

8 meses, a acusação de estupro, seu casamento com Emmanuelle Seigner e os filmes que realizou ao longo da vida.

Em comum, guardam as mesmas características: expõem experiências particulares por meio de narrativas que se justificam menos pelo conteúdo que pela forma, isto é, partilham um conhecimento que é da ordem do sensível e que responde a um afã estético. Há beleza em desnudar a vida. A estética, assim, deixa de ser uma experiência controlada pelas obras de arte (fruição) e passa a dominar todas as dimensões da vida mediada. É como se a vida tivesse duas esferas: a da vida imediata (dado trágico, acaso da existência) e a da vida narrada (disposição no tempo das experiências vividas/imaginadas). A primeira vida é insignificante, incontrolável e irremediavelmente instantânea, frágil e efêmera. A segunda está aberta às interpretações, transcrições e fruições próprias da hermenêutica, da arte e da estética.

### 3.3. pedagogia da escolha

A aprovação propriamente dita  
não é riso da morte, mas festa ante a morte.

Clément Rosset (*Lógica do Pior*)

A expressão *pedagogia da escolha* não se refere a um conjunto de princípios educativos e métodos de ensino, mas justamente sua suspensão. De certo modo, trata-se de um paradoxo, já que o conjunto de práticas que perfaz uma dada pedagogia pressupõe que a escolha se fez previamente. Dentre as pedagogias possíveis e de acordo com determinada concepção de Educação, elegeu-se uma, a melhor ou mais adequada para determinados fins. Feita a escolha, implementam-se as ações pedagógicas como um programa de contenção e desenvolvimento. Contenção das manifestações indesejáveis, desenvolvimento dos potenciais que se elege intensificar. Nesse sentido uma pedagogia da escolha anularia a própria pedagogia, pois pressuporia a escolha da não pedagogia. Ou, quando muito, instruiria para determinados modos de escolher rechaçando outros. Seria, de uma forma ou de outra, uma escolha controlada.

Por outro lado, pressupor que a escolha seja livre é negar o pensamento trágico, pois a liberdade só seria possível se a escolha transcendesse o acaso da existência. Nenhuma escolha pode alterar o acaso, tão somente eleger certos dados, optar por determinadas convenções, rechaçar outras, investir nesse ou naquele imaginário. A escolha não é, portanto, uma necessidade.

Por essa razão, a escolha não envolve responsabilidade, não tem dimensão moral nem mesmo é uma condição ética, como pressupunham os existencialistas. A escolha se dá sempre na superfície, traduz uma experiência que é de ordem estética, é eleição de certas aparências, presenças, encontros, gostos.

Etimologicamente, escolha vem do latim *eligere*, junção de *ex-* (fora) e *legere*, cujo sentido pode ser tanto “colher um fruto” quanto “ler”. Há portanto homologia entre os termos colher, escolher, recolher, ler, eleger, assim como lenda (*legenda*), coleção (*co-legere*) e inteligência (*inter-legere*). Dessa forma, escolher é *ler e colher*. Ler uma dada situação, buscar informações, mas também se decidir sobre elas, colher seu sentido. De outro lado, toda *leitura* (e aqui o termo equivale a compreender) é também uma escolha, a eleição de um sentido interpretativo entre tantos possíveis.

Em sua dimensão estética e hermenêutica, a pedagogia da escolha é mais propriamente uma *poética da escolha*, isto é, traduz um estilo<sup>26</sup>, destila regras que são aplicáveis em casos muito precisos, que não têm, por isso mesmo, valor universal. Por essa razão, não faz sentido pensar que existam escolhas certas ou erradas ou que estamos em dívida com as nossas escolhas em nome de uma noção de responsabilidade que só pode ser expressa como imperativo. Escolher é recortar, selecionar, organizar dadas mediações de acordo com o gosto.

---

<sup>26</sup> Na definição de Umberto Eco (1970: 31), o estilo é o *modo de formar*, pessoal, inimitável, característico; o vestígio reconhecível que a pessoa deixa de si mesma na obra. Para Williams (2013: 31): “O estilo é o que diferencia um indivíduo. Deve sempre ser algo novo, dinâmico e distintivo, para que resista a medidas e ordens estabelecidas. Deve ser algo que comunica individualidade sem lhe impingir transparência absoluta, já que isso seria recair na ilusão da comunicação perfeita e das verdades universalmente acessíveis”.

E como se escolhe? Escolhe-se por intuição, por paixão, por gosto, pela razão ou mesmo por abstenção. Há os temperamentos que preferem estar de acordo com a moda, com os modos dominantes e escolhe não escolher como escolha de adesão. Já outros seguem seus impulsos e escolhe intuitivamente, mesmo que os argumentos lhe faltem. A escolha ponderada, racional, pesa os prós e prevê os lances futuros. Pouco importa o que se escolhe, todas as escolhas possíveis já foram dadas de antemão e a adesão a uma dada escolha abolirá as demais. Escolher um caminho é abrir mão de todos os outros.

Submeter a escolha a uma pedagogia, ainda que expressa esteticamente, é reconhecer que a somatória das escolhas responde a uma trajetória. Assim, a pedagogia da escolha difere de todas as outras pedagogias por chegar por último. Enquanto as pedagogias prescrevem certas lições e recorta determinados saberes, tentando impedir o acesso a outros, a pedagogia da escolha chega depois e opera na organização dessa trajetória numa narrativa. As experiências vividas, os caminhos percorridos são então significados, ressignificados ou isentos de significação. Passam a integrar os itinerários de formação e aparecem em narrativas que transcriam as experiências vividas, narradas a alguém ou ainda a si mesmo, em fragmentos ou melhor estruturadas, mas que respondem à própria identidade. É a resposta ao “quem sou?” As escolhas operam, portanto, como pontos de inflexão de uma narrativa.

Se quisermos, no entanto, uma dimensão prescritiva para a pedagogia da escolha – na economia dos remédios filosóficos – a receita só pode ser a da abertura para a pluralidade do mundo: dar a ver o mundo o mais *imediatamente* possível, ainda que o *imediato* seja mediado pelas obras de arte. “A arte, depois de ter mediado entre o homem e a experiência imediata, inverte tal mediação, e faz com que o imediato seja ‘articulado’, isto é: mediatizado em direção da cultura” (Flusser, 2013: 381). A *explicação* do mundo, sua subordinação à lógica da duplicação, por mais complexa que seja, é sempre reducionista, pois é próprio do pensamento a eleição de princípios reduzidos para *singularizar* e *universalizar* o que é plural e particular. Só a arte, e mesmo assim quando diversificada, pode abrir o mundo

para a pluralidade das interpretações, para o vigor da experiência, para a intensidade dos fluxos.

É possível, sem prejuízo para o pensamento educativo, compreender os procedimentos estilísticos que envolvem a criação de uma obra como correlatos aos procedimentos interativos que perfazem a educação de uma pessoa. Pedagogia, então, como arte, artifício, jogo, uma pro-vocação, uma íntima-ação, movimento cujos vestígios indicam os passos formativos de uma pessoa, seu itinerário.

Desse modo, a pedagogia da escolha realiza três movimentos: suspende a crença, prova os gostos do mundo e organiza as experiências formativas numa narrativa identitária, os itinerários de (auto)formação. Em essência, trata-se de pensar a afirmação da vida em oposição aos condicionamentos da ilusão.

### **3.3.1. suspensão da crença**

O que o tempo nos reservaria após o pós-moderno? Se as metanarrativas entraram em declínio (Lyotard, 1993) e sua repetição não traduz nada além de blefe (Kodo, 2001), o que esperar do futuro? Ou ainda: é possível gestar um futuro? Creio que essa pergunta seja crucial para se pensar a educação contemporânea, que tem sua face voltada para o passado e só de soslaio mira uma ponta do porvir. “Os profetas desaparecem cedo da história do Ocidente”, lembra-nos Agamben (2014: 9), embora permaneçam disfarçadamente operando, principalmente pelo âmbito da hermenêutica, por onde podem, em nome da interpretação do que o passado nos trouxe, elaborar croquis de um futuro a ser evitado. Porque o que está efetivamente em jogo nas elucubrações futurascas é menos a aposta nos prognósticos que a intenção de dominar o presente. Durand (1997) tratou essa modalidade do imaginário sob o termo *hipotipose futura*, isto é, acelera-se o tempo e o futuro se torna presente. Visualiza-se o futuro hoje, sobreposto ao presente, como consequência inevitável do que fazemos agora.

A projeção atual do futuro guarda muito pouco do projeto moderno, que regulava o sacrifício do presente de olho na recompensa futura. Hoje o controle se dá pela projeção em negativo, pela transparência das fantasmagorias do presente. Sai o sacrifício, entra a regulação de todas as esferas. Café descafeinado, refrigerante zero, alimentos orgânicos, antitabagismo, medicamentos contra depressão, contra déficit de atenção, contra hiperatividade. Tudo está à disposição, tudo pode ser escolhido, mas o uso deve ser moderado, para que o futuro não chegue, para que a realidade fique sempre a uma distância segura. Assim, a distopia naturalista, por exemplo, transcriba cenários de catástrofes naturais que ameaçariam a sobrevivência humana. Num misto de culpa adâmica e lógica causal, a queda é desenhada como consequência da exploração desenfreada dos recursos naturais, como se além de provar o fruto houvéssimos exagerado na dose. Saem as ideologias da revolução – alteração radical dos modos de organização da sociedade – e entram os discursos da sustentabilidade, do equilíbrio, da moderação. No âmbito da ciência, subsiste a crença no progresso, na possibilidade de uma vida cada vez mais longa ou mesmo na erradicação da morte, no intercâmbio entre homem e circuitos eletrônicos, na colonização de outros planetas etc., não sem o devido temor de que a ciência seja cooptada por forças negativas que queiram explodir o mundo, escravizar tecnologicamente os homens, controlar a sociedade por meio de dispositivos eletrônicos (biometria, câmeras de vídeo, rastreadores etc.). A educação continua sonhando com um poder emancipatório capaz de tornar os homens iguais numa sociedade igualitária. Incumbindo-se da tarefa de salvar o futuro do mundo, o discurso educacional, sirva ao mercado, ao Estado ou aos anseios de transformação, mira sempre um homem melhor, mesmo que seus programas se resumam à contenção das suas potencialidades.

