EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO COMO EXPRESSÃO DO INDEFINÍVEL

EDUCATION AS AN EXPRESSION OF INDEFINABLE

Alexsandro Araújo Oliveira

Resumo: O presente texto é uma meditação às avessas sobre ética e educação; um convite a uma pedagogia da multiplicidade e da diferença; um posicionamento descentralizado contra a mesmidade em matéria de vida e de educação.
Palavras-chave: Educação; Multiplicidade; Currículo; Ética; Resistência; Invenção.

Abstract: **This** essay is a meditation in reverse on ethics and education; a call for a pedagogy of multiplicity and difference, a decentralized positioning against the sameness in the field of the life and education.
Key words: Education; Multiplicity; Curriculum; Ethics; Resistance; Invention.

REVISTA MOSAICUM, N. 11 - Jan./Jun. 2010 - ISSN 1808-589X

De todo o escrito só me agrada aquilo que uma pessoa escreve com o seu sangue. Escreve com sangue e aprenderás que o sangue é espírito. É difícil compreender sangue alheio: eu detesto todos os ociosos que lêem...

Eu só poderia crer num Deus que soubesse dançar...

Eu aprendi a andar; por conseguinte corro. Eu aprendi a voar; portanto não quero que me empurrem para mudar de lugar.
Agora sou leve, agora vôo; agora vejo por baixo de mim um Deus.

Zaratustra

Quando penso a palavra ética e seus possíveis significados, uma definição me cala: ética como a critica às verdades estabelecidas. Partindo dessa forma de compreensão e tentando pensar uma ética para a produção de conhecimento diria que, seja este conhecimento qual for, ele só se realiza de forma ética quando abre espaços ou aponta direções que tragam como conotação final uma critica às verdades estabelecidas. Mais: quando penso uma instituição de ensino se realizando de forma ética, só consigo pensá-la como uma possibilidade a mais de um espaço que se abre para a produção de conhecimentos que sejam eles já uma critica às verdades estabelecidas. Desta forma, uma instituição de ensino só responde de modo ético a sua presença como tal na medida em que ela abre espaços de resistências aos conhecimentos e verdades estabelecidos.

A resistência como uma dimensão ética. A resistência é a dimensão da ética e, acrescentaria, da política de qualquer produção de conhecimento. Ou ainda, um conhecimento só é um conhecimento de/com cunho ético quando ele aponta para uma possibilidade de resistência critica ao poder. E, nisto, também, sua altitude política.

Criticar o poder onde quer que ele se faça presente – ele é corrompido e corrompe, sempre. Ir contra qualquer (im)posição homogeneizante, fazer explodir de forma maravilhosa a multiplicidade, fazer vibrar a possibilidade de ser outro, cada um ser outro, de viver de outra forma, pensar de maneira sempre nova, ir contra, sempre contra, qualquer corrente fascista, principalmente aquelas advindas de nós mesmos, eis uma posição ética (poética).

-Que seja bem-vinda a alegria de poder pensar!
-Aleluia! De poder pensar (dançar) livre!

É como possibilidade dessa dança (pensar) que compreendo os traços de Salvador Dali, o gozo das feras, o cantarolar dos insanos, as divagações que se tornam infinitas, a luta "furiosa contra o pronome eu, e até mesmo contra todos os pronomes, parasitas do pensamento":

> o eu , eu!... o mais sórdido de todos os pronomes!... Os pronomes! São piolhos do pensamento. Quando o pensamento tem piolhos, ele se coça como todos que têm piolhos... e nas unhas, então... vai encontrar de novo os pronomes pessoais. (CALVINO, 1990, 123-124).

Quantas vezes nos perguntamos sobre o fracasso de tantas formas de viver; sobre o fracasso da experiência contemporânea da humanidade, na qual parece que quase tudo está contra a vida, contra a possibilidade de uma vida plena de possibilidades, que seja o contrário de tudo aquilo que nos transpassa e nos diminui; nos enfraquece; nos estupidifica; nos escraviza, deixando apenas a pergunta-grito:

> -O que pode o pensamento em momentos assim?
> -Não ser fascista, nem para si, nem para os outros!

