos, trabalhos monográficos, dissertativos ou teses e que nos leva a interrogarmos: Como escrever um texto acadêmico fora das representações que o objetivam? Seria possível escrever o “acontecimento” na educação? Como narrar o “acontecimento”, aquilo que nos passa, nos atravessa, sem reduzi-lo a uma condição *stricto sensu*?

Talvez tenhamos algumas pistas...

Jorge Larrosa Bondia (2003, p. 102), se refere à escrita acadêmica como “o modo como as políticas da verdade e as imagens do pensamento e do conhecimento, dominantes no mundo acadêmico, impõem determinados modos de escrita e excluem outros, entre eles o ensaio”. Talvez, esteja aí o motivo de nos aproximarmos a uma escrita mais ensaística, mesmo diante dos avisos de cautela em relação a essa forma de escrita. Enfim, essas questões nos levaram a pensar o trabalho de escrita acadêmica, tal qual apontam Macedo e Dimenstein (2009):

[...] como uma produção que expresse as marcas ética, estética e política que compõem um fazer implicado e posicionado no mundo em que vivemos. Operar por uma marca ética na escrita significa escutar e experimentar a diferença em nós, como elaboramos nossos textos. Imprimir uma marca estética reside na possibilidade de acionar processos inventivos tanto em termos do pensar quanto do expressar, no ato mesmo em que a produção dessa escrita se realiza, aprofundando as possibilidades de nos relacionarmos ética e politicamente com aquilo que estamos produzindo. Por fim, a marca política se coloca como a possibilidade que temos em nossas atividades de produção acadêmica de imprimir forças que rivalizem com aquelas que tentam manter a ilusória experiência de nós mesmos como uma verdade, negando, portanto, nossas possibilidades de diferenciação e alteridade (idem, p.154).

Quando escrevemos, escrevemos para todos. A ideia de uma escrita acadêmica ressoa como forma privilegiada de comunicação. Como uma forma de poder/saber cujo acesso é para poucos. Não acreditamos nesse tipo de comunicação, que se destina a um grupo específico. Como educadoras, apreciamos a linguagem que se conecta com o mundo e dialoga com o maior número possível de pessoas. Sejam elas acadêmicas ou não.

Linguagem pressupõe comunicação. Para haver tal entendimento é preciso “dar a ler” de modo que todos entendam, e não somente um grupo específico, que tem o privilégio de entender e participar de determinados saberes. Se acreditamos em uma educação que liberta, precisamos libertar nossa linguagem, deixá-la acessível ao maior número de pessoas.

Quando escrevemos evocamos para o nosso texto o cuidado, como algo coextensivo à vida, algo que precisamos ter cuidado, algo que precisa ser cuidado. Cuidado para com um outro diferente de mim. Uma escrita legível para todos. Assim como a poesia, que apesar de não ser científica é algo que atinge a alma e nos transforma. Motivo pelo qual

procuramos seguir os conselhos de Rubem Alves (2012) quando sugere que está mais do que na hora de consultarmos mais nossas caixas de brinquedos e menos nossas caixas de ferramentas, para que possamos realmente, transformar o mundo de alguém:

O corpo carrega duas caixas. Na mão direita, mão da destreza e do trabalho, ele leva uma caixa de ferramentas. E na mão esquerda, mão do coração, ele leva uma caixa de brinquedos. (...) A ciência é, ao mesmo tempo, uma enorme caixa de ferramentas e, mais importante que suas ferramentas, um saber de como se fazem as ferramentas. O uso das ferramentas científicas que já existem pode ser ensinado. Mas a arte de construir ferramentas novas, para isso há de saber pensar. A arte de pensar é a ponte para o desconhecido. Assim, tão importante quanto à aprendizagem do uso das ferramentas existentes – coisa que se pode aprender mecanicamente – é a arte de construir ferramentas novas. Na caixa das ferramentas, ao lado das ferramentas existentes, mas num compartimento separado, está a arte de pensar (ALVES, 2012, pp.9 - 11).