Não é descabido ver na educação a convergência do pior do cristianismo, do humanismo e do iluminismo: a crença no homem melhor. Crença moral que execra o que é em nome de um dever ser. Por isso é o pior: não pela crença moral – toda crença se constitui pelo seu caráter ilusório, daí a indiferença no que se crê –, mas pelo seu alvo. Assim, o homem é visto como vil, egoísta, concupiscente, prevaricador, um decaído que precisa ser coibido, corrigido, melhorado, que deve

se tornar bom, ser fiel, atento aos deveres de cidadão e submisso aos imperativos do mercado e das estruturas do trabalho.

O viés transformador da educação estende a questão moral para a esfera social: entende que os processos formativos devam ser contraideológicos, isto é, um meio de abrir os olhos para os processos opressores da ideologia dominante como passo inevitável para a resistência e a transformação. O homem liberto da ideologia pode então trabalhar em prol da igualdade pois viu os mecanismos sórdidos pelos quais os dominantes subjugam os oprimidos e os transformam em seus próprios opressores.

No fundo, o que subjaz a essas perspectivas – e seria de pouco interesse aqui desmontar os numerosos argumentos que gravitam em torno do homem melhor<sup>27</sup> – são as políticas da verdade ou da realidade, termos que coincidem na pretensão de domínio de dadas potências. Desse modo, a interpretação dos dados do presente se torna mais eficaz à medida que melhor corresponda ao temor do futuro. E isso porque é constitutivo da crença: 1) um modo de adesão indiferente ao conteúdo e 2) a hiperbolização, para bem e para mal, do imaginário ao qual se adere.

1) Se a esperança se define pela espera do que não se tem, a crença qualifica-se pela adesão ao que não existe. A crença não comporta a dúvida, não se pode crer e duvidar ao mesmo tempo, razão pela qual quando uma emerge a outra se enfraquece. Por outro lado, a crença não tem nenhuma ligação nem com a hipótese nem com a certeza. Por exemplo, quando desconhecíamos o movimento de translação da Terra podíamos até crer que ele existisse, mas tal crença permanecia uma crença em nada, pois até então tal possibilidade não estava confirmada. Uma vez verificado o movimento de translação, torna-se inadequado crer nele, pois temos certeza de que é assim que se passa. Com a dúvida, ocorre o mesmo. Podemos aventar a hipótese de vida extraterrestre e imaginar seres com membros, sistema nervoso e linguagem articulada mais ou menos como nós. Como se trata de

---

<sup>27</sup> Cf. capítulo 6 do meu livro *O Imaginário trágico de Machado de Assis: elementos para uma pedagogia da escolha*.

hipótese, temos dúvida sobre a existência de tais criaturas. Se algum dia tal existência se verificar, podemos substituir a dúvida pela certeza e assim adquirir um saber. A crença opera de modo diferente. Quem crê na existência de tais vidas é incapaz de precisar o conteúdo de sua crença. Mais que isso, é provável que a destruição da crença culmine “na substituição por uma crença nova que reporá, sobre um novo pseudoconteúdo, uma mesma maneira de crer” (Rosset, 1989a: 45).

2) Como a crença adere ao que não existe, o conteúdo impreciso da crença necessita de uma margem de futuro para se afirmar. É como se o crente dissesse: “Eu creio nisso” e rebatesse o nosso “mas isso não existe” com um “ainda!”. De fato, a crença, que não tolera o “isso não existe”, ilude-se facilmente com o “não existe ainda”, que equivale à esperança de que um dia o objeto impreciso, incerto e inconsistente de sua crença seja confirmado pela aparição concreta do que se deseja. Assim, se meia dúzia de extraterrestres pousar sua nave no quintal de alguma casa, os crentes dirão que sempre souberam. Mas se antes de abrirem a porta da nave espacial, ousássemos perguntar ao crente o que é que sairá de lá ou com qual intenção, é bem provável que não tenham nada além de palpites, como se estivessem numa casa lotérica assinalando os números do próximo prêmio. Incapaz de ver a si mesma como jogo, a crença em vez de apostar adere ao futuro e o faz de um modo único, ainda que por meio de dois imaginários. O modo: negativo. Os imaginários: paraíso e inferno.

O modo é negativo porque a crença no futuro nega precisamente o que existe no presente. Quem afirma a vida, afirma tudo o que existe do modo como é. Seu desejo é de eternidade, isto é, de que o que existe continue existindo. Sabe-se que a existência é efêmera, que a mudança é inevitável e sempre incerta, que a liberdade é uma quimera, que a felicidade é uma invenção impossível, que o mundo é acaso e que não há salvação, mesmo assim, com essas e todas as demais adversidades, vividas e imaginadas, ainda assim, sem a menor garantia de nada, não se deseja outra coisa que a vida que se tem. O futuro? Já nos foi dado desde sempre. A escolha é se o aceitamos, venha o que vier, ou se nos iludimos com as possibilidades de redenção ou destruição.

De fato, o que se depreende da análise das profecias – religiosas, modernas ou contemporâneas – é a hipérbole da catástrofe e da salvação. Pensamento da decadência e pensamento da utopia. Ou os homens destroem o mundo de vez ou acertam a mão e constroem a paz perpétua. Essas duas crenças sempre orientaram as políticas da realidade, o modo como se administra a verdade no presente. Na Idade Média, o terror do inferno nunca foi pintado sem a possibilidade de salvação. Dois argumentos que subjagam os mais fracos, que podem assim optar entre o medo do inferno ou a ambição do paraíso. A modernidade, que num dado momento matou deus, instaurou por sua vez a crença na razão: os homens são os únicos responsáveis pelo destino humano; decorre disso tanto a contribuição do conhecimento científico para o domínio e a exploração da natureza como a fé na organização de uma sociedade capaz de gerar cada vez mais riqueza ou de distribuí-la de maneira mais igualitária. A possibilidade de extermínio da humanidade – as duas Grandes Guerras, a bomba de Hiroxima, a Guerra Fria – constituiu a face aterradora do desejo de controle racional das atividades humanas, ainda em vigor na contemporaneidade. Finalmente, o tempo presente reinveste sua crença no retorno da ideia de natureza. Não se trata mais da oposição entre natureza e civilização, discussão que se deu na Modernidade (*A cidade e as serras*, de Eça de Queirós, é um bom exemplo), mas da ideia de que a natureza foi dada pronta, de uma só vez, e que o homem a estaria degradando. Decorre de tal visão o culto aos produtos naturais não corrompidos pelo artifício humano e o temor de que a natureza seja definitivamente destruída pelo homem. A palavra de ordem passa a ser sustentabilidade e em torno dela se reelabora a velha ilusão moral do homem melhor; no caso, o melhor perfila-se com o ideário de preservação da natureza, consumo consciente etc. De qualquer modo, trata-se de um imaginário que opõe homem e natureza como existências independentes<sup>28</sup>.

Essas formas de negação do presente requerem a antecipação imaginária de um futuro que, catastrófico ou redentor, seja fundamentalmente diferente. Em contrapartida, na esteira de uma antiprofecia, teríamos um futuro que não diferirá essencialmente do presente, ainda que seus dados se apresentem casualmente rearranjados com outras potências e intensidades. Trata-se de uma antiprofecia

---

<sup>28</sup> Cf. o item “1.2. natureza e artifício” do primeiro capítulo deste trabalho.

porque o desenho do futuro acompanha os contornos do passado. Se o futuro do passado não se deu como previsto (desnudamento do mecanismo da ilusão), em contrapartida não deixou de repetir, com outras potências e intensidades, o que sempre esteve presente. Tal pensamento do eterno retorno, que Machado de Assis ilustrou no capítulo d'*O Delírio*, desfaz de um só golpe tanto a crença no futuro quanto o protagonismo do homem na história do mundo.

A pedagogia da escolha opera, portanto, com a suspensão da crença, que pode ser alinhada com a *epokhé* como aparece no ceticismo pirrônico. “A *epokhé* dos pirrônicos é mais radical que a dos estoicos, eles não suspendem o juízo apenas sobre representações fracas. Para os cétricos pirrônicos, nem os sentidos, nem a razão, fornecem um critério absoluto de verdade” (Silveira, 2013: 148). Outra relação possível é com a perspectiva literária de Coleridge, que reivindica do leitor a *suspensão momentânea da descrença* para que a ficção seja usufruída como verdade, isto é, suspende-se a descrença para a imersão no *faz-de-conta* proposto pelas obras de ficção. De modo semelhante, a pedagogia da escolha reivindica a suspensão da crença para que se contemple o que aparece como integralmente destituído de princípio, finalidade e sentido.

A educação trabalha com a crença no saber, logo, em desfazer as dúvidas ou levá-las para um lugar seguro, como o faz a ciência, que se permite questionar os resultados e os métodos empregados, mas não a cientificidade de seus princípios e saberes. Como explicita David Hume (1973), no início da segunda parte de *Investigação sobre o entendimento humano*, a crença está próxima da imaginação, mas, diferente desta, a crença é acompanhada de sentimento, o que a faz conceber um objeto de maneira mais viva, forte e estável. No caso da educação escolar, a própria (pre)disposição didática, somada aos demais rituais concernentes à prática do ensino, encarrega-se desse sentimento que acompanha o saber em busca de *fixá-lo*, de torná-lo *estável*. Não se trata da busca por um saber provisório, nem da problematização de determinados enunciados, mas de um processo de aprendizagem que corresponde a um programa maior de *naturalização, interpretação e reconhecimento* do referencial (o mundo) a que esses conhecimentos aludem, como se fossem a expressão da verdade. Já uma pedagogia da escolha só pode defender uma educação que questione a crença. Desfazer-se desse sentimento de verdade (crença) é talvez o grande desafio imposto à educação pela pedagogia da escolha, porque a educação só admite a escolha condicionada às variantes preestabelecidas pelos saberes que se referem a determinado fenômeno ou objeto (o mundo). Por isso também o longo processo de formação escolar, em que, a despeito da importância dos conhecimentos ministrados, trabalha-se arduamente o desenvolvimento de determinados saberes/crenças.

