

a educação como dimensão estética da vida

A melhor maneira de transformar uma mentira em verdade é repeti-la, não exaustivamente, mas a contágotas, sem insistência, com perseverança, confiando no tempo, no esquecimento. É assim que, em *Desenredo*, de Guimarães Rosa (1985), Jó Joaquim redime Vilíria da má fama de suas traições. Na irreversibilidade do tempo, ele opera uma transformação no passado, descaluniando-a, recontando a história, apagando os fatos com as palavras e, assim, reescreve o próprio presente.

Estratégia semelhante se dá em nossas sociedades ocidentais, sob o discurso do diverso, do múltiplo, do democrático. A opção parece presente em todas as esquinas do mundo, como se tudo estivesse disponível à nossa escolha, liberdade infinita de expressão, possibilidade ilimitada de modos de existir, espécie de vale tudo generalizado que ilude com a sensação de que, finalmente, tudo é possível.

Mas o que é esse tudo que se abre à nossa escolha? A possibilidade de tatuar símbolos, desenhos, frases islâmicas ou orientais em qualquer parte do corpo? Infinitude de objetos de decoração para uma casa eclética? Ou a infinitude de mares a navegar em um mundo de informações, imagens, distrações e pornografia na janela aberta para o simulacro digital?

Essa sensação de que tudo é possível, aceitável, múltiplo, decorre de uma estratégia de mercado que nada tem de conspiratória; sua lógica é conhecida de todos e, de tão transparente, parece óbvia: a competitividade do mercado faz proliferar a segmentação de produtos, os quais nos convidam ao consumo, à afirmação de nossa vontade, de nosso gosto, de nossa pluralidade.

Mas essa meia verdade não se sustentaria sem uma crença prévia, essa sim escamoteada, a de que o mercado seja fatal. A lógica totalitária do mercado faz com que, fora dele, nada exista, nada subsista. E tudo o que se inscreve sob a ideia de mal (no que tal termo pode ter de deturpado), em vez de se situar como consequência do mercado, se elucida justamente como sua ausência, sua (ainda) não total abrangência.

Se há desemprego, fome e morte no Terceiro Mundo, isso não resulta dos malefícios ou das deficiências do mercado; é antes o resultado de as leis do mercado não terem sido aplicadas integralmente. Se há terrorismo, tal não é devido à violência das condições que o geram; é antes devido ao facto de não se ter recorrido à violência total para eliminar fisicamente todos os terroristas e potenciais terroristas (Souza Santos, 2003).

É aqui que o *desenredo* se põe em ato. Considera-se o funcionamento do mercado como uma fatalidade, semelhante à inconstância da natureza, que nos dá dias de sol e de chuva, mas também cataclismos, terremotos, tsunamis, enfim, eventos incontrolláveis diante dos quais só nos resta lamentar. Estar desempregado se assemelha a estar doente, não consumir é o mesmo que estar morto.

Essa terceira natureza se mostra, como a fatalidade existencial, irrevogável. Como mudar a morte? É melhor adiá-la, prolongar o envelhecimento, fingir que não

existe. E a melhor maneira de fugir da própria morte é desconsiderar a morte do outro. Tudo deve ser rápido e asséptico. Morte no hospital para não contaminar a casa, velório instantâneo, luto relâmpago e boa dose de esquecimento (distração). A sua morte será, como todas as mortes, um acidente, portanto desligada da vida.

A mesma lógica se dá com o mercado. Para que questioná-lo? Por que propor mudanças contra o que é fatal? Como entender as diferenças sociais senão atreladas ao mérito (e um pouco de sorte) pessoal? Se não se consegue um bom emprego, se se fracassa, se se é demitido, se não se consome o que se deseja, a responsabilidade não é da sociedade, pois a culpa cabe apenas ao indivíduo, já que o mercado seleciona os melhores e os destaca de acordo com seus méritos.

Essa lógica totalitária, enraizada ao longo do século XX, não se dá presentemente como megalomania de ditadores nem sonho de uma nação, mas se expande silenciosamente como uma verdade irremediável que regula a complexidade da vida política, social e globalizada. É a lógica do mercado, entidade invisível e despersonalizada, mas de presença extensiva e efeitos concretos.