Foi esse exercício narrativo que nos conduziu ao encontro com uma educação que pode ser pensada, também, pelos sentidos, uma educação que se oponha aos discursos objetivistas que circulam nas esferas fechadas dos meios acadêmicos, dificultando o acesso de muitos, sustentando-se em argumentos que mantêm o *status quo* dos mesmos. Uma educação que se faz pelos sentidos da “Cabeça aos Pés” já que: *“O que são sentimentos se não as ferramentas que a alma usa quando a cabeça não fermenta o que o coração teima em não expressar?”* (MENDES, 2016, p.48).

Essa escrita é uma tentativa de fermentar algumas conversações sobre coisas que a *alma sente*, mas a *cabeça não fermenta*. Coisas que fazem parte do ensinar e do aprender, mas que por ter se estruturado historicamente por uma racionalidade lógica, a escola, muitas vezes desconsidera.

Foi pensando sobre uma estética de escrita que pudesse transpor a poética da vida para uma escrita acadêmica, que não se submete aos apelos precisos da objetividade, que chegamos na proposta de pensar aqui, uma educação que procura pensar o sentir, a ludicidade, a poesia, enfim tudo aquilo que *o coração teima em não expressar e a cabeça não fermenta*, mas que fazem parte do que defendemos como presença nas escolas.

A educação que se faz por passagens...

Por alguns momentos de nossa vida grupos sociais criam seus próprios ritos de passagem. O rito de passagem é um ato simbólico em que pessoas de uma dada cultura celebram as transformações pelas quais passam ao longo da vida. Entendemos que a vida é devir, fluxo... movimento contínuo.... Que cria e transforma novos modos de ser e estar no mundo, portanto, o que éramos, simplesmente já não somos mais em um tempo logo seguinte. A ideia de rito de passagem, está associada ao presságio de morte de algo, para dar vida a um novo ser em nós. Gennep (2011) divide os ritos de passagem em três categorias: “ritos de separação”, “ritos de margem” e “ritos de agregação”. O primeiro seria o nascimento, o último o da morte e o do meio, uma espécie de travessia, são os ritos pelos quais constantemente passamos em nossa vida. Assim, os “ritos de passagem”, conferem sentido às transições pelas quais atravessamos a vida, demarcam rupturas com um antes e um depois, mas se movem em um eterno *continuum* em que essas rupturas nunca se dissociam do viver:

[...] viver é continuamente desagregar-se e reconstituir-se, mudar de estado e de forma, morrer e renascer. É agir e depois parar, esperar e repousar, para recomeçar em seguida a agir, porém de modo diferente. E sempre há novos limiares a atravessar [...] (GENNEP, 2011, p. 57-58).

O filme Capitão Fantástico (2016)³ nos convida a questionar aspectos sedimentados na educação escolarizada sem deixar de problematizar a opção por uma educação familiar, principalmente quando colocamos como função primordial da educação, a formação humana. Abrimos mão da diversidade exposta em nossas instituições escolares e nos protegemos em grupos restritos de pertencimento? Essa talvez seja a grande questão entre tantas outras que o filme nos interroga. E é nessa perspectiva que somos levadas aqui a pensar no processo educativo como ato social que requisita o *encontro* (em-com-outro) entre diferentes alteridades. Porém, não é nosso intuito chegarmos a algum lugar de consenso, mas sim, mover pensamentos nessa travessia.

³Data de lançamento: 8 de dezembro de 2016 (Brasil). Direção e Roteiro: Matt Ross

O filme inicia com as imagens de um grupo de jovens cujos corpos camuflados, observam um cervo numa floresta. Logo vamos compreender que se trata de um rito de passagem do filho mais velho para a vida adulta. Segundo Da Matta (2011):

O rito se define como: [...] aquilo que está aquém e além da repetição das coisas “reais” e “concretas” do mundo rotineiro. Pois o rito igualmente sugere e insinua a esperança de todos os homens na sua inesgotável vontade de passar e ficar, de esconder e mostrar, de controlar e liberar, nesta constante transformação do mundo e de si mesmo que está inscrita no verbo viver em sociedade (idem, p. 11).