Não se trata de um ceticismo absoluto, que apagaria todos os sentidos ou todas as possibilidades de saber, mas de reconhecer o caráter simbólico do conhecimento, aquilo que Cassirer (2001) chamou de filosofia das formas simbólicas, que reconhece que a filosofia, a ciência, a religião e a arte são elaborações simbólicas do mundo, operam como uma mediação, e não como a enunciação de uma verdade.

Portanto, a pedagogia da escolha, partindo do reconhecimento dessas formas simbólicas, opera na suspensão desse *sentimento* de crença que acompanha o saber. Em outras palavras, opera pela desaprendizagem, isto é, problematiza os referenciais e pressupostos usados na construção da pretensa verdade. Conduz a dúvida até a raiz desse sentimento de crença, para que a dúvida suscite escolha (Almeida, 2013a: 1006).

### 3.3.2. provar o gosto do mundo

Leminski (2013: 284):

um homem com uma dor  
é muito mais elegante  
caminha assim de lado  
como se chegando atrasado  
andasse mais adiante

carrega o peso da dor  
como se portasse medalhas  
uma coroa um milhão de dólares  
ou coisa que os valha

ópios édens analgésicos  
não me toquem nessa dor  
ela é tudo que me sobra  
sofrer vai ser minha última obra

Que a alegria deseje a eternidade parece irrefutável, mas o que pensar do gosto pela dor? A questão aqui não está na associação entre prazer e dor, expressão de um gosto masoquista fartamente esmiuçado pela psicanálise, ainda que nem sempre à altura da estética literária de Sacher-Masoch, mas entre real e dor, como se, imune à perda das demais ilusões, a ilusão da dor permanecesse como garantia de realidade. Que os ópios, édens e analgésicos levem embora as ilusões, menos essa, a de que a dor tenha peso e, portanto, valha alguma coisa.

O gosto pela dor, para além de indicar uma recusa ou uma resistência ao real, parece reconfortar quem sofre e é razoavelmente plausível supor que o gosto está mais direcionado para a segurança dessa paragem – há sempre mil motivos para

sofrer – que propriamente uma adesão à dor; no caso, dor moral, já que para as outras há os analgésicos e opiáceos.

Creio ter sido essa uma das questões de fundo do fragmento 341 de *A Gaia Ciência*, no qual Nietzsche (1983: 208-209) supõe o eterno retorno como meio de verificar a adesão ao mundo.

E se um dia ou uma noite um demônio se esgueirasse em tua mais solitária solidão e te dissesse: “Esta vida, assim como tu a vives agora e como a viveste, terás de vivê-la ainda uma vez e ainda inúmeras vezes (...)” Não te lançarias ao chão e rangerias os dentes e amaldiçoarias o demônio que te falasse assim? Ou viveste alguma vez um instante descomunal, em que lhe responderias: “Tu és um deus, e nunca ouvi nada mais divino!” Se esse pensamento adquirisse poder sobre ti (...) a pergunta, diante de tudo e de cada coisa: “Quero isto ainda uma vez e ainda inúmeras vezes?” pesaria como o mais pesado dos pesos sobre teu agir!

Nietzsche ataca diretamente a ilusão de que algum dado exterior à realidade vivida justificaria as circunstâncias postas. Deve-se agir, portanto, como se cada ação fosse se repetir indefinidamente. Isso que escolhi para mim é o que quero eternamente? Se não o é, por que agir? Por que não buscar a consagração deste instante único na realização dos instintos, das paixões, dos desejos, de tudo aquilo que se inscreve sob o signo da aprovação? O paradoxo do eterno retorno é justamente a condição única de todo instante vivido. Eu sei que este instante está irremediavelmente perdido, como estará o instante seguinte, e que não poderei vivê-lo novamente, corrigi-lo ou passá-lo a limpo. E é justamente por isso que a escolha torna-se pesada, pois a adesão ao minuto que vem ou sua denegação é dada no interior do próprio instante. Joga-se com os dados que se tem. O instante é único e irreversível, mas deve ser vivido como se fosse retornar indefinidamente, como se perdurasse por toda a eternidade.

Para a pedagogia da escolha todas as ilusões se equivalem, razão pela qual se equivalem todas as escolhas. Só há efetivamente uma escolha a se fazer, a da aprovação. Provar os gostos do mundo e aderir aos sabores que parecem mais palatáveis. É uma ilusão, portanto, acreditar que a escolha trágica poderá nos poupar das ilusões. Sua intenção é, suspendendo a crença, tornar dúbia toda ilusão, principalmente as que buscam uma referência externa à realidade para julgá-la.

Pois a ilusão, se num dado momento alivia o peso da realidade, infortunadamente não perdura. Mais cedo ou mais tarde a realidade retorna, isto é, a ilusão se desvanece e o que ela buscou esconder ou mascarar irrompe com toda sua carga. Retorno do recalçado, diriam os psicanalistas, porque, com efeito, o que retorna é o que sempre esteve aí, escondido, mascarado, mas ainda assim presente. A possibilidade de repetição infinita da dor desmascara a ilusão: não se deseja de fato a dor, mas a confirmação, pela dor, de que o desejado deveria se realizar, não porque a vontade seja forte, mas porque seria *justo* que se realizasse. Qualquer que seja a noção de *justiça*, teria de se referir a um valor externo à própria circunstância do desejado, como se a vontade se decalcasse do destino e, para confirmá-lo – pois afirmar-se seria consentir que a vontade é egoísta –, restasse a alternativa da realização (condição da felicidade) ou da frustração (justificativa da dor). A ilusão não está do lado do que se deseja, mas na crença de que o desejado reporta qualquer valor. Desfazer-se da ilusão, aqui, é desfazer-se da ilusão do valor e não da ilusão do desejo. O desejo é pleno, farto, abundante e excessivo, esparrama-se, transborda, faz viver. Eis o erro de Schopenhauer e dos ascetismos orientais nirvânicos: não se trata de eliminar o desejo, mas a crença de que o desejo tenta conteúdo e valor.

A escolha da aprovação não admite condicionantes: aprova-se toda a existência e a existência de tudo integralmente. Não há natureza, normalidade, regra, valor, justiça, há acaso. Logo, a existência é um estado de exceção<sup>29</sup>. Suspender a crença resulta em suspender todas as convenções. No entanto, ao suspender as convenções, tornamo-nos inoperantes, razão pela qual a suspensão da crença é sempre momentânea, tempo suficiente para contemplar o nada, o acaso e a convenção. Visto o trágico, trata-se de retornar para a ocasião e operar com o que se tem: crenças, convenções, desejos – os gostos do mundo.

Não há natureza, normalidade, regra, valor, justiça, mas podemos inventá-los – e os inventamos – como convenção, como uma ordem humana extraída do acaso e engendrada como obra. Sua existência não é fictícia – todos sabemos o peso das

---

<sup>29</sup> “Na ausência de critério que permita julgar uma natureza, viu-se que tudo o que existe constituía igual artifício; pela mesma razão – na ausência de critério que permita julgar uma norma – dir-se-á que tudo o que existe é de uma ordem igualmente excepcional.” (Rosset, 1989a: 125).

leis –, mas também não é justificada, não se fundamenta em nenhuma natureza; é acaso acrescentado ao acaso. O fato de ser acaso humano não altera em nada o acaso da existência, pois a condição do acaso é justamente não ser modificável.

Por essa razão, a escolha da aprovação agencia as demais escolhas. Escolher deixa de ser, então, arbitrar entre o certo e o errado, a repetição e a diferença, a normalidade e a exceção, o desejo e o dever, mas adesão à ocasião:

Viver conforme a ocasião. Governar, argumentar, tudo deve se dar de acordo com a oportunidade. Querer quando se pode, porque a ocasião e o tempo não esperam. Não viva segundo regras fixas, se não for em favor da virtude, nem intime leis precisas ao desejo, pois amanhã terá de beber da água que despreza hoje. Há alguns tão paradoxalmente impertinentes que querem adaptar as circunstâncias às suas manias, e não o contrário. Mas os sábios sabem que o rumo da prudência consiste em se portar conforme a ocasião (Gracián, 1995: 255, aforismo 288).

A pedagogia da escolha não ensina a escolher (as escolhas são circunstanciais), mas defende que as escolhas estão submetidas à aprovação ou denegação do acaso da existência – única escolha radical, pois a aprovação do acaso nos desresponsabiliza do mundo, nos coloca em estado de exceção permanente, nos invita a agir pela vontade: “Quero isto ainda uma vez e ainda inúmeras vezes?”

A escolha da aprovação é a da alegria, do júbilo, do gozo, do prazer, do contentamento. Pensamento da festa que abole qualquer condicionante para afirmar integralmente a existência.

O pensamento trágico, que afirma acaso e não ser, é pois, também, pensamento de festa. O que acontece, o que existe, é dotado de todas as características da festa: irrupções inesperadas, excepcionais, não sobrevivendo senão uma vez e que não se pode apreender senão uma vez; ocasiões que não existem senão em um tempo, em um lugar, para uma pessoa, e cujo sabor único, não localizável e não repetível, dota cada instante da vida das características da festa, do jogo e do júbilo. A filosofia sofística, negadora do ser, está assim centrada; na prática, sobre uma teoria do kairós, da ocasião: tudo o que sobrevém é como uma festa em miniatura que a arte do sofista consiste em apreender no momento oportuno, isto é, no único momento possível (Rosset, 1989a: 127).

