

EDUCAÇÃO CORPO INTEIRO

Tiago Adão Lara¹

RESUMO: *Educação corpo inteiro* enfoca a educação numa perspectiva de superação dos dualismos homem/natureza, corpo/alma, valores/história, transcendência/imanência e vida/escola. Coloca como fundamental, para o educador profissional, o entusiasmo pela educação, tarefa primeira da vida de qualquer grupo humano. Procura situar o lugar da escola na educação.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo. Estética. Educação. Escola.

ABSTRACT: The *whole body education* focuses education in a perspective which overcomes the dualisms of human being/nature, body/soul, values/history, transcendence/immanence and life/school. It is set, as fundamental, for the professional educator, the enthusiasm for education, prime task of the life of any human group. It aims at demarcating the place of the school in the educational process.

KEYWORDS: Body. Aesthetics. Education. School.

Apraz-me participar deste número comemorativo dos 50 anos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Aí, vivi 13 anos de animado trabalho profissional, antes de aposentar-me. A partir de 1993, mudei-me para Juiz de Fora, onde continuo o mesmo tipo de atividade. Penso não errar afirmando que o faço sempre com renovado entusiasmo. Por isso é sobre o entusiasmo pedagógico que vou escrever em primeiro lugar.

¹ Professor doutor do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora – MG. Membro do NEC/Faced/UFJF.

1. Experimentar alegremente a educabilidade humana

À medida que os anos passam, vai se tornando mais claro para mim que a tarefa única do ser humano, nos limites do espaço-tempo de sua vida, é levar a efeito, da melhor maneira possível, a sua performance humana.

1.1 Nos inícios da Modernidade, houve um jovem superentusiasma- do que concebeu reunir em Roma os sábios da época, para discutirem e formularem uma como que síntese da cultura europeia. Trata-se de Giovanni Pico della Mirandola (1463-1494). Estamos no ano de 1486. A cristandade começa a desintegrar-se. Sopram ventos novos. O jo- vem arrojado, bem ainda no espírito medieval, aposta numa unidade europeia, em bases cristãs. Mas ele já é um humanista, aberto a outras perspectivas que não as, então, vigentes. Organiza 900 teses, das quais 500 são originais dele. As teses devem ser discutidas e, espera ele, san- cionadas, pelos doutores da cristandade. Afixou as teses em público, na cidade de Roma. É ousado.

Não vou recordar, aqui, as peripécias por que passou. A reunião não se deu. Pico de Mirândola morreu, com 31 anos de idade, vendo sua proposta condenada por aquela autoridade, que na época assenta- va-se na cátedra de Pedro, Inocência VIII. Mas restaram a sua ousadia e a grande ideia, que ele defendeu elegantísimamente, no preâmbulo, preparado para a exposição das novecentas teses. Esse preâmbulo ini- cialmente cognominado, após a morte de Pico de Mirândola, *Oração elegantíssima*, passou a chamar-se, a partir de 1557, *Sobre a dignidade do homem*. Vale a pena ler alguns de seus tópicos:

Pico de Mirândola imagina Deus, no momento de criar o ser hu- mano. Deus já levava a ato todas as essências possíveis de serem re- alizadas. O mundo estava, ali, numa beleza e perfeição insuperáveis. Ninguém, porém, existia para contemplá-lo e congratular-se com Deus. Foi, então, que decidiu Deus criar o ser humano. Não existia, porém, mais nenhum arquétipo a realizar-se. Todos tinham sido levados a efeito pela ação divina. O que faz Deus? Ouçamos ou leiamos Pico:

Dos arquétipos, contudo, não ficara nenhum sobre o qual modelar a nova criatura, nem dos tesouros tinha algum para oferecer em herança ao novo