A experiência com o filme nos levou a compreender a educação por ritos de passagem e a escrita acadêmica como registro desses ritos, escrevemos nossos textos como registro de nossas pesquisas, como travessias de um não saber para um novo saber, mas também, exercício de si, posto que nesse processo emergem entendimentos do mundo de uma natureza diferente da que tínhamos até então. Isso nos leva a compreender que a vida não está dada ou, talvez, nunca será totalmente conhecida. Portanto, estamos lidando com uma experiência que é formativa, posto que nos coloca em *constante* transformação do mundo e de si mesmo. Nos inscrevendo no compromisso do verbo: *viver em sociedade*. Nesse sentido tentaremos, a partir daqui, dialogar com o filme, para apresentarmos alguns aspectos formativos que constituíram nossas concepções a respeito da palavra Educação, ao longo de nossas travessias.

Retomando o filme. As cenas iniciais apresentam imagens do filho mais velho, chamado de Bo, em uma caçada que lhe abrirá as portas para a vida adulta, que, simbolicamente, se consolidará assim que cumprir sua missão - abater um animal silvestre e comer suas vísceras cruas, ainda aquecidas pelo calor da corrente sanguínea do animal que já não pulsa mais.

Quando ele, em um golpe preciso, consegue cortar a garganta do animal e derrubá-lo, todos de sua família, surgem do meio da floresta, para reverenciar aquele momento especial da vida de Bo. Ben, pai do rapaz, chega perto do filho e do animal morto, saca uma pequena faca e aprofunda o corte feito pelo rapaz, no animal, retirando um pouco mais de sangue do mesmo. Como marca de sua vitória, risca o rosto do menino, agora homem, com o sangue do animal abatido.

Transformado, Bo, agora pode se considerar um homem e não mais um menino. Enquanto isso acontece, suas irmãs e irmãos, estão à sua volta, assistindo todo o ritual,

como um aprendizado para o dia em que estarão ali, no lugar do irmão mais velho. Após esse momento, eles recolhem o animal morto e o levam para casa, para o transformarem em alimento do dia.

A cena descrita anteriormente, *a priori*, não nos possibilita imaginar que o filme que está para se desenrolar nos conduzirá a repensar a respeito do caráter da educação numa perspectiva que desconstrói os modelos pedagógicos aos quais estamos familiarizados em nossa formação de professores. Tal cena pode ser entendida, aos olhos civilizados, como uma barbárie, uma selvageria incentivada por um pai que, aparentemente, se apresenta ao espectador como uma pessoa que foge totalmente aos padrões de uma normalidade instituída no contexto civilizado em que vivemos.

Nossa formação cultural e “civilizada”, nos impede, a um primeiro olhar, vivenciar e experimentar algo diferente, como algo que, talvez, para aquele grupo, seja necessário ou assuma um significado de relevância para suas vidas. Enfim, Bo agora é um homem. O ritual foi concluído. Nas próximas cenas, teremos uma série de demonstrações, de como essa família, formada por um pai e seis filhos e filhas, vivem suas vidas dentro de uma floresta, ambiente, até então, por nós pensado como hostil e inabitável.