Pode-se dizer, de modo geral, que a aprovação manifesta-se menos pelo cálculo do raciocínio que pelo sabor que se degusta do mundo. Não é propriamente um

conhecimento, mas é um saber. Daí a impossibilidade de se ensinar a aprovação. A sabedoria reporta-se, inegavelmente, a algo que se sabe, mas não necessariamente a algo que se ensina. Sabe-se mais por experiência, por se provar determinados gostos, que por experimentos, pelo desenvolvimento de determinados raciocínios, mais afeitos ao rigor do conhecimento científico. Isso significa que não há – e não pode haver – uma ciência do gosto.

O gosto é aliado da experiência. Sem experiência não há gosto. É preciso provar os sabores para se saber que gosto têm. Compará-los, avaliá-los, descrevê-los é etapa secundária e ainda vinculada, subordinada à experiência. Experimentar o mundo é a primeira condição para se saber seu gosto. Não há aprovação do mundo sem que se prove seu gosto. Isso significa desvincular-se de todo conhecimento do mundo – daí a suspensão da crença – para ver o que aparece como mundo.

A lição de Alberto Caeiro é fundamental aqui:

Às vezes, em dias de luz perfeita e exacta,  
Em que as cousas têm toda a realidade que podem ter,  
Pergunto a mim próprio devagar  
Por que sequer atribuo eu  
Beleza às cousas.

Uma flor acaso tem beleza?  
Tem beleza acaso um fruto?  
Não: têm cor e forma  
E existência apenas.  
A beleza é o nome de qualquer cousa que não existe  
Que eu dou às cousas em troca do agrado que me dão.  
Não significa nada.  
Então por que digo eu das cousas: são belas?

Sim, mesmo a mim, que vivo só de viver,  
Invisíveis, vêm ter comigo as mentiras dos homens  
Perante as cousas,  
Perante as cousas que simplesmente existem.

Que difícil ser próprio e não ver senão o visível! (Pessoa, 2001: 62).

A dificuldade maior de se pensar o gosto é que, embora universal (não há quem não o prove), não se deixa padronizar (há sempre alguém que não gosta), ou quando se deixa, é sempre num espaço-tempo e num grupo circunscrito (moda). O gosto, portanto, não possui um *a priori* nem expressa qualquer conteúdo. Como

fluxo e intensidade, só se concretiza quando se prova, se contempla, se ouve... É um modo, um estilo de olhar para as coisas do mundo e sentir seu paladar. É o agrado que as coisas dão e que em retribuição chamamos de belo. No entanto, nada nos autoriza a pensar, como Kant (2013: 119), que o “juízo do gosto não é, pois, nenhum juízo de conhecimento, por conseguinte não é lógico, e sim, estético, pelo qual se entende aquilo cujo fundamento de determinação *não* pode ser *senão subjetivo*”. O gosto, que Kant associa à faculdade da imaginação, não se dá independente do conhecimento (faculdade da razão), o qual teria supremacia entre as formas de mediação do mundo, mas é um tipo de saber – razão sensível<sup>30</sup> – descompromissado com o horizonte da verdade. Gosta-se também do que não se concorda. E gosta-se porque a razão não abandona a imaginação no julgamento, mas segue seus caprichos.

Não precisamos partilhar da visão de mundo de Hitchcock ou Pasolini (suas verdades) para apreciar suas obras. Li quase toda a obra ficcional de José Saramago e mesmo discordando de seu senso de moral usufruí de sua estética. Acontece que sua estética não está desvinculada de seu pensamento, mas uma e outro se imbricam no que podemos chamar de visão de mundo (*weltanschauung*). Se acredito que a educação é o meio pelo qual configuramos, transcriamos, engendramos nossas visões de mundo, cuja singularidade, se não é uma exigência, é contudo meta, por extensão devo considerar o gosto também subordinado aos mesmos processos de configuração, transcrição e engendramento operados pela educação. Isso significa que o gosto, embora livre dos padrões universais, não está isento das influências circunstanciais, das quais depende para se afirmar num dado tempo e lugar.

Nesse sentido, importa pouco conceituar o belo ou buscar os padrões do gosto, vale mais descrevê-los em relação às obras e às pessoas. Assim, Voltaire (2008) em seu *Dicionário Filosófico* compara o sabor dos alimentos ao conhecimento das belezas artísticas. É um discernimento rápido como o do paladar, ambos

---

<sup>30</sup> “A razão sensível restitui a intuição, a metáfora e o devaneio poético como elementos participativos do conhecimento: ‘o sensível não é apenas um momento que se poderia ou deveria superar, no quadro de um saber que progressivamente se depura. É preciso considerá-lo como elemento central no ato de conhecimento’” (Ferreira-Santos & Almeida, 2012: 100).

provenientes da reflexão, o que implica que a fruição de uma obra depende tanto das características do objeto quanto da reflexão de quem as contempla.

Montesquieu escreveu um belo e inacabado ensaio sobre o gosto, que figurou na *Enciclopédia* iluminista agregado ao artigo de Voltaire. A partir de uma lista de prazeres, Montesquieu (2005) associa o gosto à curiosidade, à ordem, à variedade, à assimetria, aos contrastes, aos sentimentos, à sensibilidade, à delicadeza, à perplexidade, iluminando os diversos aspectos relacionados tanto às obras quanto ao que proporcionam de prazer.

David Hume (2013) movimenta-se em torno de dois pilares: a (im)possibilidade de definir um padrão de gosto e “determinados princípios gerais de aprovação ou censura” (p. 98). Assim, o filósofo reconhece que os esforços para se estabelecer um padrão para o gosto esbarram em duas variações que resultam numa diferença nos graus da aprovação: “Uma delas reside nas diferenças de temperamento entre os indivíduos, e a outra são os costumes e opiniões peculiares do nosso país e da nossa época” (p. 108). Essa constatação torna relativa a avaliação das obras: “Temos propensão a chamar de bárbaro tudo o que se afasta de nosso gosto e de nossas concepções, mas prontamente notamos que este epíteto ou censura também pode ser aplicado a nós” (p. 92).

Comum a esses pensadores setecentistas é a noção de um gosto natural e um gosto adquirido, que pode estar de acordo ou não com o gosto natural. Para Voltaire, o gosto depravado é uma enfermidade do espírito que se manifesta na preferência pelo grotesco. Hume (2013: 108) trata a questão como “deficiência ou perversão das faculdades, resultante dos preconceitos, ou da falta de prática, ou da falta de delicadeza”. Subjaz a essa visão que o gosto é natural e deve ser cultivado de acordo com sua *natureza*, isto é, evitando-se desvios, diferenças. “Os princípios gerais do gosto são uniformes na natureza humana” (Hume, 2013: 108).

Essa ideia de gosto natural é o ponto de partida da reflexão sociológica de Pierre Bourdieu, que detecta a fabricação da *distinção* como alegação de um dom natural de determinadas classes, isto é, desvinculado das condições sociais, culturais e

educacionais que a geraram: “as classes privilegiadas da sociedade burguesa colocam no lugar da diferença entre duas culturas, produtos da história reproduzidos pela educação, a diferença de essência entre duas naturezas: uma natureza naturalmente culta e uma natureza naturalmente natural” (Bourdieu, 2003: 167).

O resultado dessa operação é “o corte radical entre as disposições comuns e a disposição propriamente estética” (Bourdieu, 2007: 35), a primeira como expressão de uma *estética popular* e a segunda subordinada ao *distanciamento estético*, que desloca o interesse do *conteúdo* “em direção à forma, aos efeitos propriamente artísticos que se apreciam apenas *relacionalmente* pela comparação com outras obras” (Bourdieu, 2007: 37).

Bourdieu desmascara os meios pelos quais se cria artificialmente as *distinções* de gosto e seus usos simbólicos a partir do capital e da cultura – seu alvo sociológico. Mas ao abrir o mecanismo social da distinção, isto é, o caráter artificial do culto sagrado a determinadas obras da cultura, as eruditas, deixa livre o terreno para a compreensão filosófica do artifício e da convenção que mobiliza as políticas das artes e dos gostos.

Por mais que uma época, um lugar, uma geração, uma escola ou a indústria se esforce para impor padrão a determinadas obras, e consiga por um tempo a adesão de um grupo (seja elitizado, popular ou massificado), o gosto ainda assim flutuará ao sabor do acaso. Não se trata de negligenciar a influência da educação, do convívio cultural, da moda, da propaganda etc. na imposição do gosto, mas de reconhecer, a despeito de todos esses esforços, o caráter artificial e convencional do gosto, que adere a este ou àquele sabor indiferentemente.

Por exemplo, podemos pensar no gosto relacionado à moda. Mais do que abrir mão de um gosto particular, seguir as tendências da moda é uma forma de celebrar o prazer de estar junto, de partilhar um grupo, de diluir-se numa tribo, de captar as forças do presente, de afirmar-se esteticamente:

O “se tornar moda no mundo” é, nesse aspecto, interessante: moda da vestimenta, moda da linguagem, moda corporal, moda sexual. Existe, no fenômeno moda, alguma coisa que se estabelece na nossa sociedade, não se baseando mais na vontade, mas na contaminação; é alguma coisa da ordem do vírus. (...) Nesse sentido, o *homo politicus* ou o *homo economicus* vai cada vez mais dar lugar, tanto para o melhor quanto para o pior, ao *homo aestheticus*. Esse último vai constituir-se nas emoções partilhadas (Maffesoli, 2004: 28).

É possível mesmo supor que o gosto se expresse menos por um paladar próprio que pelo desejo de gostar do que o outro gosta. Gosto por inveja, gosto por falta de gosto, gosto como vontade de pertencer ao grupo, de se ligar ao outro ou mesmo gosto como recusa, quando se combate determinadas obras que seduzem paladares com os quais não se quer identificar. Assim, a vontade é sempre forte, impõe-se a todos o tempo todo, mas o objeto da vontade, sua *finalidade*, sua *intencionalidade*, é vão, frequentemente efêmero e altamente volúvel.