Durante os últimos cem anos, o Ocidente passou por três versões dessa lógica e, portanto, por três versões do fim da história: o estalinismo com a sua lógica da eficiência insuperável do plano; o nazismo com a sua lógica da superioridade racial; e o neoliberalismo com a sua lógica da eficiência insuperável do mercado. Os dois primeiros momentos envolveram a destruição da democracia. O último trivializa a democracia, desarmando-a ante actores sociais suficientemente poderosos para privatizarem a seu favor o Estado e as instituições internacionais. Tenho caracterizado esta situação como uma combinação de democracia política com fascismo social (Souza Santos, 2003).

É por isso que, sob o domínio desse poder aceito como fatal, não há escolha. Todas as possibilidades que se abrem são de superfície, toda liberdade se condiciona à lógica fatalista do social compartilhado sob os determinismos do mercado. Enfim, todo cenário que se desenha não altera as tais regras do jogo, já que se crê que, como ninguém as inventou, a ninguém cabe mudá-las.

Mas essa lógica totalitária, é importante que se frise, não se restringe ao mercado, mas se espalha por todos os domínios da vida. A tristeza foi substituída pela depressão, a qual se desvincula das condições sob as quais se vive para ser tratada nos consultórios psiquiátricos como doença. Vista como um mal em si e não sintoma, prescrevem-se remédios que agem diretamente na regulação química do cérebro e, assim, se culpabiliza a vítima.

Viciados em droga, em álcool, em jogo, em tabaco também são vistos como doentes; portanto, não caberia a eles a responsabilidade de suas escolhas nem a possibilidade de afirmação de seu modo de vida, mas tratamento médico. O temperamento agressivo ou misantropo é visto como falta de inteligência emocional, assim como os conflitos profissionais são tratados como falta de motivação e não sintoma de uma discordância ou resistência em relação às pressões e desconexões das atividades laborais.

Sem querer alongar a lista, importa retermos como essa lógica trata qualquer diferença sob a ótica do igual. Todos somos iguais, portanto os diferentes devem ser tratados como se fossem iguais, apagando-se suas diferenças ou diminuindo-as sob a insígnia do defeito, da deficiência, da doença.

Nesse cenário de totalitarismo neoliberal, em que o mercado se desenha como fatalidade, como irremediável,

como inexorável, o indivíduo, entregue à sua própria sorte, se quiser dispor de escolhas, terá de efetuar uma primeira e urgente escolha, a de sua crença ou descrença nessa lógica fascista do mercado. Em outras palavras, terá de escolher como aderir às intimações das sociedades contemporâneas.

Parafraseando e invertendo a aposta de Pascal (2005), se o homem crê nessa fatalidade do mercado, deverá aderir às regras do jogo e buscar seu brilho, seu mérito, a recompensa prometida aos vencedores: status social por meio da realização profissional, da fama midiática e de sua capacidade de consumir e ser consumido. Se essa adesão for mal sucedida, restará o peso do fracasso, do ostracismo, do sujeito tornado obsoleto. No entanto, se o homem não crê nessa fatalidade do mercado, assumirá seu blefe (Kodo, 2001) e ganhará mobilidade para criar a si mesmo, para tornar sua vida uma realização estética, uma obra de arte. Como afirma Nietzsche (2001, §299), “nós, porém, queremos ser os poetas da nossa vida e, em primeiro lugar, das coisas mais pequenas e comuns”.

A aposta na escolha presume que, antes de qualquer negação, é preciso afirmar. Em vez de negar a fatalidade da vida (sua finitude, a brevidade dos dias) e a fatalidade do mercado (a impossibilidade de erradicar a curto prazo o *kapitalismus geist*), a escolha possível se dá com a afirmação incondicional da vida, com suas limitações existenciais e sociais. Em outras palavras, significa que podemos blefar com o mercado, jogando com suas representações para sobreviver, mas jamais apostando nossa vida nesse jogo. Porque, efetivamente, não será no mercado que encontraremos o sentido da vida, mas o criaremos a partir da nossa experiência única de existir, por meio das pequenas escolhas que perfazem o nosso destino, ou seja, a narrativa que escolho para minha vida.