filho, nem dos lugares de todo o mundo restara algum no qual se sentasse este contemplador do universo. Tudo estava já ocupado, tudo tinha sido distribuído nos sumos, nos médios e nos ínfimos graus... Estabeleceu, portanto, o ótimo artífice que, àquele a quem nada de especificamente próprio podia conceder, fosse comum tudo o que tinha sido dado parcialmente aos outros. Assim, tomou o homem como obra de natureza indefinida e, colocando-o no meio do mundo, falou-lhe deste modo: “Ó Adão, não te demos nem um lugar determinado, nem um aspecto que te seja próprio, nem tarefa alguma específica, a fim de que obtenhas e possuas aquele lugar, aquele aspecto, aquela tarefa que tu seguramente desejares, tudo segundo o teu parecer e a tua decisão. A natureza bem definida dos outros seres é refreada por leis por nós prescritas. Tu, pelo contrário, não constrangido por nenhuma limitação, determinarás para ti, segundo o teu arbítrio, a cujo poder te entreguei. Coloquei-te no meio do mundo para que daí possas olhar melhor tudo o que há no mundo. Não te fizemos celeste nem terreno, nem mortal nem imortal, a fim de que tu, árbitro e soberano artífice de ti mesmo, te plasmasses e te informasses, na forma que tivesses seguramente escolhido. Poderás degenerar até aos seres que são as bestas, poderás regenerar-te até às realidades superiores que são divinas, por decisão do teu ânimo” (MIRÂNDOLA, 1989, p.51-53).

1.2 Estupenda visão. Fora o que está marcado pelos esquemas da época, ela continua a desafiar-nos. No universo, encontramos-nos como que perdidos. À diferença de outros seres, dos quais sem dúvida dependemos e com os quais devemos conviver, não temos rota completamente definida a executar. Sentimos porém ou experimentamos, que sobre nós pesa a responsabilidade de abrir caminhos para a nossa realização. Escreve Manoel de Oliveira, em *Ética e práxis histórica*:

A experiência originária do homem sobre si mesmo é o experimentar-se como incumbência, como “obra” a realizar-se, na infinitude de suas relações, pela mediação da urdidura histórica de seu agir. O homem é, neste sentido, especialíssimo, “práxis”, ou seja efetivação, concretização, posição de algo que não é ainda, a conquista trabalhosa de uma identidade a partir das diferenças, o tornar-se do que ainda não é (OLIVEIRA, 1995, p.62).

Isso pode expressar-se também dizendo que o ser humano, à diferença dos outros seres, sente-se responsável por si mesmo; é dotado do que chamamos possibilidade de escolha, não em um vazio de relações e condições, mas, pelo contrário, no cheio de inúmeros apelos, para ele decidir; apelos que lhe chegam do horizonte existencial, no qual é uma das presenças. João Guimarães Rosa sintetiza, mais ainda, essa tarefa — a tarefa humana — ao afirmá-la como construção da liberdade:

[...] mas liberdade — aposto — ainda é só alegria de um pobre caminhozinho, no dentro do ferro de grandes prisões. Tem uma verdade que se carece de aprender — do encoberto — e que ninguém não ensina: o beco para a liberdade se fazer. Sou um homem ignorante. Mas, me diga o senhor: a vida não é coisa terrível? Lengalenga. Fomos, fomos (ROSA, 1986, p. 268).

1.3 Escrevo tudo isso para dizer que continuo cada vez mais encantado com aquilo que chamamos meio nebulosamente de educação, enquanto tarefa de cuidar, para que os seres humanos, nós mesmos antes de tudo é claro, nos entreguemos à única tarefa que realmente importa: realizarmo-nos saborosamente. Parece-me que neste aspecto está toda a dimensão ética, ecológica, política, religiosa, estética, pedagógica da existência. E está à sabedoria, que é sabor da vida, que é, portanto, a felicidade à altura das possibilidades do ser humano.

João Guimarães Rosa adverte-nos, contudo, que “se carece de aprender a viver [...] e que ninguém não ensina.” Somos todos aprendizes, que tateiam. Aprendemos uns com os outros, uns dos outros. Na visão de Pico de Mirândola essa é a nossa grandeza; embora Rosa, por isso, ache a vida terrível. É verdade que o próprio Rosa afirma, em outra passagem da sua grande obra, *Grande sertão: veredas*, a admiração que sente ele por esse destino humano:

Mire e veja: o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas — mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão (ROSA, 1986, p.15).