Nesse sentido, vale lembrar a observação de Pascal (1973: 121): não amamos a pessoa, mas suas qualidades. Efetivamente, ao gosto apraz mais os adjetivos que os substantivos. Nomear equivale a uma petição de propriedade. É assim que o homem forja substâncias: registra, congela, define. Os adjetivos são vivos, móveis, frágeis, fugazes, injustos, mas são eles que dão alma, tornam vivas as obras. São, efetivamente, as qualidades que dão sabor às coisas. São os adjetivos os acidentes que transformam as propriedades das obras e imprimem casualidade ao que é altura, cor, peso, cheiro, ritmo etc. Aqui, vale a resposta de Hippias a Sócrates, que lhe indaga o que é o belo: “é uma bela jovem” (*apud* Rosset, 1989a: 181). A aparente simplicidade da resposta, para não dizer imbecilidade, não é todavia desprovida de sentido: “que o que se chama de ‘belo’ está espalhado por uma infinidade de circunstâncias, de encontros, de ocasiões, que nenhum princípio liga entre si; que em consequência ‘o’ belo é algo que não existe” (p. 182). Não existe como generalidade, uma vez que o prazer estético é da ordem do acaso.

Acaso em dois níveis: de um lado, o belo sobrevém por acaso, por ocasião de um encontro que nenhuma lei rege; por outro lado a qualidade desse encontro, que faz com que o digamos belo, é da ordem do acaso, não remetendo a nenhuma generalidade que designaria o termo “belo”. Dir-se-á que o encontro é “bom” pelo fato de que proporciona ao sujeito do encontro um certo agrado. Mas não se distinguirá em natureza esse agrado de todas as outras possibilidades de agrado: prazer entre outros que não significa, contrariamente ao que Kant quer estabelecer na *Crítica da*

*faculdade de julgar*, uma exceção em relação aos prazeres intelectuais, morais e físicos (Rosset, 1989a: 182)

A estética não se restringe, na perspectiva aqui adotada, aos prazeres ocasionados pelas obras de arte, mas se espalha por todas as dimensões em que o prazer está presente, isto é, em toda relação de agrado/repulsa entre o homem e o mundo (o que engloba os outros homens, os objetos e evidentemente a si mesmo).

Assim, a vida justifica-se por sua condição estética, isto é, pelo prazer de viver, de estar no mundo, de criar e contemplar as obras.

O sabor da existência é o do tempo que passa e muda, do não-fixo, do jamais certo nem acabado; aliás, a melhor e mais certa “permanência” da vida consiste nessa mobilidade. Ter gosto por isso implica necessariamente se ficar alegre precisamente com o fato de ela ser por essência, indistintamente, perecível e renovável, e de modo algum deplorar uma ausência de estabilidade e de perenidade (Rosset, 2000: 20).

Ao homem restam dois caminhos:

Ou a alegria consiste em uma ilusão efêmera de ter acabado com o trágico da existência: neste caso a alegria não é paradoxal mas é ilusória. Ou consiste em uma aprovação da existência tida por irremediavelmente trágica: neste caso a alegria é paradoxal mas não é ilusória (Rosset, 2000: 24-25).

Alegria como paradoxo: “regozijo incondicional da existência e a propósito da existência; ora, não há nada menos regozijador do que a existência, considerando esta última em toda frieza e lucidez de espírito” (p. 22). É por isso que não é ilusória, pois está bem ciente das infelicidades do mundo, da impossibilidade de defendê-lo, a menos que seja por seu caráter estético, pela beleza agradável da efemeridade, da inconstância e da impermanência. Por outro lado, a alegria neurótica é ilusória, pois considera as infelicidades do mundo não como inelutáveis, mas como provisórias e sujeitas à eliminação progressiva. Este é o cerne do pensamento moderno, mas que contemporaneamente perde força.

O homem que opta pela ilusão está sempre a um passo do devir-outro, pois rejeita a alegria paradoxal de saber-se não-ser pela esperança de vir a ser o que não é e jamais poderá ser, uma vez que o ser não se sustenta, não permanece, não

responde a nenhuma necessidade. Escolha diferente é a do *amor fati*, cuja força dispensa a esperança para ficar com o que se tem, aprovação do efêmero e irrisório que constitui a existência.

A questão é que não há receituários para se ensinar a viver a vida com alegria, pois não se trata de conhecimento científico, mas de um *savoir-vivre*, de uma sabedoria trágica. A alegria aparece, assim, como um complemento ao exercício da vida, como uma graça, um dom, uma dádiva, um regalo, um algo a mais que excede sem razão, sem justificativa, como algo misterioso, impenetrável, mesmo

aos próprios olhos daquele que sente seu efeito benéfico. Pois no fundo nada mudou para ele e ele não sabe mais do que antes: não tem argumento algum para invocar em favor da existência, continua perfeitamente incapaz de dizer por que e em vista de que ele vive – e no entanto acha, doravante, a vida indiscutível e eternamente desejável (Rosset, 2000: 27).

Por outro lado, se não é possível ensinar a alegria, já que se trata de um gosto de viver, é possível, mediante a reflexão, despir-se de toda a carga de crença que acompanha a esperança de progresso, tal qual confabulada pelo iluminismo setecentista e difundida na modernidade: desejo de extermínio dos males humanos, fé no progresso científico, crença na imagem quimérica de uma felicidade capaz de transcender o acaso da existência.

A concepção vigente da pedagogia escolar ainda hoje em prática é devedora do projeto educativo das Luzes, que supõe a concepção de um progresso infinito. “O desenvolvimento dos conhecimentos pode, segundo se crê, resolver os males de que sofre a humanidade, senão mesmo erradicá-los. É o próprio espírito da Enciclopédia: a esperança numa mudança radical da condição humana” (Rosset *in* Kechikian, 1993: 64).

Em oposição, defende-se uma

educação que não esquecesse o caráter efêmero de todas as coisas, o fato de nada ser durável, o fato de a própria realidade parecer despida de toda a significação e de toda a própria realidade parecer despida de toda a significação e de toda a finalidade. Uma tal concepção foi defendida pelo humanismo da Renascença (...) Não se trata de viver melhor, o que implica

o projeto louco de uma mudança radical da vida, mas pelo contrário, viver o melhor possível (Rosset *in* Kechikian, 1993: 63).

Para a pedagogia da escolha, importa a alegria de viver que se escolhe mediante o conhecimento trágico do mundo, por meio da suspensão da crença e exercício do gosto. Essa alegria de viver torna-se tanto mais intensa quanto mais se prova dos gostos do mundo, razão pela qual as obras tornam-se fundamentais, uma vez que possibilitam a reflexão/contemplação/transcrição do mundo e de si. São essas formas que me formam, é o arranjo dos encontros com essas obras que constituem os itinerários pelos quais nos reconhecemos e nos situamos no mundo.

### **3.3.3. itinerários de formação**

Somos contos contando contos, nada.

Ricardo Reis

Há um elo indissociável entre escolha e formação. Somos formados por escolhas, as nossas, as da sociedade, da cultura, da família. Em linhas gerais, pode-se pensar a educação como um programa de formação que habilita condutas, pensamentos, saberes, valores enquanto combate outros. Não é à toa que o Estado incumbe-se da educação, dita formal, que se realiza na escola e por muitos e muitos anos. É uma obsessão mundial. Não é à toa também o interesse da sociedade pela educação: os religiosos precisam de fiéis, os empresários de trabalhadores, os comerciantes de consumidores, a civilização de bons modos, o governo de impostos... Mas essa obsessão pela educação não difere em quase nada da obsessão por segurança, saúde ou economia. Afã de ordem, síndrome do controle, racionalização da vida humana. Evidentemente há interesses em jogo, sempre houve e não há como não haver. Faz parte da fisiologia do poder, sua sede de dominação.

Pode parecer, dessa constatação, que a vida singular, particular, vivida individualmente tem pouco espaço para se realizar, já que está subjugada a essas forças estruturais do Estado, do mercado, das instituições financeiras que surgem como a realidade incontornável da dominação do poder. Em suas notas sobre o poder, Rosset (1985: 9-34) constata que o poder é indefensável por seu caráter

arbitrário. Ou é arbitrário ou não é poder. Não há, portanto, poder legítimo (legítimo como denegação do caráter arbitrário). Disso decorre que o poder é a “representação de um objeto não representável” (p. 26), que não se pode definir nem descrever. Como representação, como imagem, o poder é sempre *frágil*, razão pela qual necessita de instituições, aparatos e dispositivos que reforcem a imagem do poder – desde a *inaccessibilidade* às pessoas que representam esse poder até a violência explícita ou simbólica, passando pelos rituais das atividades burocráticas e do cumprimento das leis.

Outro aspecto interessante das disposições do poder é que, qualquer que seja o regime político considerado, seu funcionamento depende da imaginação de um *monarca* (p. 32). Pode ser rei, presidente, primeiro ministro etc., mas que se apresente como uma pessoa. E aqui Rosset explora o duplo sentido do termo *personne* em francês: é alguém mas também ninguém. Alguém porque há um nome representando o poder, mas ninguém justamente porque pode ser qualquer um, já que as condições para assumir o poder são sempre arbitrárias.

Significativo, como exemplo, é o caso de Céphas Bansah, líder do povo de Gbi, distrito de Gana, que governa seu povo desde a Alemanha, onde é dono de uma oficina mecânica. Valendo-se dos recursos tecnológicos de comunicação à distância e da facilidade de transporte, o *rei* busca apoio do governo e da comunidade acadêmica da Alemanha para o desenvolvimento de seu povo, cuja estruturação é comunitária, seguindo o modelo das sociedades chamadas arcaicas, primitivas, tribais.

Poderíamos listar numerosas outras experiências de organização social e exercício do poder, sem que os exemplos deponham contra o caráter arbitrário e limitado do poder. Aliás, a própria noção de absolutismo ou totalitarismo requer um mínimo de especificação, pois não há poder absoluto ou totalitário *tout court*, uma vez que as disposições gerais do poder exigem menos conformação com os desejos do *rei* ou da nação que o silêncio sobre o vazio do lugar que o poder ocupa, os bastidores da encenação (Rosset, 1985: 30).