São adolescentes e crianças, compartilhando suas vidas de forma intensa. Vivem do que a natureza pode lhes oferecer. Apesar de viverem em uma floresta, isso não significa que eles não estejam sendo educados. Seu pai, uma figura que vai se mostrar politicamente ativo e revolucionário, optou por morar nessa floresta, para fugir e transgredir a lógica capitalista e consumista que se impõe sobre a vida nas grandes cidades, mas não deixou de inseri-los no universo das produções literárias, artísticas e acadêmicas desde muito cedo. São livros e mais livros de autores clássicos que os pequenos e pequenas, nas suas rodas de leitura semanais, leem. E não somente fazem a leitura, como compartilham o que estão aprendendo, demonstrando se estão compreendendo ou não. Uma educação que poderíamos conceber como exigente demais para crianças de sete e oito anos com obrigações de leituras complexas tais como O Capital de Karl Marx, mas que para aquele grupo parece assumir um caráter lúdico, em um ambiente que, aparentemente, não seria propício a esse tipo de aprendizado. As rodas de conversa e as trocas de experiências com suas leituras tornam o ambiente leve para todos do grupo. O que assistimos ao longo desse filme é uma proposta de educação que se conecta com a busca por uma experiência humana que proporcione transformação, contemplando os sentidos e as emoções,

respeitando as diferentes racionalidades, perspectiva cosmológica que contempla visões cosmogônicas.

Rubem Alves (2012, p.61) em um de seus livros sobre educação, fala sobre como os sentidos, criam o desejo e a curiosidade por conhecer e explorar as diversas coisas da vida. Em um trecho do livro “Educação dos sentidos e mais...”, ele conta a história de três patinhos que queriam ser felizes para sempre, então, seu tio pato, inventou brinquedos que funcionariam perfeitamente, sem escangalhar. No início os patinhos ficaram empolgados e adoraram a invenção do tio, porém, logo a brincadeira foi perdendo sentido. O que era sempre novo e perfeito, foi tornando-se tedioso. “Brinquedo, para ser brinquedo, tem de ser um desafio”. (ALVES, 2012, p.61).

Acreditamos ser isso o que acontece com essa família durante suas horas de estudos. Não se cria um ambiente de obrigação e reprodução do mesmo. Para eles, o tempo se dá por irrupções, variações e diferenças que produzem intensidades, ler grandes obras ou aprender a escalar montanhas, são sempre desafios, como enigmas a serem desvendados, como nos aponta Deleuze (2003):

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (idem, p. 4).

Nesse filme, existe um ambiente, criado pelo pai, que oferece para os filhos *signos* que despertam neles a curiosidade pelos assuntos e atividades propostas sem se preocupar com fases ou tempos adequados aos seus desenvolvimentos. É o brinquedo *que precisa se quebrar para que possam recriar um modo de ser refeito ou mesmo transformá-lo em novo brinquedo*. A educação sujeita aos riscos.

Mead (*in*: EDWARD, MEAD, BENEDICT, 2015) reforça essa premissa quando nos fala sobre as dificuldades encontradas para caracterizar a adolescência circunscrevendo-a em espaços/tempos específicos. Muito se estudou sobre infância e como o desenvolvimento da mesma acontecia. Porém, a fase posterior a esse momento, foi ficando esvaziada de teorias e por isso, cheia de problematizações e questões. Em um trecho de sua escrita ela diz que:

O espetáculo de uma geração mais jovem que divergia cada vez mais amplamente dos padrões e ideais do passado, geração deixada à deriva sem a ancoragem de padrões domésticos respeitados ou valores religiosos coletivos, aterrorizava o reacionário cauteloso, atraía o propagandista radical a empreender cruzadas missionárias em meio à juventude indefesa e preocupava os menos esclarecidos dentro nós (MEAD, 2005, *in*: EDWARD, MEAD, BENEDICT, 2015, p.17).

Mead nos dá a o que pensar ao dizer que mesmo o “psicólogo infantil mais cuidadoso, que baseava suas conclusões em experimentos, não endossou suas teorias”. Ela nos leva à conclusão de que tudo que sabemos, não é nada perante a complexidade da vida e de cada ser humano que nasce e, a educação, está dentro desse risco. Um risco diante das mais variadas formas de educar e aprender...