Por que estou a citar expressões variadas de uma mesma experiência? Porque somente se essa experiência existe e continua a ser aprofundada, com entusiasmo, na vida dos que se dizem educadores profissionais, é que podemos falar, com propriedade, de educação. É preciso que o espaço dessa experiência, dilatado continuamente, seja o horizonte de compreensão do nosso discurso e da nossa práxis pedagógica. Há uma destinação ontológico-histórica do homem para a educação. É isso o que chamamos a educabilidade, ou seja, a capacidade que cada ser humano tem de levar a termo o processo originalíssimo da própria realização, incapaz de ser previsto, ou tecnicamente delineado. Não existe técnica que garanta tal realização. E, se existir algo chamado êxito, a esse respeito, aquilo que chamamos educação abortou, a favor da dominação e da domesticação. O fruto da educação só pode colocar-se na linha da realização artística do cuidado-de-si, na linha do que Rosa afirma ser o beco para a liberdade se fazer. O educador tem de apostar que cada ser humano é chance de um novo mundo acontecer: “Minha senhora dona, um menino nasceu — o mundo tornou a começar” (ROSA, o.c., p.412).

1.4 Hugo Assmann, em *Reencantar a educação*, recorda os educadores profissionais que a pedagogia não nasce na escola. Transcende a mesma:

A pedagogia nasceu do carinho dos genitores e das ambiências de sobrevivência e das formas de convivialidade, que a espécie humana aprendeu a configurar, para lhe servirem de nichos vitais. Esta origem da relação pedagógica não pode ser esquecida, em função dos contextos habilitadores de existências já adultas, porque em cada vida humana essa origem se repete e constitui uma influência determinante (ASSMANN, 1998, p.50).

Vale, portanto, a grande advertência que, logo depois, sai também da pena de Assmann:

[...] os contextos educacionais no sentido amplo e a escola em particular podem propiciar, mas também podem frear, impedir e até fazer regredir processos de aprendizagem relativos à capacidade adaptativa dos seres humanos a seus contextos vitais. Em outras palavras, já que processos

cognitivos e processos vitais são praticamente a mesma coisa, a educação deve saber que está mexendo com a própria teia da vida (idem, p.54).

E essa me parece a motivação radical, ou seja, de raiz, para cobrar do educador que ele seja um entusiasta da educação; e para cobrar de uma faculdade de educação e de um curso de pedagogia que sejam, antes de tudo, dispositivos em função do entusiasmo pela educação.

2. Grandes apostas

Nesta segunda etapa da minha escrita, gostaria de demorar-me um pouco na explicação das grandes apostas que fazemos, se considerarmos a educação, a partir do que foi afirmado na parte primeira.

2.1 Primeira aposta: A vida valor primeiro

Apostamos na vida humana, enquanto valor primeiro, que de graça recebemos e pelo qual nos sentimos comprometidos. Comprometidos com quem? Com o conjunto dos outros seres, sobretudo com os outros seres humanos.

Repito aqui as palavras de Manfredo, já citadas atrás: “a experiência originária do homem sobre si mesmo é o experimentar-se como ‘obra’ a realizar-se, na infinitude de suas relações, pela mediação da urdidura histórica de seu agir.”

A dimensão ética da existência humana está, pois, na base da própria compreensão que o ser humano tem de si. Dom e tarefa é o existir. Maior o dom se revelará, quanto melhor for a performance da sua presença na história; quanto maior for a riqueza do existir. E existir é relacionar-se; educar-se é o cuidado com a trama desses relacionamentos; realizar-se e ser feliz é saborear o gosto de convivência saudável, que mantém e promove a vida.

A educação tem, pois, a dimensão da totalidade da vida. Não é questão para determinado momento da existência. Se há momentos e espaços específicos institucionalmente constituídos, para pensar e realizar a educação — a escola por exemplo — a tarefa primeira desse espaço-tempo institucionalizado é *educar para um educar-se contínuo*. Não educação continuada como continuação da escola, mas educação

continuada como atitude existencial, carinhosamente cuidada ao longo de toda a existência. A escola, pois, antes de ser dispositivo para assenhorear-se de saberes e atitudes já acumulados e tradicionalizados pelo grupo, é, sobretudo, o dispositivo que provoca e aguça a educabilidade do ser humano. Provoca a que ou para quê? A que invente com toda a tradição cultural, que, na escola, deve fazer a sua epifania da maneira mais estrondosa possível, novas performances humanas e novos mundos, a fim de que a humanidade não traia o seu destino: o de acontecer como pastora do ser, segundo Heidegger.