De nada vale a procura por um saber que simplesmente se realiza na aquisição do conhecimento, sem que ele assegure, o tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece. A possibilidade de pensar diferentemente do que se pensa é fundamental e imprescindível para continuar pensando. (FOUCAULT, 1992).

Na dança dos conceitos gosto de valsar pensamento com acontecimento, o pensamento vibrando como acontecimento, o pensamento como acontecimento, como aquilo

> que escapa a qualquer integração e a qualquer identidade: o que não pode ser integrado, nem identificado, nem compreendido, nem previsto. Outras palavras que podem nomear também, ainda que de outro modo, o acontecimento são, por exemplo, interrupção, novidade, catástrofe, surpresa, começo, nascimento, milagre, revolução, criação, liberdade. (LARROSA, 2001, 282)

O imprevisível. Temos que nos abrir a ele, deixa-lo dançar, dançar com ele. De outra forma corremos o risco da integração, da identificação, do compreendido, do previsto. O que salva uma aula chata é uma interrupção; o que nos livra do tédio é a novidade; o que modifica de forma grandiosa a face da Terra são as catástrofes; um presente se torna mais sublime com a surpresa; todo começo é a possibilidade de novas experiências; no nascimento a potência da vida; no milagre a dádiva inesperada, mas bem vinda; na revolução a possibilidade de ser outro; na criação a potência do agir; na liberdade a possibilidade de um pensamento não fascista.

Há muito aprendemos: não existe nada que seja indiscutível; somos herdeiros de um tempo no qual "tudo que é sólido se desmancha no ar", no qual nenhum fundamento, nenhum hábito, nenhuma atitude, nenhuma distinção, nenhum sintoma, nenhuma maneira são realmente seguros, certos ou garantidos para nos apoiarmos com firmeza. O mundo humano já não se reserva o direito de se apresentar como um lugar seguro, de certezas e garantias (BAUMAN, 2000, 26).

REVISTA MOSAICUM, N. 11 - Jan./Jun. 2010 - ISSN 1808-589X

O mundo humano é um lugar interpretado e, portanto, um mundo em perpétuo vir a ser, sem verdades fixas às quais...[se] possa ... agarrar, um universo sem pontos de apoio...Viver em um mundo interpretado supõe habitar na incerteza, em um mundo no qual as verdades definitivas desapareceram. (MÉLICH, 2001, 270).

Assumir a interpretação como condição fundamental da vida humana é assumir uma postura ética frente a essa mesma vida. Assumir a interpretação como um elemento presente na educação é assumir uma postura ética frente a essa educação. Qualquer forma de totalidade não responde mais a multiplicidade de interpretação que pulularam no mundo. Nenhuma forma de totalitarismo segura mais o porvir agora aberto.

Com quais palavras se pode nomear o mundo? Como traduzir por escrito a experiência? Quem fala? Parece que já não há alguém que sustente o discurso, o sujeito se dissolveu e não obstante... é preciso continuar falando, é preciso continuar... (MÉLICH, 2001, 270).

Interpretando e traduzindo, com a consciência de que a cada momento uma linguagem nova emerge; reiniciando aí o trabalho de interpretação e tradução. Mas, alto lá! Eu não acabei de dar uma definição de ética? Ora, eu – quem? Se assim for, *minha definição* de ética cai nesse impasse: ela não pode ser fixa, ela não pode fazer me calar; tenho que continuar pensando, pois ela pode se tornar fascista. Reinicio, pois, o trabalho.

O devir humano?