Se, por um lado, o que há de mais seguro em relação ao ensinar e aprender é o risco, acreditamos que a sinceridade e a clareza e, não necessariamente, as certezas que não cedem ou se abalam; inflexíveis e implacáveis, são as chaves da educação. Essa honestidade para com as crianças dentro do contexto educacional é fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem possua o potencial de mobilizar em nós um aprendizado.

Aproximando-se do final do filme, temos um conflito de geração acontecendo. Mesmo com todo o cuidado e dedicação do pai para com os filhos durante toda a sua vida e, talvez, até mesmo por conta da criação crítica que o pai sempre lhes proporcionou, os jovens começam a questionar a figura paterna, pois, entenderam que têm o direito de escolherem seus próprios caminhos. Ben se vê em uma situação difícil, até então convicto de que suas escolhas eram o que de melhor poderia oferecer a seus filhos, eis que se depara com o dilema de que nem sempre suas escolhas eram as de seis filhos. A educação que lhes proporcionou, foi excelente, teve sua importância, porém, as escolhas de vida de cada um, não pode ser feita por um outro que não seja por si próprio.

Na narrativa fílmica, nos deparamos com um filho mais velho que não está em conflito com a educação oferecida pelo pai, mas sim com a forma impositiva como conduz a vida dos outros. Mais uma vez estamos diante do risco, da ausência de respostas paradigmáticas que possam afirmar o que é bom ou ruim quando se trata de educar.

É nesse contexto que a narrativa nos coloca diante de um filho mais velho, que ao passar para todas as universidades de excelência acadêmica de seu país, desafia o pai para

poder estudar numa dessas instituições formais, mesmo sabendo que já possuía uma formação acadêmica consistente. O filho menor, por sua vez, se rebela para sair da floresta e morar com os avós maternos numa grande cidade, ter uma vida “normal”, longe dos caminhos tortuosos da floresta. Um cenário frustrante, para um pai que tanto militou e educou os filhos fora de um sistema que sempre abominou e que agora se via a deriva de suas convicções. Deriva esta provocada pelos desejos dos seus filhos, que queriam conhecer o mundo fora da mata. É a educação mais uma vez nos apontando seus riscos. É a educação acontecendo, nos questionando, tirando nossas convicções, tornando tudo que foi aprendido em algo novo, como as águas de um rio que transborda com a força devastadora sua correnteza, suas margens nunca mais serão as mesmas.

A cena nos convoca a pensar, frente a esse impasse: filhos que questionam um pai que os privou de viver uma vida fora da floresta, por ter seus próprios posicionamentos políticos e pessoais, e um pai que pensou fazer o melhor para os seus filhos, por tomar como referência sua própria história e vivências, justamente, naquele contexto social que tanto repudiava e que agora seus filhos optavam por permanecer.

Eis aqui um desafio para a educação; fazer ver que pessoas são diferentes e que precisam viver suas próprias experiências de vida e, portanto, educacionais, para então, realizarem suas próprias escolhas com autonomia. O que queremos para nós, não pode tornar-se padrão para todos. A universalização curricular da educação é uma banalização da vida. Concluir que todos podem e devem aprender do mesmo jeito e saírem no final disso tudo satisfeitos, chega a ser antiético.

Paulo Freire (2005) fala sobre como a educação precisa ser encarada por nós professores, para que nossos alunos possam compreender seu lugar na escola. A partir disso, há que se criar um ambiente singular e ao mesmo tempo coletivo para a aprendizagem:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 2005, p.79).

Frente a essas fagulhas que emergem como reminiscências de nossas escutas, procuramos tecer nesse texto, que também foi travessia, questões que se tornaram

relevantes em nossa formação, entre elas uma que consideramos de caráter ético: olhar o aluno como um outro cuja diferença precisa se afirmar para produzir diferença, alguém que está ali para ser um parceiro no processo de ensino e aprendizagem e não um depósito de conteúdos pré-programados.