A educação se perfaz com êxito, portanto, somente a partir do enraizamento cultural, pois essa é a condição do existir; e a partir do exercício da liberdade, justamente aí, na maneira como se dá o enraizamento. É na capacidade de inventar “becos para a liberdade”, “no dentro do ferro de grandes prisões”, em que uma tradição cristalizada ou fossilizada pode se tornar, que está a tarefa primeira de qualquer processo educativo.

Desmonta-se, dessa maneira, toda atitude teórico-filosófica que aponte para essências e ideais de realização humana. Desmonta-se a mentalidade de que há técnicos e doutores que têm a chave da educação, pois a conseguiram na contemplação do que transcende as vicissitudes do “aqui e agora” do processo histórico.

O jovem Pico de Mirândola já no século XV advertia-nos: “temos de inventar historicamente a nossa essência, a nossa maneira ‘humana’ de ser; a nossa articulação de convivência; a nossa riqueza de produção de sentidos para viver.” Essa é a tarefa de todo ser humano, no *concerto* dos outros seres; tarefa de todo ser humano, a qual a escola tem de estar atentíssima.

Antes de se dizer capaz de contribuir para a educação, a escola se interrogue sobre a sua capacidade de ver, ouvir, sentir e interpretar o que a humanidade está sendo ou, melhor, como está acontecendo; como está a humanidade se questionando; quais anseios humanos se tornam crítica ao constituído, e apelo a um porvir melhor, como desafio e tarefa. Ler a realidade, para poder melhor intervir na reescrita da mesma, eis a tarefa da escola. Expressando a mesma coisa, de maneira diversa: à escola cabe o empenho, o cuidado de criar condições para o emergir de processos de subjetivação, nos quais o gosto sadio pela

vida supere “realismos” derrotistas e “ingenuidades” de idealismos. Pé no chão, pois, da cultura herdada, compromisso com o concreto da vida, sabendo que a concretude de todo processo cultural é histórica, é herança, é incontornável, mas não é destino, determinismo, fatalidade. No atual do concreto, pululam as virtualidades, e é para elas que apontam as linhas de fuga, às quais toda educação, que se preze, deve estar atenta. É preciso recriarmo-nos sempre.

2.2 Segunda aposta: nova perspectiva antropológica

Estamos apostando também numa ruptura com a concepção de ser humano, que se configurou, na história do Ocidente, a partir da tradição greco-romana; se firmou e se sacralizou, com a versão cristã medieval; e adquiriu contornos mais precisos na Modernidade. Nessa perspectiva, o homem foi se erigindo como centro do universo, enquanto razão e liberdade. Razão e liberdade, por sua vez, traduziam um certo desenraizamento histórico da humanidade e a invocação de uma transcendência do interior humano, em relação ao exterior do mundo. Resvala-se, na Modernidade, para um processo radical de absolutização do interior, ou seja, do *eu*, do *sujeito*, diante da relatividade ou precariedade do exterior, que é o mundo objetivo.

2.2.1 Em *A barbárie interior*, Jean-François Mattéi analisa esse processo. Mostra como *alma*, *homem interior*, *pessoa* e *consciência*, noções atinentes ao ser humano em sua especificidade, apontavam, na sua origem, para um descentramento. Escreve Mattéi (2002, p. 143)

Essas instâncias tiravam sua essência e sua dignidade de uma origem exterior ao homem, divina ou demoníaca, quer na tradição grega, quer na doutrina cristã. O homem sentia seu princípio vital (*alma*) num descentramento de todo seu ser, o qual lhe impedia repousar em si.

A mesma afirmação vale para as outras três noções.