Quando penso a palavra ética e seus possíveis significados... tenho que encontrar uma definição que não me cale, mas que me faça continuar pensando, falando, criando. Uma nova tormenta: aquilo que é relevante não se encontra na esfera do dizível; do pensável, ou mesmo criável do ponto de vista racional; lingüístico. Faz-se necessário aqui levarmos em consideração a "irreparável ruptura"

> entre o mundo e a linguagem. As questões verdadeiramente importantes já não encontram resposta, porque as respostas às perguntas fundamentais não podem ser ditas, talvez somente mostradas [Nesse sentido], fora dos limites do dizível se situa não o irrelevante, o indigno de ser considerado, mas o essencial, o sentido da vida...[e da ética] (MÉLICH, 2001, 270).

como algo que vai se constituindo no momento em que acontece, transcendendo o momento; a linguagem; o sentido, indo além, criando uma distância, abre uma ruptura com o que aí estar - assim como a vida que anuncia a distância entre o devir-humano e os pronomes. As palavras apontam para aquilo que é, dizendo as coisas; os fatos do mundo. A ética, como algo relevante para vida, não se encontra na esfera do dizível, pensável ou mesmo criável do ponto de vista racional ou lingüístico. Ela não aponta para o mundo, para o que acontece, ela transcende, e nesse transcender (místico?) não é

REVISTA MOSAICUM, N. 11 - Jan./Jun. 2010 - ISSN 1808-589X

exprimível nem pensável.

Não há proposições de ética. A linguagem da ética não pode ser a linguagem proposional. As palavras fracassam ao tratar da ética. (MÉLICH, 2001, 270). A ética é indefinível. Uma educação que se abre a uma ética indefinível deve, também ela, ser indefinível. A possibilidade de uma educação que não seja ela doutrinação passa pelo oferecimento da possibilidade de se pensar diferente do que pensamos hoje, pelo apagamento de qualquer desejo de totalização e uma abertura para uma produção de sentido que seja múltipla. A possibilidade de uma educação que não seja ela fascista passa pela possibilidade de uma educação que esteja sempre sendo inventada/reinventada; uma educação que liberte a palavra, que liberte a própria educação, que se abra como acontecimento para a diferença, a descontinuidade, o porvir, que tolere as contradições, que caminhe em direção ao desconhecido, que não funcione apenas como um dispositivo para a conservação da tradição ou para a (en)formação de indivíduos. Uma educação que nos possibilite ir para além de uma (en)formação; dê o que pensar; produza efeitos de sentidos; assegure que as escolhas possam se dar de maneira realmente livres.

Uma educação atenta à multiplicidade?

A estrutura do conhecimento formada a partir do modelo cartesiano coloca em evidência princípios de uma natureza única, mas que necessita de uma fragmentação do conhecimento, de fronteiras, de áreas de domínio estabelecidos e legitimados. Por essa via grande parte do que foi produzido a partir de Descartes ficou marcado e legitimado por um conhecimento que buscava os seus fundamentos em setores especializados do saber. Como um desdobramento desse fato o ensino contemporâneo sofre as influências dessa fragmentação dos saberes, do estabelecimento dessas fronteiras de especialização. A estrutura curricular do ensino tem as disciplinas como realidades estanques; como territórios isolados. Sim, há tentativas de superação desse modelo numa busca de integração; relação; intervalorização das disciplinas; interdisciplinaridade; transdisciplinaridade. No entanto, a lógica contínua a ser o da disciplina. Ainda que aparecendo como saberes em relação, não deixam de ser saberes disciplinados. Não deixam de ser saberes disciplinados numa educação-máquina-de-controle; produtora de indivíduos seriados, fragmentados de saberes, tempos, espaços. Esta é, a meu ver, a educação que segue o modelo curricular dos esquadros, dos quadros, dos quadrados, o modelo oficial que compreende ou se confunde com a educação propriamente dita - aquela instituída, legal, a educação produzida macroeconômica e politicamente nas instituições de ensino com o aval governamental.