Educação da escolha

Há dois exemplos aos quais queremos aludir para desenhar a escolha da afirmação, um filosófico e outro literário. O primeiro é o *képos*, o jardim de Epicuro. Num cenário em certo sentido comparável ao nosso, em que os gregos lutavam contra a ruína iminente de sua civilização, Epicuro escolheu recolher-se ao seu jardim, para cultivar o prazer da amizade, da sabedoria, das longas conversas e do vinho. Essa escolha hedonista, que seus detratores tomaram como desregrada e desmedida para condená-lo moralmente (Onfray, 2008), foi eficaz não só para salvaguardar a possibilidade de realização à margem do instituído, mas deixou seu legado para a posteridade, sempre atualizável quando se quer não consertar as macroestruturas sociais, estejam ou sejam elas falidas, injustas, fatais ou fascistas, mas atuar na dimensão do pequeno, do cotidiano, da autorrealização ou da criação de si, dimensão estética e ética da existência, na qual a escolha torna-se o horizonte da afirmação humana.

O segundo exemplo encontra-se em Ricardo Reis, epicurista a seu modo, mas que elege a indiferença como força organizadora de sua existência (Almeida, 2009). Como heterônimo de Fernando Pessoa, Reis afirma a pluralidade da existência, assume a brevidade da vida e a canta para não esquecê-la, ciente de que, ao afirmá-la, poderá vivê-la integralmente:

*Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.* (Pessoa, s/d: 140)

A indiferença de Reis se alastra por toda a dimensão da existência. No plano religioso, considera cristo como o deus triste, deus que faltava no panteão dos deuses, aos quais nada pede, a não ser que sejam indiferentes a ele. No plano político, é contrário à república (assim como à democracia), mas antes mesmo de ser monárquico, é indiferente a toda ordem instituída. O mesmo se dá no plano amoroso, preferindo desenlaçar as mãos das de sua musa para não sofrer as dores da paixão, o excesso da emoção.

Essa indiferença assenta-se na constatação de que, diante da brevidade da vida e da impossibilidade de alterar nossa condição humana, só nos resta passar pela vida e, nessa breve passagem, afirmar as pequenas escolhas. Assim, em uma de suas odes, narra o jogo de xadrez de dois amigos. A cidade é invadida, mulheres são violentadas, crianças são mortas e, mesmo diante da iminência da própria morte, continuam tranquilamente jogando xadrez, cientes da impossibilidade de agir.

*O que levamos desta vida inútil
Tanto vale se é
A glória; a fama, o amor, a ciência, a vida,
Como se fosse apenas
A memória de um jogo bem jogado
E uma partida ganha
A um jogador melhor* (Pessoa, 1994).

Sua indiferença pelas metanarrativas, para utilizar um termo caro às discussões sobre o pós-moderno³⁹, é também escolha do cotidiano, possibilidade de fazer “das coisas mais pequenas e comuns” o sentido da existência, sentido que é mais experiência de existir que propriamente conhecimento ou finalidade da existência.

³⁹ Lyotard (1986) definiu a condição pós-moderna como um estado de incredulidade em relação às metanarrativas.

Esses dois exemplos, retirados entre outros tantos possíveis, ilustram uma dimensão insistentemente negligenciada pela educação, que é a da escolha.

A escola, como instituição social responsável pela educação das novas gerações, funciona como uma extensão das desigualdades sociais, quando não as promove (Tragtenberg, 1976), eficaz em moldar mentalidades para o mundo do trabalho e da cidadania, mundo da subordinação, em que se beija a mão invisível do mercado em sinal de obediência, em que se pede a bênção dos diplomas para a realização do sonho de ascendência social.

A escola se distanciou do conhecimento e de seu papel de formação humana, pois não considera a educação como um fim em si. Em vez de educar, seu papel se restringe a preparar, seja para o vestibular, seja para o mundo do trabalho, instâncias que reduzem o conhecimento ao seu aspecto técnico, racional, hiperespecializado, de um pragmatismo cuja ação é destituída de sentido. Vive-se para cumprir metas; inicialmente, as provas, cujo resultado vale mais do que o processo, ou seja, não se aprende algo para se saber algo, mas se aprende que é preciso responder isso ou aquilo sobre algo para ser bem sucedido. Posteriormente, essa lógica aplica-se ao mundo do trabalho, em que se cumpre metas pela bonificação e não porque faz sentido o trabalho que se realiza.