Isso não significa defesa desse tipo de poder (absolutista, totalitário), pelo contrário, tem tão somente a intenção de sublinhar, junto com o filósofo francês, que o poder é imaginário e dependente da figura de um monarca que o represente. Dito isso, é preciso não esquecer que, como tudo, há governos melhores e piores e, como exemplo destes, dos piores, justamente o absolutismo europeu do século XVII, os totalitarismos do século XX e os fundamentalismos do século XXI. Assim, o que esses regimes deploráveis têm em comum é o fato de, pela força, impor o reconhecimento de que não são nem absolutistas, nem totalitários, nem fundamentalistas, mas legítimos e justos.

O fato de o poder ser imaginário não significa que esteja desvinculado da realidade, pois é o imaginário justamente a linguagem simbólica que realiza a mediação entre o sentido e o real, mas que se constitui como convenção, portanto não como uma realidade incontornável e fatal e sim como um conjunto de disposições, conformações e protocolos (a gramática do poder) com o qual jogamos, por meio de adesões, negligências, críticas, resistências, revoltas, revoluções... De um modo ou outro, não anulamos a dimensão particular da existência no trato com as emanções do poder porque há algo de concreto na existência que resiste aos programas homogeneizantes do poder (seus preceitos e suas receitas educativas).

Essa força desestabilizadora que circula nos espaços não controlados pelo poder emana do próprio poder e manifesta-se como potência, atualizada de diversas maneiras, mas que põem em risco a conservação do poder instituído. Maffesoli (1981: 82) aponta que o vitalismo reconhece a perdurância da vida para além das representações, de modo que o coletivo se inscreve na tessitura da vida cotidiana praticando valores outros que não os ensinados. É o presente, continua o autor, que “permite o jogo da inclinação e da realidade acessível ou da vontade e da necessidade” (p. 83).

Eis precisamente de que a potência é a alternativa! Face à pressão da morbidez, essa parte de sombra da realidade social, ela se afirma como vida, ela afirma a vida, luta pela vida (...). À visão ideológica, totalizante e unificadora sucede uma inscrição na vida cotidiana que procede por desdramatização, isto é, que manifesta outra maneira de encarar a necessidade social; como momento no qual se articulam e se compõem as

diferenças que são mantidas enquanto tais, como outras tantas potencialidades de harmonia (p. 84).

Assim, se por um lado a atualidade testemunha o declínio das metanarrativas e o desaparecimento das utopias, inviabilizando a ilusão de que as revoluções instaurariam um *bom poder* em contraste com o *mau poder* em vigência, por outro o poder, a despeito de permanecer dominando as estruturas instituídas pela modernidade, é pouco convincente quanto à defesa de sua *legitimidade*. Há, portanto, a circulação de potências que resistem não à dominação estrutural da sociedade por parte do poder instituído mas à imposição de valores, de gostos, de modos de existir.

É como se a crença nos velhos valores da modernidade fosse suspensa em proveito da força do presente, da abertura para o exercício prazeroso da vida. Prazer aqui não no sentido de Epicuro (1985), que o torna finalidade da existência, o que requer uma política dos prazeres que controla os excessos, mas no sentido de aprovação da existência, prazer como adesão à vida e, mais precisamente, às pequenas e pequeníssimas coisas da vida, tudo o que, à exceção de Nietzsche, incomoda boa parte dos pensadores.

Tudo se dá como se o homem contemporâneo visse os bastidores do poder, a mentira manipuladora dos discursos, a intencionalidade por detrás da representação, mas em vez de denunciar que o rei está nu (a condição vazia do poder), o que poderia desencadear vexame e caos, optasse por fazer parte do “faz de conta”, já que há liberalidade suficiente para o exercício de suas pequenas potências.

Assim, a educação escolar não está imune às regras desse jogo: de um lado mantém firme o regime curricular, os objetivos de socialização, moralização e civilização, o papel de certificar seus alunos e direcioná-los para o mercado de trabalho, a manutenção das divisões de classe, privilegiando os que detém, de partida, as melhores condições de conformação às suas regras, o discurso de transformação social, a missão de vender o sonho da ascensão social etc. – dados desenvolvidos sob o projeto moderno. Mas por outro lado, a educação escolar sabe que hoje

representa pouco na política da informação, que sua *autoridade* sobre o modo de vida (valores morais, orientações sexuais, preceitos religiosos etc.) dos alunos perde força, que sua estrutura baseada na hierarquia militar e nas linhas de montagem empresariais tornou-se obsoleta, que pouco influencia na formação literária, artística, sensível dos que a frequentam. Entretanto, permanece atuante, renovando seu poder e ignorando as potências que eclodem sob seus olhos.

E isso porque, momentaneamente, não há alternativa. Ou melhor, não há alternativa que conflua em direção aos interesses conservadores do poder. E como para parte dos que frequentam a escola (principalmente por imposição familiar) é conveniente a estrutura vigente, há convivência e, não raras vezes, maior endurecimento da *práxis* educativa consolidada. Outra parte está à margem de qualquer interesse em renovar algo de que nunca participou: vai à escola porque é obrigado, porque precisará de um futuro emprego para sobreviver, porque precisa de certificados para a vida social.

Tal cenário poderia indicar que a formação está em risco. E de fato define uma certa orientação formativa: a da emancipação, da autonomia, do cultivo do intelecto, da reflexão crítica. Mas isso não quer dizer que outros percursos formativos não estejam em cena. Como pontuou Gilbert Durand (1997), o trajeto antropológico se dá na troca incessante entre as pulsões subjetivas e as intimações objetivas, de modo que o mundo (dado exterior) pesa sempre sobre o homem e sua vontade (dado interior), mas este também impõe-se aos dados do mundo que o circunda, ora aderindo ora resistindo.

A formação contemporânea se dá, portanto, de modo muito diferente da *paidéia* grega e da *bildung* alemã, pois não é integral como a primeira nem cultural como a segunda. Falta hoje um conjunto de referências que possa guiar a noção de integralidade (o que seria universal num mundo multicultural?) ou mesmo de cultura (qual cultura? de massas, erudita, popular, científica, cibernética?). Como pensar os passos de uma formação quando todos os consensos foram suspensos? No entanto, é possível reconhecer elementos tanto da *paidéia* quanto da *bildung* que sobrevivem nos itinerários de formação aos quais estamos submetidos.

Seria necessário um mapeamento exaustivo tanto da *paidéia* quanto da *bildung* para traçar esses elementos sobreviventes, mais ainda para traçar os contornos das mudanças pelas quais passaram. Tarefa para historiador, filólogo, arqueólogo, genealogista. Proponho outro caminho, bem mais curto, que consiste em reconhecer, do complexo educacional que representaram a *paidéia* e a *bildung*, a não dissociabilidade da educação, da cultura, das narrativas e da vida<sup>31</sup>. De modo diferente dos modernos, que compartimentam história, arte, cultura, educação, filosofia etc., a formação humana não se dá por esferas, mas numa zona mista que embaralha as experiências de vida, de leitura, de pensamento, escolar, histórica etc.

Portanto, é com a afirmação da potência existencial e o aproveitamento das mais diversas experiências de vida que se constituem os itinerários de formação.

A primeira vez que utilizei o termo foi em 2011, em dois artigos sobre literatura – *A Literatura como Itinerário de Formação*<sup>32</sup> e *A Literatura e seu aspecto formativo*<sup>33</sup> – e no livro *O Cinema como Itinerário de Formação*<sup>34</sup>, organizado com Marcos Ferreira Santos. Inicialmente, o objetivo era sublinhar o caráter formativo da arte, especificamente nas suas linguagens literária e cinematográfica, nada que constituísse uma novidade, mas algo que requer ainda ser lembrado pela pouca atenção que recebe dos estudos sobre a Educação. Ainda preso a noções de uma escola de formação humanista (Candido, 2002, 2004; Freire, 2003; Ricoeur, 2008), buscava, desde o início, enfatizar o aspecto reflexivo da formação, daí a noção de autoformação para explicitar que os itinerários não se dão por imposição, mas a partir da organização de experiência singulares, cujo sentido é sempre dependente de quem vive a experiência.

---

<sup>31</sup> Conferir a obrigatória e incontornável obra de Jaeger (1994) sobre a *Paidéia* e, sobre a *Bildung*, o artigo de Rosana Suarez (2005) *Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural)* e as obras de Larrosa (2009, 2010).

<sup>32</sup> ALMEIDA, Rogério de. “A literatura como itinerário de formação: real, imaginário e modos de viver”. In: BARROS, João de Deus Vieira (org.). *Educação e Simbolismo: leituras entrelineares*. Maranhão. EDUFMA, p. 245-286, 2011b.

<sup>33</sup> ALMEIDA, Rogério de. *A literatura e seu aspecto formativo*. Revista *Religare* (UFPB), v. 8, p. 127-138, 2011c.

<sup>34</sup> ALMEIDA, Rogério de & FERREIRA-SANTOS, Marcos (Orgs.). *O cinema como itinerário de formação*. São Paulo: Képos, 2011.

No ano seguinte e de maneira mais abrangente, o termo aparece como um verbete do livro *Aproximações ao Imaginário*, escrito em parceria com Marcos Ferreira Santos. De maneira resumida:

Os itinerários de formação atestam, em primeiro lugar, que a educação não se dá unicamente na escola, mas também fora de seus muros e portões, longe das carteiras e da lousa. Em segundo lugar, não se dá de maneira única, por meio da definição prévia de conteúdos e métodos, mas de forma plural, aberta, mobilizando toda a atenção e energia e modificando a compreensão que se tem de si e do mundo. Em terceiro lugar, os itinerários, como o próprio nome sugere, pressupõe a educação como uma relação dinâmica, processual, feita de avanços e retrocessos, de dúvidas e retomadas, de conhecimentos que se revisitam. Finalmente, os itinerários de formação são percorridos ao longo de toda vida, pois é vivendo que nos educamos, que fazemos escolhas, que temos de afrontar os desafios que cada momento nos impõe (Ferreira Santos & Almeida, 2012: 144-145).