Como um contraponto a esse modelo, podemos pensar no conceito de "educação menor" sugerido por GALLO quando trabalha, deslocando, (re)inventando, o conceito de literatura menor de Deleuze. Numa defini-

REVISTA MOSAICUM, N. 11 - Jan./Jun. 2010 - ISSN 1808-589X

ção podemos pensar a educação menor como "um ato de revolta e de resistência":

> Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como toca de rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos as nossas estratégias, estabelecemos a nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO, 2003, 78)

Nessa perspectiva a ação educativa é um acontecimento sobre o qual não se pode ter controle. A educação menor acontecendo nas salas de aula (espaço micropolítico) possibilitaria ações diárias. Longe de tentar estabelecer modelos, de hierarquizar conhecimentos, traçar caminhos, determinar as alternativas, integrar, interdisciplinar saberes, tal educação, atuando na transversalidade, intensificaria a proliferação de pensamentos; abriria espaços para novas conexões, novos sentidos, novas resistências, novas singularizações; estaria atenta à multiplicidade.

Pensar uma educação atenta à multiplicidade é, sobretudo, pensar uma educação que está disposta a (re)desenhar novas trilhas de possibilidades; atenta ao mundo e ao presente, revendo-se e refazendo-se em cada pequeno detalhe. Fazer educação atenta à multiplicidade é muito mais do que repetir; é, sobretudo, procurar a "diferença". Uma educação atenta à multiplicidade propicia encontros; encontros de idéias, porque sabe que ninguém produz do nada, no vazio, que a produção depende de entrecruzamentos. Uma educação atenta à multiplicidade propicia o encontro de amigos (amigos do saber, por que não?) com os saberes, com a sabedoria, por que não? Mas essa nunca é dada de antemão, *a priori*, mas como algo a ser procurado ou mesmo produzido, inventado. Pensar assim é se colocar de forma ativa frente ao mundo, pensar a educação como uma ação criadora, uma intervenção no mundo, criação de mundo. Não mais uma educação contemplação, como reflexão, como comunicação.

Pensar uma educação atenta à multiplicidade é, sobretudo, pensar uma educação que não seja simplesmente comunicação. A comunicação pode cair na armadilha do consenso, e um ato eticamente educativo deve abrir espaços para o dissenso. Pensar uma educação atenta à multiplicidade é, sobretudo, pensar uma educação que não seja simplesmente reflexão; é entender que a reflexão não é específica da atividade educativa. Parto do pressuposto segundo o qual considera fundamental que cada educador reflita sobre sua prática educativa, mas também que cada educando deva refletir sobre a educação que recebe e a que se submete. Que cada um e todos os indivíduos devam refletir sobre a educação produzida pela sociedade da qual fazem parte.

Pensar uma educação atenta à multiplicidade é, sobretudo, pensar a educação como uma aventura que institui um acontecimento, acontecimentos; possibilite a construção de novas perspectivas sobre o mundo, resignificando-o. Um reaprendizado do mundo. Traçar, inventar, criar, tecer, abrir,

possibilitar, produzir. Uma educação deve ser entendida pelo que ela traça, inventa, cria, tece, abre, possibilita, produz e pelos efeitos que causa. Um acontecimento educativo não é válido na medida em que lida com "a verdade", mas na medida em que lida com o que é importante e interessante.

Pensar uma educação atenta à multiplicidade é, sobretudo, aprender a viver com o caos, buscar nele acontecimentos que possibilitam a criação, a expansão, a experimentação. Não tentar impor um pensamento único. Aprender que as fugas são aparentes. Assim, pensar uma educação atenta à multiplicidade é pensar, quem sabe, como sugestão, uma educação que saiba lidar e apresentar as três ordens de saberes que lidam ou embrenham-se no caos para traçar, inventar, criar, tecer, abrir, possibilitar, produzir significações: a filosofia, a arte e a ciência. Perceber como estas três ordens, sem que uma se reduza a outra, contribuem para a possibilidade da efetivação da multiplicidade. Cada uma a seu modo, mas de forma complementar, contribuindo para que as singularidades possam ser traçadas, inventadas, criadas, tecidas, abertas, possibilitadas, produzidas e para que não sejamos sujeitados a viver sob o fascismo de uma educação que busca reduzir tudo a um "mesmo", leva-nos a afirmar a educação como o lugar para a luta contra "o mesmo", que se espalha, prolifera e nos domina com suas soluções prontas e rápidas, todas acabando sempre na eterna "identidade" que nos sufoco e, por isso mesmo, nos violenta. Contra isso a educação atenta à multiplicidade deve lutar contra qualquer forma de fascismo, criando, fazendo a educação explodir em acontecimentos plurais.