Para Mattéi, é com Boécio que, no século VI, começa a configurar-se, de maneira enfática, a valorização da individualidade humana, ao definir ele, *pessoa*, como: *naturae rationalis individua substantia*, ou seja, a pessoa é uma substância individua de natureza racional. Mattéi

recorda ainda Agostinho (séc. V) “que fixa, de maneira decisiva, o espírito de Deus, como regra moral universal, na consciência; e a consciência, na interioridade; ao mesmo tempo que defende a exterioridade da fonte” (MATTÉI, o.c., p.146). A partir do Renascimento, porém, dá-se o processo de apagamento progressivo dessa ligação da razão e da consciência humanas com um transcendente. Consciência e razão humanas se erigem como fontes últimas da verdade e do bem. Quando, nas primeiras décadas do século XVII, Descartes escreve o seu *Discurso do método* expressa, de maneira clara, o que passará a reger hegemonicamente a mentalidade moderna: *o eu penso* é o fundamento, sobre o qual, construção sólida intelectual pode elevar-se, colocando também bases seguras para uma reconstrução da cultura e da civilização. Começou-se logo a perceber, por parte de intelectuais mais sensíveis, o risco que se corria.

Schiller, em *Cartas sobre a educação estética do homem*, já advertia, em 1795:

O homem pode ser oposto a si mesmo de duas maneiras: como selvagem, quando seus sentimentos imperam sobre seus princípios, ou como bárbaro, quando seus princípios destroem seus sentimentos. O selvagem despreza a arte e reconhece a natureza como sua soberana irrestrita; o bárbaro escarnece a natureza, mas continua sendo escravo de seu escravo por um modo freqüentemente mais desprezível que o do selvagem (SCHILLER, 1989, p.33)

A crítica era à barbárie do seu tempo, esplendor do Iluminismo, que endeusava a razão, às expensas do esquecimento da dimensão estética da vida.

Estamos, ainda hoje, com as mesmas urgências. Pesam sobre nós, de maneira às vezes escandalosa, “os ferros de grandes prisões” de uma educação e de uma escola pensadas, realizadas e vividas como se o ser humano fosse quase que só cabeça pensante. Haja vista que pensar uma escola é pensar, antes de tudo, em salas de aula. Ensino-aprendizagem soa como comunicação feliz ou bem sucedida de programas teóricos encarados como luzeiros a iluminar os caminhos da vida. Urge, portanto, descobrirmos a dimensão estética da vida e da educação.

2.2.2 É bom recordar que a categoria estética, aqui, não é tomada na sua referência primeira ao belo das artes ou mesmo da natureza. Ela aponta para algo mais radical, aponta para corporeidade do ser humano, para sua afetação ativa ou passiva, no mundo dos corpos; para o fato de a nossa situação existencial primeiríssima ser presença corporal, no conjunto e no entrelaçar de outras presenças, que nos atravessam, como cada um de nós atravessa os outros corpos. Somos sensores, capacidade de receber e provocar afetos, ou seja de afetarmos e sermos afetados. Nossos pensamentos, por mais lógicos e abstratos que sejam, nossas decisões, por mais autônomas que se manifestem, são concebidos gestados e vêm à luz da realização, de permeio com o intrincado dessas afetações, das quais não são possíveis consciência plena e controle absoluto. O Eu ou o Sujeito, diante da própria transparência e com plenitude de autonomia, é abstratamente pensável, mas não experimentável.

Apontar para a dimensão estética da vida e da educação é conclamar para uma antropologia, que, por contraditório que possa parecer, se coloca no marco da desconstrução da dicotomia alma e corpo, ao mesmo tempo que, por outro lado, chama atenção para a multiplicidade e a complexidade dos elementos ou das forças que tecem a realidade humana.

2.2.3 A crise que nos envolve a todos, nos tempos atuais, é aquela entrevista por Foucault em 1966, ao publicar *As palavras e as coisas*. Assim termina ele seu escrito:

Uma coisa em todo caso é certa: é que o homem não é o mais velho problema nem o mais constante, que se tenha colocado ao saber humano. Tomando uma cronologia, relativamente curta e um recorte geográfico restrito — a cultura européia desde o século XVI — pode-se estar seguro de que o homem é, aí, uma invenção recente [...]. O homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente. E talvez o fim próximo (FOUCAULT, 1990, p.403-4)

Foucault, em pleno século XX, anunciava, à maneira de Nietzsche, no século XIX, não a morte de Deus, mas a morte do homem moderno e do humanismo dele resultante. O homem da Modernidade foi se

constituindo, sobretudo, a partir de uma identidade baseada na autorreferência, na autoposição do sujeito. Essa identidade era pensada como nuclearmente já constituída, a desdobrar-se historicamente.