Pouco depois descobri em Jorge Larrosa (2010) o mesmo termo e com uso muito próximo. Há uma passagem de seu livro, na qual analisa a obra de Peter Handke, que aventa a possibilidade de a formação ser também

um itinerário de desprendimento de si mesmos como indivíduos pessoais com formas solidificadas de consciência, e um itinerário também de despojamento de sua cultura enquanto regra convencional de percepção; um itinerário, poderíamos dizer, tanto de desfazimento do eu quanto de abertura do mundo (...) (Larrosa, 2010: 50)

Aliada à ideia humanista de formação, pela qual as experiências sensíveis formam os modos de viver e interpretar o mundo, somam-se os caminhos de abertura e abandono, de descrédito e desaprendizagem, de suspensão dos discursos que reivindicam a verdade do mundo.

Portanto, a educação no registro trágico – que equivale filosoficamente a pedagogia da escolha, aprendizagem de desaprender ou itinerário de formação – resume-se a dois principais objetivos: 1) pôr em evidência o real (sua condição trágica, insignificante, o acaso da existência), isto é, fazê-lo falar, dar expressividade poética, filosófica, tautológica, literária, simbólica, imaginária, estética etc.; e 2) gozar a alegria da aprovação incondicional do real, ou seja, celebrar a existência inclusive em seus aspectos mais dolorosos, desagradáveis e indigestos, não porque haja algum tipo de prazer na dor, mas pela condição mesma de uma aprovação incondicional, que consiste em, ao afirmar a vida, afirmá-la integralmente (Almeida, 2013a: 1013).

É inegável que tal postura incomoda as premissas racionais da filosofia, como faz notar Vattimo (1999: 16) quando constata que a “generalização da noção de interpretação, até coincidir com a mesma experiência do mundo, é realmente o resultado de uma transformação no modo de conceber a verdade que caracteriza a hermenêutica como *koiné*”, isto é, a hermenêutica tornou-se um “idioma comum, da cultura ocidental, não apenas filosófica” (p. 13). Contra o irracionalismo ou esteticismo de uma hermenêutica que compreenda as construções interpretativas da filosofia como imagens poéticas, Vattimo reivindica a racionalidade hermenêutica ao retomar uma ontologia que a valide como reconstrução do processo histórico (p. 149). Assim, a validade da hermenêutica estaria na reconstrução da tradição: “essa reconstrução é obviamente uma interpretação, mas não só uma interpretação, no sentido em que tal expressão ainda implica a ideia de que, além dela, existe um *ontos on* que permanece externo aos esquemas conceituais” (p. 151).

Para Vattimo (2010), a realidade converteu-se em interpretação, de modo que perdemos o mundo verdadeiro, independente das fabulações, o que ocasionou de um lado o esvaziamento de sentido, a transparência da sociedade, o niilismo consumado, o enfraquecimento do pensamento (*pensiero debole*), e de outro a possibilidade de escapar à dominação exercida em nome desse pretense mundo verdadeiro.

No entanto, como faz observar Favaretto (2010: 231), em vez “de a educação significar a condução à forma de um sujeito constituído, trata-se agora da destituição, da deposição desse sujeito, garantia da unidade da experiência. Justamente neste deslocamento estaria a contribuição efetiva da arte”.

É essa possibilidade de desaprendizagem que nos ensina o caráter ficcional do que se apresenta como verdade ou como mundo verdadeiro. Entretanto, não se trata de tornar o mundo ficção e jogá-lo fora com a água do banho, mas em apontar sua total indiferença seja à verdade seja à ficção, seja ao pensamento seja à linguagem, seja à imagem que dele fazemos ou à que fazemos de nós em relação a ele. Isso significa que o mundo está aí, mas que nenhuma ação ou compreensão humana é

capaz de transformá-lo, pois o mundo – como dado do acaso – jamais se constituiu como *ser*, isto é, jamais reuniu um conjunto de condições que transcendesse sua condição circunstancial.

Isso significa que não só a interpretação ou a hermenêutica se reduz a uma condição estética, mas que a própria existência humana é um dado estético, faz parte da beleza do mundo, como as aves, os rochedos e as marés. A experiência humana, assim considerada, vale como imaginação, sentimento, sensação; dito de maneira tautológica, como experiência.

Nesse sentido, a escalada do niilismo pode ser compreendida como a falta de resposta para a pergunta *por quê?*

Para essa interrogação, a resposta seria: porque as soluções historicamente propostas a todas as questões relevantes (a todos os “por quês?”) assentavam sobre um mesmo pressuposto: a possibilidade de encontrar uma causa, uma razão, um sentido para os estados de coisas, e para os cursos de acontecimentos que a história registra. Isso equivale a dizer que tinham como precondição a vigência de valores superiores como sentido, finalidade, casualidade, verdade, realidade, ser; mas também referências axiológicas como bem e mal, justo e injusto, lícito e ilícito, virtude e vício etc. Na ausência de resposta para tais perguntas não há também perspectiva de sentido e valor que dão sustentação a qualquer sistema metafísico de interpretação global do universo e da condição humana no mundo.

(...)

Desde um ponto de vista genealógico, nossa cultura nasce sob o signo de uma obsessão explicativa, uma espécie de *delírio de onipotência* da razão. (Giacoina Junior, 2014: 223-224).

Em perspectiva contrária, escreverá Caeiro em seu *O Guardador de Rebanhos* que somos como “qualquer coisa natural”, sem que isso signifique depreciação da vida, mas justamente seu contrário. Como parte do mundo, integrados à natureza, produzimos e consumimos cultura naturalmente, isto é, engendramos estratégias coletivas e individuais que nos situam no mundo. Situação que é concretamente simbólica, pois somos matéria de um mundo material, mas também os sentidos todos que podemos dar a essa condição. O artifício humano não é ruptura da natureza do mundo em direção a um mundo humano e artificial, mas é o mundo humano e artificial uma continuidade da artificialidade do mundo natural.

O mundo não existe anteriormente a uma forma que lhe dê seu perfil. Ou existe, mas como algo amorfo, desordenado e sem delimitações e, portanto, sem sentido. Não há uma experiência humana não mediada pela forma e a cultura é, justamente, um conjunto de esquemas de mediação, um conjunto de formas que delimitam e dão perfis às coisas, às pessoas e, inclusive, a nós mesmos. A cultura, e especialmente a linguagem, é algo que faz com que o mundo esteja aberto para nós (Larossa, 2010: 49)

A arte, como representante sublime dos artifícios humanos, não é uma mentira, um suplemento ou um atenuante, também não é imitação ou expressão, um modo de iludir, distrair, descontrair ou entreter, também não é um mundo fechado cuja linguagem só poder dizer de sua própria linguagem – arte pela arte –, mas um modo de conhecer o mundo, modo *natural*, já que entranhado na fisiologia humana. A arte é, assim, o destino do homem: tornar-se consciente de que a mediação que empreende no trato do mundo é de ordem estética, exprime gostos, remete a escolhas, compõe um itinerário e forma-se pelo contato com as formas simbólicas que intensificam o mundo em seus fluxos transcriativos. Religião, ciência, arte, história fazem parte dessas formas que situam o homem no mundo, mas o fazem de modo *orgânico, vital* (cobram uma adesão *visceral* que vai muito além das ponderações de ordem racional).

A estética, do modo como abordada aqui, não é ciência do belo (ou uma especulação filosófica que o valha), mas *fisiologia aplicada*<sup>35</sup>, para retomar uma perspectiva nietzschiana, que considera que o belo, que não existe por si, é um sintoma de “estados estéticos” mais ou menos úteis ao desenvolvimento e intensificação da vida. Como afirma Benítez (2012: 27), a arte em Nietzsche afeta tanto o que é da ordem biológica (o corpo) quanto fisiológica (as pulsões

---

<sup>35</sup> “O termo ‘fisiologia’ no contexto da filosofia de Nietzsche pode ser compreendido como um processo orgânico do corpo humano que agrega diversas modalidades de expressão nas suas experiências vitais; nessas condições, a noção nietzschiana de ‘fisiologia’ está associada aos processos de assimilação e regulação do organismo como um todo e aos instintos e atividades que potencializam ou diminuem a sua vitalidade, incluindo assim tanto o âmbito ‘físico’ (digestão, circulação sanguínea, ruminação, etc.), quanto o âmbito ‘psíquico’ (os afetos, os instintos, os estímulos nervosos, etc.). A ideia de ‘fisiologia’ em Nietzsche remete, com frequência, às funções orgânicas ou ao âmbito afetivo no sentido do imediato corpóreo. Dessa maneira, a ideia de atividade fisiológica na perspectiva nietzschiana porta tanto um sentido orgânico/somático como psíquico, tornando tais esferas interdependentes, pois as múltiplas vivências do organismo constituem uma dinâmica indissociável” (Bittencourt, 2010: 3).

inconscientes), portanto é menos um “estado espiritual” que uma “motivação orgânica”, uma sugestão aos músculos e aos sentidos.

A experiência estética é uma experiência do excesso, da embriaguez, da excitação. Flusser (2013) compreende a arte como uma *droga*, “um meio de proporcionar experiência imediata” (p. 381), “o órgão sensorial da cultura, por intermédio do qual ela sorve o concreto imediato”. Não é lenitivo, consolação ou purgação dos maus sentimentos (a *catarse* grega), mas sensualidade, paixão, proliferação do que a vida tem de excessiva e cruel, seja na manifestação da alegria ou da dor.

Os itinerários de formação só podem ser itinerários de autoformação, pois é na experiência individual e particular de cada corpo – seu modo de sentir, de ser afetado – que as formas de mediação da cultura contribuem na formação das formas de lidar com a experiência imediata da vida, a qual é constantemente transcrita em obras.