Assim, o estudante aprende na escola que seu horizonte de escolha restringe-se à profissão para a qual o curso superior o habilitará. Mas mesmo aqui não há escolha, pois sua própria condição social e familiar o induzirá a esta ou àquela carreira. E o pior é que, uma vez engolido pelo mundo do trabalho, será educado para que sua própria existência se reduza a ele, de tal modo que sua autorrealização estará atrelada à realização profissional.

Nessa lógica, “as coisas mais pequenas e comuns” são da ordem da distração, do tempo livre, do *hobby*, como se a vida fora do trabalho não fosse nada mais que passatempo, o qual se confunde com consumo, ou seja, capacidade financeira que o indivíduo possui de adquirir objetos e custear seus lazeres.

É como vetor inverso que se dá a concepção de existência e escolha aqui tratadas. São as coisas pequenas e comuns que dão sentido à nossa vida, é por elas que vivemos, pela possibilidade de autocriação, de nos criarmos por meio de nossas escolhas. Assim, não é o trabalho que realizamos que diz o que nós somos, mas somos nós que devemos dizer o que o trabalho ou a sociedade significam para nós nas narrativas de nossas vidas.

A aposta pela descrença no mercado, para retomar a paráfrase pascaliana, não significa a certeza de escaparmos a ele, tarefa de resto impossível e fora de nosso horizonte de escolha, mas de não o aceitarmos como ditador dos sentidos de nossa existência, sob o risco de nos tornarmos produtos. Antes, somos produtores dos sentidos da vida e, antes de consumirmos objetos, conceitos e lazeres, consumimos a própria vida, que nos atravessa em sua brevidade enquanto a atravessamos com nossas escolhas.

Dessa forma, uma educação da escolha presume a aceitação da dimensão estética da vida, como queria Nietzsche ou, para lembrar Foucault (2006), a arte não deve ser apenas a dos objetos, mas também a da vida. A vida como obra de arte inscreve-se como sua afirmação, como *amor fati*, ou seja, amor pelo destino, não como futuro preestabelecido, mas como o sentido que damos à nossa história, somatória das escolhas que fazemos com o fortuito da existência.

É nesse cenário que a religação dos saberes (Morin, 2001) pode contribuir para a educação da escolha, pela possibilidade de se buscar um conhecimento abrangente, que possibilite uma visão complexa do homem e do mundo, para a qual é preciso “reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo” (Morin, 2001: 564).

É preciso, portanto, que o conhecimento desamarresse dos nós da hiperespecialização para que possa reconstruir o todo e, para isso, é preciso que, para além da noção de certeza absoluta, erigida pela toda poderosa racionalidade científica, se busque a reintegração ao sujeito: “o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo o conhecimento científico é autoconhecimento. A ciência não descobre, cria” (Souza Santos, 1988: 67).

É como criação, ou seja, como domínio estético, que a ciência e o conhecimento devem se expressar, isso se se quiser que o saber reassuma seu papel de origem, que é o de fornecer meios de compreender o universo ao nosso redor e o universo em nós (ou o que somos no universo). É pelo domínio estético, portanto, que a educação deve avançar, possibilitando que o conhecimento não seja um arrazoado de conteúdos programados e cumpridos com o suor da reprodução bipolarizada (professor ensina, aluno aprende), mas uma busca constante de compreensão do que somos e de onde estamos. E essa compreensão se dá pela criação (coletiva, cultural, científica, filosófica etc.) de sentidos.

Quando se defende a criação de sentidos, não se está enaltecendo a arbitrariedade do indivíduo criador ou do sentido criado, mas o compartilhamento dessa criação, que é sempre e irremediavelmente coletiva. É por isso que

a escolha se torna fundamental, pois participa de toda ação criativa. Assim, é por meio da narração de si, da escultura de si (Onfray, 1995), da criação de sentido que damos à nossa trajetória existencial que ascendemos à dimensão estética da vida (Nietzsche, 2001), ao “vitalismo selvagem”, o “aspecto criador e criativo da vida, enquanto potência irreprimível” (Maffesoli, 2003, p. 139).