Ao analisarmos o ensinar e o aprender pela perspectiva estética, que compreende o sujeito como um ser singular em suas interações e afetos, e que é constituído pelas suas experiências, que são mutáveis e livres de verdades absolutas, entendemos que esses dois processos perpassam campos da vida socioemocional, que estão para além de uma educação segmentada por disciplinas isoladas e desconexas dos fatos reais e históricos que não nos acontecem, posto que fragmentadas, as disciplinas ficam desencarnadas de vida e circulam por uma escola que não compreende a criança como sujeito de direitos, capaz de se fazer e ser no mundo a partir das suas preferências e vivências particulares, que nas suas interações, modifica o seu meio, independente da interferência de um adulto. Que do alto da sua posição autoritária e opressora, esse adulto, muita das vezes, inibe potenciais criativos e afetivos. Talvez estejam aí as razões pelas quais muitas práticas pedagógicas apartam o corpo do ato de aprender. Atuar sobre os corpos das crianças seria um meio de garantir o controle sobre os seus gestos, pensamentos e emoções, tornando-as produtivas ao invés de criativas.

Nesse cenário, é possível compreendermos os modos como algumas práticas pedagógicas atuam sobre os corpos infantis, fundamentadas sobre aquilo que é chamado de indisciplina, objetivando conformá-los aos modelos de uma “boa educação”. Perspectiva de uma escola se estrutura por bases disciplinares que separam as crianças em classes, divididas por idades, rotinas demarcadas por horários definidos e destinados para cada tipo de atividade, saberes hierarquizados; dispostos sob uma grade curricular e espaços físicos arquitetonicamente planejados para que se possa estabelecer uma vigilância constante.

Contradições a parte e considerando a educação que defendemos nessa escrita, podemos pensar que não somente as crianças pequenas precisam desse ambiente acolhedor e propício à aprendizagem, mas todos os outros que já estão deixando a primeira infância escolar, para adentrar nos saberes segmentados e quase que absolutos, do ensino fundamental. O que nos traz outra problemática em relação à educação formal, que prioriza conteúdos desmembrados e com fins avaliativos em detrimento de experiências concretas que possam produzir sentidos para os estudantes. Já foi defendido por diversos autores que

a experiência do aprender e ensinar não se limita apenas em representar um conhecimento prévio, mas sim, possibilidade de reinventar-se e inventar novos mundos.

Quando lemos que é “brincando que se aprende”, não damos o real valor a essa afirmativa. Dizemos por dizer, não compreendendo que o brincar tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem da criança, mas além disso, o brincar é um lugar de agenciamentos onde se dão os exercícios de reconhecimento de si a partir do outro. Há que se pensar no brincar enquanto prática de vida da criança. No ato de brincar a criança se encontra com sua existência e a relaciona a certas condições, ela se depara com coisas que mesmo que as desconheça, as transforma em ato de criação. O que propomos aqui é o entendimento do brincar como exercício estético de reconhecimento de si e, portanto, o brincar como técnica de si.

As técnicas de si [...] permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser. Obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade (FOUCAULT, 2008 b, p. 48).

Face ao exposto, o que parece possível estabelecer, aqui, diz respeito a uma educação escolarizada em que ao longo de sua história protagonizou uma racionalidade lógica que desqualificou outras formas de saber. Nesse sentido a educação voltada para a primeira infância teria muito a nos ensinar.

Dizemos isso para sinalizar a discrepância de um nível educacional para o outro. Saímos da Educação Infantil que está alicerçada nos princípios que asseguram um ambiente que proporcione na maior parte de seu tempo, brincadeiras e interações sensíveis que valorizam o gesto e o corpo como vias para o conhecimento e vamos para o Ensino Fundamental, que configura a escola em um ambiente cheio de cadeiras enfileiradas, matérias segmentadas, provas, testes, que calam as crianças através de um silêncio sisudo que abafa os sons vibrantes da brincadeira, mais ordem do que tempestade de ideias! Como se de um segmento para o outro, aquelas crianças, fossem mudar a seus modos de aprender, deixando de lado a experiência, para serem (in)formadas de modo sistematizado e sem conexão com a vida real.