O novo paradigma vai na contramão dessa explicação. Aposta num processo continuado de forças históricas, dobrando-se em interioridades subjetivas, constitutivamente abertas e inacabadas, diante do fora, com o qual se estabelecem totalizações subjetivo-objetivas, em contínuo fazimentos e desfazimentos de eus e seus mundos, ou de mundos e seus eus. Passa-se de uma perspectiva, que não enfatiza ou, até, desconhece a historicidade da produção humana, para uma concepção, na qual as categorias espaço-tempo culturais, categorias da materialidade ou corporeidade, assumem papel constitutivo para a existência humana.

2.2.4 Essa mudança de perspectiva não se dá assim, gratuitamente, pelo puro prazer teórico da especulação. Está em jogo avaliação do processo cultural ocidental, como processo que resultou em apequena-mento das possibilidades humanas, em nome de uma moral idealista escravizadora do corpo, roubando-lhe a alegria e o vigor da vida e propiciando a constituição de processos de subordinação cada vez mais sofisticados.

Na primeira parte de seu livro *A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*, escreve Peter Pál Pelbart (2002, p.12):

Parafraseando Jameson, seria possível dizer que o capitalismo tardio, multinacional, global, globalitário, mundial integrado, em suma, chame-se como quiser esse momento que vivemos, de fato tomou de assalto a subjetividade para investi-la numa escala nunca vista. Félix Guattari já chamava a atenção para essa preponderância dos fatores subjetivos na lógica capitalista e sobretudo para o modo pelo qual as máquinas tecnológicas de informação e de comunicação operam no coração da subjetividade humana, não só na sua memória, na sua inteligência, mas também na sua sensibilidade, nos seus afetos, nos seus fantasmas inconscientes.

Como se vê o cuidado com dimensões outras da vida humana, que não somente as dimensões da racionalidade, é imperativo cada vez maior, uma vez que forças mais poderosas e sofisticadas ameaçam continuar a achatar a existência humana, no unidimensionalismo da

eficiência tecnológica, embora várias vezes o discurso soe como liberação das forças vitais dos corpos humanos.

2.2.5 O convite é, pois, para escutarmos a sóbria afirmação de Espinosa (1992, p. 263):

A maior parte daqueles que escreveram sobre as afecções e a maneira de viver dos homens parecem ter tratado, não de coisas naturais que seguem as leis comuns da Natureza, mas de coisas que estão fora da Natureza. Mais ainda, parecem conceber o homem na Natureza, como um império num império. Julgam, com efeito, que o homem perturba a ordem Natural mais que a segue, que ele tem sobre os seus actos um poder absoluto e apenas tira de si mesmo a sua determinação. Procuram, portanto, a causa da impotência e da inconstância humana, não na potência comum da Natureza, mas não sei em que vício da natureza humana, e, por essa razão, lamentam-na, riem-se, desprezam-na, ou, o que acontece mais frequentemente, detestam-na.

Espinosa condena de cheio o dualismo natureza/homem, pelo qual o homem se torna um império à parte. À parte dos outros reinos: minerais, vegetais, animais. Lembramo-nos muito bem dessa nomenclatura. Usamo-la com frequência. Não nos damos conta da sua pregnância ideológica: a realidade compartimentada, para que se estabeleça o império do homem, o animal racional e livre. Mas toda arrogância (*hybris*) paga um preço. Aqui, o preço é jogar sobre o homem, sobre sua razão e sua liberdade o peso todo do desarranjo do mundo. É olhá-lo dotado de uma natureza má. Certo discurso ecológico corre o risco de não ver a contradição em que cai, quando elogia a bondade e a beleza da natureza em detrimento do ser humano declarado sutilmente como depravado.