A narração de si

Das tentativas de se compreender o homem do ponto de vista antropológico, numa perspectiva abrangente, de sobrevoo, que ultrapasse as conjunturas de uma dada época, duas contribuições surgem como fundamentais: o trajeto antropológico, de Gilbert Durand, e a noção de *homo sapiens demens*, de Edgar Morin. Essas definições de homem, não só convergentes como também complementares, são a base mesma, o fundamento necessário para se compreender esse sujeito que narra a si mesmo.

O trajeto antropológico responde às divergências relativas à primazia da cultura sobre a natureza ou vice-versa, pela qual o homem se distingue dos demais animais por transformar a natureza, criando assim a cultura. Nessas perspectivas reducionistas, ora prevalece o aspecto biológico na constituição do humano, ora o oposto, em que seus sistemas de simbolização (a cultura) é sobrevalorado em relação ao mundo natural (não modificado). O equívoco dessas abordagens está menos em supor esta ou aquela força como prevaletente do que em operar por meio de uma lógica antitética. De fato, Durand (1994) mostra como

o terceiro excluído, da lógica aristotélica, se faz presente na constituição do humano, por meio da *coincidentia oppositorum*, ou seja, da conjunção dos contrários que formam o *tertium datum*, o terceiro incluído.

Isso significa que o homem participa simultaneamente da natureza (reino da objetividade) e da cultura (construção do subjetivo). O trajeto antropológico atesta, então, a troca incessante que ocorre entre as pulsões subjetivas e as intimações do mundo dado, seja ele em sua dimensão cósmica ou social (Durand, 1997, p. 41). Pela reflexologia, afirma que o homem nasce com dominantes prontas, como a postural, a digestiva e a rítmica-sexual, as quais, em contato com o universo da cultura, possibilita a apropriação, a interpretação e a produção de símbolos. Em outras palavras, é condição biológica do homem sua predisposição para formar imagens, embora estas se manifestem a partir do contato com a cultura. O homem é, simultaneamente, produto e produtor de cultura, um *animal symbolicum*, como atesta Cassirer (1994: 50).

Por outra via argumentativa, mas chegando ao mesmo ponto, Edgar Morin vê o nascimento da cultura, portanto do humano, na brecha antropológica instaurada a partir do conflito entre a objetividade da morte e o desejo subjetivo de transpô-la por meio de sua significação. O homem constata objetivamente sua finitude temporal, mas subjetivamente a nega, atribuindo sentido à morte, por meio do sepultamento, e, conseqüentemente, à vida, por meio dos símbolos que buscam a permanência. Nasce, então, um conjunto de simbolizações, entre as quais a própria linguagem, que entre tantos usos busca dar conta de sua experiência de existir. Contestando as abordagens

que reduzem o homem a um ser pensante, que daria conta objetivamente da explicação do mundo, Morin (1973, p. 110) delinea o que batiza de *homo sapiens demens*, ser afetivo e instável, que “sorri, ri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, ébrio, extático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte, mas que não pode acreditar nela”.

É esse *sapiens demens* que, a despeito de qualquer época e conjuntura, permanece no sujeito e aflora no modo como vive, como significa sua existência, como narra a si, como experimenta a vida. Essa arte de viver será valorizada por Michel Onfray, que restabelece uma filosofia hedonista, com desdobramentos éticos, econômicos e estéticos, por meio da noção de *escultura de si*: “a arte já esteve certamente mais próxima daquilo que deveria ser hoje: uma prática da vida cotidiana, um exercício de existência. O instante foi provavelmente investido de potências com as quais se exprimem as forças, as energias, as vontades” (Onfray, 1995: 83).

Ora, essas constatações tendem a valorizar a constituição do sujeito por meio de sua expressão criativa e criadora. O sujeito situa-se no mundo menos pela narrativa que faz do mundo que pela narração que faz de si. Em outras palavras e retomando os estudos hermenêuticos de Paul Ricoeur (1988, p. 68), assim como o leitor compreende-se diante da leitura do texto, cuja interpretação diz mais de si que do autor do texto lido (ou de tudo que se dá a ler), o sujeito que se narra compreende o mundo a partir da compreensão de si. É ao compreender-se que o homem compreende o mundo, é compreendendo o mundo que o homem se compreende nele, se situa, se constitui como sujeito.