A estética como via de travessia para uma *Outra* educação

O grego, diferentemente das apropriações que a palavra estética assumiu no mundo capitalista, onde tudo se torna objeto de consumo – mercadoria, entendiam a estética como meio de sentir e compreender o mundo pelos sentidos. Ou seja, para além do que se vê com os olhos, existem emoções e experiências afetivas que transpassam as interações e aparências ópticas, modificando e relacionando-se com o ser de modo singular, sensível e emotivo.

Quando situamos nossa travessia em direção a uma “*Outra* educação”, é dessa perspectiva estética que estamos tratando. Do encontro entre afetos que produzam acontecimentos. A palavra “*Outra*” se refere ao encontro entre diferentes alteridades. De modo algum estamos abrindo mão das conquistas de nossa caminhada histórica pela educação, até então. Estamos sim, reafirmando um modo estético que se dá por bons encontros. Encontros que se potencializam no choque entre diferentes alteridades. Encontro em que o outro, ao se afirmar com sua presença, explode com os cárceres da mesmice, abalando nossas velhas convicções, nos convidando a criar novos mundos, nos possibilitando “viver o pensamento e pensar a vida”⁴.

O processo de ensino e aprendizagem, que pensa a criança/estudante como um ser que possui particularidades e diferentes experiências, supõe que o professor também será um sujeito que reconhece suas emoções, analisando-as e repensando-as, a fim de que sua prática não seja mecânica e regulatória, mas sim, uma prática auto reflexiva das diversas situações que o ambiente escolar propõe.

Ao analisar a situação, bem como suas próprias reações emocionais, o educador tem maiores chances de compreendê-la. Ao se permitir assumir suas próprias emoções, por menos nobres que sejam, como a raiva dirigida a um aluno específico ou o desespero em que se vê em determinadas situações, o educador pode perceber melhor o modo como vive as situações e como ele as influencia. Vendo-as com mais clareza, é menor o risco de cair em circuitos perversos e maiores as chances de ter atitudes mais acertadas (GALVÃO, 2001, p.87).

Para os sofistas, personagens históricos importantes para pensarmos o conceito de estética aqui apresentado, a inexistência de uma verdade absoluta ou de uma ideia fechada

⁴ <https://razaoinadequada.com/filosofos/espinosa/>

sobre determinado assunto, torna a experiência, dialógica, atrativa e construtiva. Eles não buscavam a certeza das coisas, mas sim, procuravam mostrar como as inconstâncias da vida, afetavam os diferentes grupos positivamente. Contrariando a perspectiva platônica que:

[...] afirma o aprender como reconhecimento. Em poucas palavras, Platão afirma que o conhecimento é uma função da alma racional. Como esta alma é eterna, ela participa do “mundo das ideias” (que é diferente do mundo material, sensível, cópia imperfeita daquele) e, assim, a alma racional participa das ideias, as conhece, as contém em si. A questão é quando a alma se encarna em um corpo que nasce, dadas as limitações do material, ela se esquece de todas as ideias. Ao longo da vida, a alma vai, aos poucos, se “recordando” daquilo que já sabia. O aprender constitui-se, pois, numa reconhecimento, em voltar a saber algo que já se sabia. Esse processo pode ser “acelerado” e aprimorado com treino – o processo educativo – e culmina com o exercício da Filosofia, o conhecimento das puras Ideias (GALLO, 2012, p.2).

Os ensinamentos dos sofistas, não foram bem vistos, pois os afetos e as experiências, não eram considerados consistentes o suficiente para a construção de padrões pré-determinados por uma suposta alma racional que detém as verdades do mundo. Além disso, muitos anos mais à frente na história, quando a modernidade capitalista se instituiu, uma educação pelos sentidos ficou incompatível a uma sociedade que anseia por enquadramentos sociais, econômicos, étnicos, de gêneros, religiosos, etc. Obter o conhecimento imutável e livre de emoções dá autoridade e credibilidade a seus detentores, pois: “o poder produz saber (...), não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2010, p.30).