Essas obras podem ser: uma peça musical, um romance ou conto, uma redação escolar, o depoimento testemunhal de um crime, o currículo de emprego, a foto publicada no instagram e as hashtags compartilhadas no facebook, uma receita culinária, o gesto de tocar o queixo como quem está pensando, a forma de dissimular ou exibir um espirro, as palavras doces da sedução que se transformam em chulices no instante do sexo, o desejo implícito na imitação da vestimenta da celebridade, o timbre afetado com o qual se pronuncia Sloterdijk ou Modigliani, o projeto desenhado pelo arquiteto, o prédio calculado pelo engenheiro, o sanduíche de cimento que os tijolos fazem quando a mão do pedreiro os unem... Shakespeare, Mozart, Noel Rosa e a vizinha do mestre Romão, que sem querer compôs “uma linda frase musical, justamente a que mestre Romão procurara durante anos sem achar nunca” (Assis, 1987: 152).

A abrangência é sem dúvida provocativa, mas os exemplos enfatizam que a experiência estética não está restrita a uma atividade contemplativa confiada a poucos espíritos, educados pela cultura erudita e aos quais se oferta a ambrosia da sublimidade. Não se trata, todavia, de rebaixar as obras convencionalmente

erigidas como monumentos da potência criativa ao mero gesto de passar manteiga no pão, como se pudessem se igualar pela política das culturas. Estamos aptos ao discernimento porque fomos formados para discernir e, em termos de gosto, ainda prefiro o *biscoito fino* de Oswald que os engasgos guturais da massa. Trata-se, entretanto, de compreender a *fisiologia estética* e o modo singular como cada um interage com determinadas obras.

Cada organismo, mediante sua interação com uma criação artística, pode vir a desenvolver reações afetivas que talvez em outrem sejam distintas. Tal circunstância, todavia, não desqualifica de modo algum a “fisiologia da arte” de Nietzsche, pois ela parte de um projeto estético que valoriza para cada organismo a recepção de uma espécie de estímulos que poderão ou não intensificar a sua vitalidade, destacando-se assim da perspectiva transcendental da fruição estética, tão distante de uma genuína compreensão das atividades orgânicas do corpo humano (Bittencourt, 2010: 19).

No âmbito da pedagogia da escolha, e para que escolha possa haver, enfatiza-se a poética da experimentação contra a política da imposição que circula nas escolas, na mídia, nos templos religiosos e nos demais espaços que se incumbem da hierarquização e distribuição dos valores simbólicos do conhecimento, da informação, da arte, da fé... A mercantilização generalizada dos bens culturais em vez de sua partilha comunitária não impede, no entanto e por mais prejudicial possa ser, que a vida seja vivida como experiência. É a organização dessa experiência em itinerário que a pedagogia da escolha busca mobilizar.

Assim, na leitura de uma obra, um clássico da literatura por exemplo, não estamos imunes a participar da experiência ficcional, inventada, a qual lemos mas que também nos lê.

“O homem é um ator que gagueja em sua única fala, depois se cala e desaparece para sempre”: a descrição de Shakespeare em seu *Macbeth* nos faz atuar em um enredo no qual somos confusos personagens secundários, postos ali a serviço de alguma coisa, tal como a Helena de Homero<sup>36</sup>. Somos revelados a nós mesmos pela narrativa que nos conta. Entendo a mim mesmo quando elaboro uma narrativa que me descreve, em um entender que é, também, um criar (Pagotto-Euzebio, 2014: 71).

---

<sup>36</sup> O autor refere-se ao trecho perturbador da *Ilíada* no qual Helena, em conversa com Heitor, diz: “Triste destino Zeus grande nos deu, para que nos celebrem, nas gerações porvindouras, os cantos excelsos dos vates.” Pagotto-Euzebio (2014: 70) comenta: “Não é difícil, no momento em que lemos esses versos, imaginar, com algum sobressalto, que Helena nos olha de soslaio do fundo do livro, do fundo da página, como que piscando para nós, leitores.”

Nesse sentido, a aproximação a ser feita é com o “torna-te o que tu és” ou o “como chegar a ser o que se é” que Nietzsche toma de Píndaro para traçar os passos de sua *bildung*, tarefa à qual se dedicou ao longo da vida, como demonstra Larrosa (2009) ao mapear todas as ocorrências do termo e seus derivados na obra do filósofo alemão para explicitar as transformações pelas quais passou. Não convém aqui retomar os passos genealógicos de tal empreendimento, mas sintetizar o modo como o filósofo alemão concebeu o “chegar a ser o que se é”. Nas palavras de Larrosa (2009: 65):

O eu que importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista cria uma obra. Para chegar a ser o que se é, tem que ser artista de si mesmo.

Duas trilhas se abrem: a primeira é a do instinto, do trabalho inconsciente de organização dessa força formativa, caminho da errância, da falta de meta, da ausência de finalidade, da perda de tempo, do vagabundear. É quando as escolhas se dão de modo instintivo, por gosto. A outra trilha é a dos mestres: os de carne e osso mas também os de papel e tinta, os de tela e película. Esses mestres – professores, escritores, cineastas, músicos, pedreiros, metalúrgicos, cabeleireiros, andarilhos, prostitutas, xamãs – não nos dizem qual caminho seguir, mas são modelos, seguiram seus caminhos e partilham experiências que iluminam nossas escolhas, mesmo que sem intencionalidade. Mestres que influenciam na formação do gosto.

E aqui é preciso firmar que não se trata de imitar modelos: somente Friedrich Nietzsche poderia chegar a ser o que foi, e que não se sabe o que é a não ser por sua obra, aberta a interpretações. Todavia, pode-se imitá-lo na busca de constituição de uma singularidade: “criar um personagem que incorpora e faz uso de tudo o que lhe é genuinamente próprio, e que seria inteiramente ele mesmo – o que exclui qualquer imitação” (Giacoin Junior, 2014: 260).

A educação, por esta perspectiva, está menos no caráter instrucional dos conteúdos formalmente estudados e posteriormente certificados que na singularidade com a qual essas experiências serão significadas por quem passa por ela – o caráter fortuito do encontro entre um mestre e um discípulo, nas palavras de Gusdorf (2003). Daí o mesmo Gusdorf considerar o conteúdo das disciplinas escolares mero pretexto para esse encontro significativo. De minha parte, acrescentaria que a irrupção da experiência formativa se dá propriamente quando nos desviamos do caminho pretendido pela educação. A formação escolar – a cargo do Estado e de interesses diversos do mercado, da família, da religião etc. – é pensada como um programa de homogeneização, de contenção, de afunilamento e de reprodução. Os fins são, a partir da Idade Moderna, utilitários, econômicos, produtivos... Trilhar esse caminho é seguir em multidão, anestesiarse com projetos, entorpecer-se de razão, subjugar-se ao cálculo. A experiência é solitária, imprevisível, indomesticável e desestabilizadora. Irrompe como desvio, topa com o imponderável, o irrefletido, deságua num caminho único.

Nessa perspectiva,

as obras, os experimentos, as proposições de toda sorte, funcionam como interruptores da percepção, da sensibilidade, do entendimento; funcionam como um descaminho daquilo que é conhecido. Uma espécie de jogo com os acontecimentos, de táticas que exploram ocasiões em que o sentido emerge através de dicções e timbres, nas formas não nos conteúdos; uma viagem pelo conhecimento e pela imaginação: são imagens que procuram captar o tipo de deslocamento da subjetividade promovido pelas obras da arte (Favaretto, 2010: 232).

Essa subjetividade deslocada ou descentramento do eu efetiva-se numa dupla incongruência: afastamento do mundo fabulado e aproximação de si. Incongruência porque precisamos de fabulações para nos afastarmos do mundo fabulado, e precisamos da invenção de um eu para nos aproximarmos de nós mesmos; é na experimentação desestabilizadora da ficção que as pretensas verdades do mundo e do eu mostram-se ilusórias.

É por isso que o estado contemporâneo da estética – deslocada da arte para a vida – pode favorecer a desfabulação do mundo: todas as narrativas, discursos, instituições, ideologias e boas intenções perdem o estatuto de verdade e se proliferam como ficções às quais aderimos sem crença. O mundo desfabulado

mostra-se nu, sem duplo, sem transcendência, sem finalidade ou necessidade. Seus excessos todos – beleza, vida animada, instabilidades climáticas, rupturas geológicas – revelam o incessante trabalho do acaso, sua abertura para o eterno movimento, o atrito dos encontros.

Mas se por um lado chegamos à insignificante e gratuita nudez do mundo provando da proliferação das fábulas, por outro nos aproximamos de nós mesmos aos nos afastarmos pela ficção do eu. A identidade traduz-se por narrativas, transcritas e atualizadas em determinadas situações da vida cotidiana. As tatuagens, os metais, as próteses e as vestimentas artificializam os corpos revelados como arte.

Estamos, portanto, além do bem e do mal, mas também além do belo e do feio. Pode ser um desastre para o projeto de emancipação moderno, uma nova catástrofe. Se a queda cristã tirou o homem do paraíso e o jogou no mundo para o exercício do livre-arbítrio, se a queda moderna tirou o homem do mundo e o jogou no tempo<sup>37</sup> para o exercício da escrita da história, o contemporâneo marca a saída da história para o ingresso na estética: sem liberdade, sem salvação, sem destino e sem finalidade (ou ainda com eles mas como vestígios de um modo de operar que se apaga), o homem lança-se ao espaço da mistura, da mixagem, da analogia, da tradução. O domínio contemporâneo é o da transcrição e os homens exibem-se como obras.

Os itinerários de autoformação, sempre provisórios e inacabados, são os meios pelos quais construímos, elaboramos, configuramos, inventamos, imitamos, traduzimos o que somos. Não são as nossas obras, mas somos nós como obras. Admitida a hipótese como nossa situação atual, estamos entregues então a uma estética transcriativa, que nos mobiliza na provação dos gostos do mundo, e a uma pedagogia da escolha, que aprova o mundo, os homens e suas obras.

---

<sup>37</sup> Cioran (1990) defende a tese de que o homem caiu no tempo. Essa queda chama-se história. E nos alerta do risco de uma segunda queda, que seria *cair do tempo*, isto é, deixar de ser um animal histórico, deixar de se importar com seu próprio destino, abdicar de produzir uma obra ou mesmo pensar nela.