Educação-acontecimento? Educação-efeito?

Aula. Educação. Didática. Pedagogia. São palavras que em determinados contextos sugerem o estabelecimento de coisas duras, rígidas, fixas, determinadas por um início, um meio e um fim – imagem povoada de dogmatismos, de representações ociosas. Mas no laço da multiplicidade buscaremos, quem sabe, uma educação na qual o aprender não se reduza ao saber. Uma aprendizagem dada pelo estranhamento e não pelo 'entranhamento'; pelo desconhecimento e não pelo (re)conhecimento. Buscando novas formas de olhar. Olhando de outras formas para as coisas; transformando-as em outras casas, em outras avenidas, em outras ruas. Buscando novas formas de sentir. Sentindo outras formas de buscar. Transformando-as. Buscando novas formas de pensar. Pensando outras formas de inovar. Transformando-se. Pensar a educação = deseducar o pensamento. Fora com todas as bitolas. Criar uma outra educação: dizer nunca mais para as pistolas. Multiplicar a educação: intensifica-la. Complexificar a educação: descompactá-la. Educação-implosão: acontecimento. Educação-miríades: efeito.

Aula como busca. Sala como um espaço desconhecido, familiarmente estranho: não se sabe o que se vai encontrar! As posições de sujeito, as posições do saber são ultrapassadas. Quer saber? São transvaloradas. Abaixo os métodos rígidos e pesados. Abaixo conteúdos programáticos e progra-

REVISTA MOSAICUM, N. 11 - Jan./Jun. 2010 - ISSN 1808-589X

mados. Avaliações quantitativas - avaliações, enfim - resultados mensuráveis? Xô avestruzes do ensino-aprendizado! Tudo num movimento contrário: criar, inventar, caminhar entre os espaços que nos levam para além do pensável. Do impensado. Não ser reflexivo, não ter que comunicar algo, não determinar o verdadeiro ou o falso, em tabelas de verdade; mas encaminhar novas significações. Assumir uma imprevisibilidade no aprender. Não ter que pensar o mesmo, não ter que pensar como antes. Nada de corujas. Nada de elefantes. Não prolongar como que para sempre este pensado-mastigado. Não ter que ser sempre o mesmo. Não ter sempre que não ser. Outrar-se. O sadio antes; durante e depois do enfermo.

Assumir a educação (a vida) como experimentação, criação. Assumir a vida (a educação) como multiplicidade. Assumir a educação (a vida) como inatual; intempestiva. Assumir a vida. Isto é, a educação, como diferença. Como *diferança*. Como dança. Assumir que as palavras não nos cabem; que os sentidos não nos dizem. Assumir que a vida é o que vem primeiro; e dela somos eternos aprendizes.

Nesse ínterim, há que se esperar a irrupção de: uma educação que se relacione com a diferença e não com o sempre igual; uma educação de carne e osso, uma educação carnaval. Uma educação que não seja doutrinação, que não se relacione com um ensinamento de conteúdos eternizados ou entediados. Uma educação que não venha pronta. Sem poltronas. Uma educação a ser inventada. Sem patroas. Nem patrão. Uma educ(onstru)(a)ção.

Referências

BAUMAN, Zymunt. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. 2. ed. São Paulo: Cia das Letras,1990.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GALLO, Sílvio. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MÉLICH, Joan-Carles. A palavra múltipla: por uma educação (po)ética. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel:* políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.