Essa dimensão de sujeito não pretende, no entanto, apagar ou minimizar as intimações, influências e pressões exercidas pela sociedade. Não só é legítimo analisar o impacto que a sociedade de consumo, que a era da informação, que as mudanças tecnológicas exercem sobre o sujeito, como é pertinente compreender que narrativas advém e advirão desse quadro. No entanto, assim como não se pode apagar o polo objetivo (negligenciar as conjunturas, pressões, narrativas, imaginários da época), também não se pode obscurecer o polo subjetivo (esquecer que o sujeito se narra, se constitui, se situa nesse mesmo mundo).

Nessa perspectiva da narração de si, embora não seja imprescindível a materialidade do relato, há vários produtos que mostram a importância de se contar a própria história ou de listar as referências constituídas ao longo do tempo ou ainda de exercitar a reflexão ou mesmo revisitar a memória, seja para a própria constituição identitária, seja para expor uma experiência de vida ou mesmo profissional, seja para assumir-se como sujeito de sua própria trajetória existencial.

Os memoriais circunstanciados escritos para concurso ou para qualificação de mestrado ou doutorado são um bom exemplo. Ainda que se destinem prioritariamente à análise das realizações acadêmicas e profissionais, guardam uma dimensão de memória, de trajeto e de sentido cuja carga afetiva é inegável. São testemunhos de vida, em que as escolhas cruciais ganham maior contorno, em que as origens são lembradas, em que as dificuldades, os sonhos, as conquistas são redimensionadas de acordo com o momento vivido e a finalidade almejada.

Os arquivos de vida também são exemplos dessa narração de si. Segundo Philippe Artières (1998),

escrevemos diários, guardamos cartas, documentos, papéis, ordenamos a vida e, se assim o fazemos, é tanto por uma injunção social quanto por uma intenção autobiográfica. Segundo o autor, “arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência” (Artières, 1998: 11).

Com as novas mediações possibilitadas pela rede mundial de computadores, as páginas pessoais, os perfis das redes de relacionamento e, principalmente, os blogs enfatizam o processo de comunicação e a interatividade entre autor e leitores, que podem *postar* comentários, respostas, opiniões. Para além de seus usos informativos ou de seus fins educativos possíveis, os blogs são, dependendo da amostragem que se privilegia, arquivos pessoais, (auto)referências, testemunhos, diários ou mesmo suporte jornalístico. Em (quase) todos os casos, trata-se de uma manifestação autoral e, nesse sentido, com maior ou menor propriedade, realiza-se uma narração de si, emerge um processo de atribuição de sentido, quando não explicitamente à trajetória pessoal, de modo indireto, por meio dos temas eleitos e da expressão particular.

Todas essas situações dão prova de um sujeito que, ao narrar a si mesmo, evidencia uma educação que não é meramente acúmulo de conhecimento, mas dimensionamento estético da vida. A narração de si põe em relevo os nós formativos, as referências eletivas, a ética que se mostra no modo de viver, as afeições e rejeições, enfim, todos os pontos que expressam um sujeito que se autoconstrói em contato com o mundo, com os outros e consigo.

Não podemos nos esquecer também dos relatos orais, dos “causos”, das mais diversas, recortadas e provisórias manifestações autobiográficas em que a narração de si surge para dar conta de uma dimensão importante da vida individual, que é o destino. E aqui não se trata de olhar para frente nem de antecipar o que é e será sempre aberto ao acaso, mas de compreender destino como a narração do que se passou, do que nos trouxe aqui, do sentido que escolhemos agora para o que queremos contar de nós. Nas palavras de Deleuze (1988, p. 147):

O destino não consiste em relações de determinismo, que se estabelecem pouco a pouco, entre presentes que se sucedem conforme a ordem de um tempo representado. Entre os presentes sucessivos, ele implica ligações não localizáveis, ações à distância, sistemas de retomada, de ressonância e de ecos, de acasos objetivos, de sinais e signos, de papéis que transcendem as situações espaciais e as sucessões temporais. Dos presentes que se sucedem e exprimem um destino, dir-se-ia que eles vivem sempre a mesma coisa, a mesma história, apenas com uma diferença de nível: aqui mais ou menos descontraído, ali mais ou menos contraído. Eis por que o destino se concilia tão mal com o determinismo, mas tão bem com a liberdade: a liberdade é de escolher o nível. A sucessão dos atuais presentes é apenas a manifestação de alguma coisa mais profunda: a maneira pela qual cada um retoma toda a vida, mas a um nível ou grau diferente do precedente, todos os níveis ou graus coexistindo e se oferecendo à nossa escolha, do fundo de um passado que jamais foi presente.