Não podemos esquecer que estamos lidando com pessoas, que são marcadas por suas histórias pessoais e diferentes visões de mundo o que pressupõe um saber anterior que não pode ser ignorado. O papel do professor seria, justamente, compreender que essas relações, supõem uma disposição ao outro, dividindo e partilhando emoções, criando vínculos, é assim que se dá um aprendizado vivo, que se permite a experiências estéticas respeitando e cuidando as diferentes alteridades presentes nesse processo.

Na medida em que a experiência de aprendizagem acontece, vamos, nos transformando. Esse princípio “apoiar-se no pressuposto de que, para algumas crianças, a aprendizagem depende da elevação da temperatura afetiva (isto é, da intensificação do vínculo) possível numa situação de mais intimidade”. (GALVÃO, 2001, p. 83).

Estamos reafirmando aqui que o ensinar não pode ser reduzido a fórmulas metodológicas generalizantes, como fim em si mesmo. Ensinar deve estar atrelado a possibilidade de estarmos abertos para repensarmos nossa própria posição epistemológica no que tange ao aprender. Refletir sobre a infância implica necessariamente uma reflexão sobre a vida como um evento imponderável e imprevisível. Já nos ensinava Deleuze (2003) que:

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. (DELEUZE, 2003, p. 21).

Com essa citação o filósofo francês nos dá segurança para defender que a questão da aprendizagem está relacionada a uma dimensão estética, posto que o aprender se dá por intermédio de signos que se apresentam em condições de heterogeneidade. O modo como nos relacionamos ou não com um signo é da ordem da experiência que nos atravessa - por afetos.

Assim, transgredindo a ordem das coisas, pedimos licença para terminar esses escritos com uma epígrafe ou não seria *póspigrafe* (?). Posto que nada como os olhos de poeta para nos guiar, nos ajudando a desviarmos do tédio da retidão, em nossas travessias....

Não gosto de palavra acostuada.
A minha diferença é sempre menos.
Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria.
Não preciso do fim para chegar.
Do lugar onde estou já fui embora.

Manoel de Barros

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem – **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** – 13ª Ed. – Campinas SP, Papirus, 2012.
- ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...** Versus Editora, 9ª edição, 2012.
- BONDIA, Jorge Larrosa. O Ensaio e a Escrita acadêmica. **Revista Educação Realidade.** 2003. Disponível em:
<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643/14981>. Acesso em: 28/04/2018.
- DA MATTA, R. Apresentação. In: GENNEP, A. V. **Os ritos de passagem.** Petrópolis: Vozes, 2011.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- EDWARD, Sapir; MEAD, Margaret e BENEDICT, Ruth. **Cultura e personalidade,** Editora Zahar, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido,** Editora Paz e Terra, 47ª edição, 2005.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. pp. 129-160.
- _____. **Tecnologías del yo.** Tradução de Mercedes Allendesalazar. Buenos Aires: Paidós, 2008b.
- _____. **A ordem do discurso.** São Paulo: Editora Loyola, 2010.
- GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender... **Congresso de Educação básica: Aprendizagem e Currículo.** Disponível em:
http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf acesso: 09/06/2019.
- GENNEP, Anold Van. **Os ritos de passagem.** 2. ed., Trad. Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MACEDO, João Paulo; DIMENSTEIN, Magda. Escrita acadêmica e escrita de si: experienciando desvios. **Mental,** Barbacena, v. 7, nº. 12, pp. 153-166, jun. 2009 Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272009000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28/04/2019.
- MENDES, Danilo. **Poesia da cabeça aos pés,** Editora Jaguatirica, 2016.