Por fim, essa dimensão estética da vida, que se presentifica e se realiza na narração de si, não se aparta da própria atuação do professor, que, mais do que um mero reprodutor de conhecimentos sem vida, de livros didáticos ou de apostilas, faz de sua aula o espaço privilegiado para se autobiografar, para cumprir o seu destino de

professor. Não se trata aqui do professor que conta a sua vida (mesmo que ela fosse tão interessante a ponto de ultrapassar a duração de uma aula!), que de resto em nada acrescentaria à formação do aluno. Mas de levar aos alunos o testemunho de seu destino, de sua história, de suas escolhas, de seus gestos, seu vocabulário, as estratégias, referências, enfim, tudo aquilo que atua como *pano de fundo* ou *trilha sonora* para os conteúdos curriculares, mas que, ainda que aparentemente em segundo plano, é o que será lembrado pelos alunos, portanto, o que é *fundamental*.

Os alunos podem praticar um sem número de exercícios e decorar fórmulas e fórmulas, mas o que eles guardarão serão as lições de vida. São os teóricos e políticos da educação que querem professores *facilitadores*, *técnicos*, que *transmitem* conteúdos, que *replicam* saberes. Ousamos querer professores artistas, poetas, estetas, que saibam *traduzir* o mundo do saber em saber do mundo, que saibam *gozar* e ensinar a gozar os prazeres de existir, de partilhar, de viver, que tenham *tato* para o *estético* e arte para o acaso.

Enfim, a aula, tal qual a vida, também pode ser obra de arte, independente da disciplina. E assim como o conteúdo busca uma forma para se expressar, o professor deve buscar a melhor *estratégia*, o *método* mais adequado, a *técnica* que julga apropriada para expressar, ensinar, pôr em discussão um determinado ponto da matéria.

Essas são algumas possibilidades e implicações da educação da escolha e da narração de si, na convergência entre vida, arte e saber.

Como fenômeno estético, a existência é sempre, para nós, *suportável* ainda, e pela arte foi-nos dado

olho e mão e antes de tudo a boa consciência para, de nós próprios, *podermos* fazer um tal fenômeno. Temos de descansar temporariamente de nós, olhando-nos de longe e de cima e, de uma distância artística, rindo *sobre* nós ou chorando *sobre* nós: temos de descobrir o *herói*, assim como o *parvo*, que reside em nossa paixão do conhecimento, temos de alegrar-nos vez por outra com nossa tolice, para podermos continuar alegres com nossa sabedoria! (Nietzsche, 2001, §107)

educação contemporânea: limites, desafios e perspectivas

Abordar limites, desafios e perspectivas da educação contemporânea exige certo distanciamento hermenêutico para se evitar os problemas específicos de seus vários desdobramentos, uma vez que a educação mostra-se multifacetada em polarizações (pública *versus* privada, formal *versus* não formal), em níveis (infantil, básica, superior etc.) e em tendências (principalmente tecnológicas: educação à distância, utilização de multimídias, *webquest*, *moodle*). No entanto, essas múltiplas faces, analisadas numa perspectiva mais ampla, ancorada nos estudos sobre pós-modernidade, imaginário e cultura, situam-se numa mesma crise ou encruzilhada: a questão da finalidade.

Educa-se para quê? Para uma formação humana e cultural? Para o desenvolvimento do sujeito e de sua subjetividade? Para a transformação da sociedade? Para a inserção no mercado de trabalho? Enfim, qual o sentido expresso pelo termo educação? Parece que um pouco de todos esses e de nenhum deles. Se a educação busca formar as gerações futuras pela geração atual para dar conta das questões que não foram resolvidas (Ferreira Santos, 2004), é preciso que perguntemos sobre seus objetivos, sobre suas finalidades.