A advertência de Espinosa é em direção oposta. Quem é o ser humano, de onde veio, quais as forças que o mantêm e o impulsionam? As antropologias, esquecidas dessa origem evidente, teorizam sobre um homem que, com a razão e a liberdade, sobrepassa às vicissitudes das forças que o engendram, o mantêm e o impulsionam. No entanto, somos filhos da Natureza. Dando-nos à luz, a Natureza não cortou o cordão umbilical que a ela nos prende. Somos corpos, corpos naturais. Nossa racionalidade e nossa liberdade não são fantasmas desencarna-

dos esvoaçando sobre nós ou intrometendo-se nas juntas de nossos corpos, reduzidos a simples máquinas. Somos corpos vivos que sentem, que afetam e são afetados, que se emocionam, que correm o risco de sucumbir nessa concorrência de afetações, que vão nos moldando, constituindo-nos historicamente. Por isso sofrem. Não somos senhores absolutos de nós mesmos, pois não há como dar-mo-nos conta da riqueza do acontecimento que somos. É claro que somos corpos que adquirem alguma transparência de si mesmos; corpos que decidem, até, algo a respeito de si, corpos humanos. Mas nossa consciência e nossa liberdade são realidades encarnadas. Têm sua carne, seus ossos, seus nervos, seus humores, sua espacialidade e temporalidade. O que significa tudo isso pedagogicamente? Que a educação, hoje, tem de estar atenta ao fato que educamos homens concretos, não abstrações; que não podemos mais agir como se “cabeças bem feitas” fossem suficientes para gerar corpos saudáveis. Recordo-me, então, da advertência de Espinosa: “ninguém, na verdade, até o presente, determinou o que pode um corpo”. A educação tem a ver com corpos humanos inteiros, expressões de poderes incalculáveis, cuja riqueza a educação se propõe a explorar, através da criação de condições de cultivo. Recordo-me também da advertência de São João Bosco, fundador dos salesianos, ao dizer que é no pátio que se conhece melhor os alunos; não é, certamente, nas salas de aula. É, portanto, aí que os educadores devem primar pela presença participativa. Genial observação, num contexto de educação, chamado, às vezes, pejorativamente, de tradicional. Sábia tradição. Essa afirmação de São João Bosco, educador católico do século XIX, dá-me margem para passar à última das apostas que estamos fazendo.

2.3 Terceira aposta: a escola como grande valor

Apostamos na necessidade da função específica da escola, como espaço e tempo institucional, encarregado de ser consciência crítica e atividade planejada, para o cultivo da humanização do homem.

2.3.1 Afirmamos enfaticamente, atrás, que o processo de humanização, ou seja, o processo no qual e pelo qual atualizam-se as virtualidades do acontecer dos homens como seres, nos quais as diferenças afloram em infinitas manifestações é algo que se realiza, no conjunto do processo cultural. Esse, como presença e atuação, precede a escola e

continua, após o período escolar da vida. Mas a escola tornou-se, no processo vital de um povo, função eminente, de capital relevância. É preciso que, junto com os demais cultivos necessários para a sobrevivência da espécie humana, um cultivo exista que se debruce, com especial cuidado sobre a produção das subjetividades; pense-o criticamente; e, a partir desse pensar crítico, crie dispositivos, que ajudem as novas gerações a aceder ao nível de consciência e de sensibilidade, afinados com a urgência da tarefa de descobrir-se como seres humanos integrados, no conjunto dos outros seres, mas em contraponto a eles, nas suas diferenças. Essa é a tarefa da escola.

2.3.2 Do ponto de vista linguístico, é bom recordar, com Mattéi, a história do termo *Scholé*, ligado à educação. Inicialmente, esse termo grego significava *parada, repouso*. Aquela parada e aquele repouso das atividades atinentes às necessidades da sobrevivência biológica do indivíduo e da espécie. Em segundo lugar, *Scholé* passou a indicar a atividade do homem ocioso; o que não é nada contraditório, pois ócio, no caso, não está a indicar inatividade, mas libertação da premência de certo tipo de atividade. O ócio criava a oportunidade para o homem livre ter tempo de “cuidar de si”. No ócio, o ser humano entrega-se “à plenitude de uma reflexão estudiosa”. Essa atividade Cícero chamou *cultura animi*, que poderíamos, justamente, identificar com a educação. Só num terceiro momento, é que *scholé* se referiu a um estudo regular e constante, conduzido num espaço-tempo institucionalizado, como as escolas filosóficas do mundo grego.

Mais importante, porém, é o fato de que, na origem das escolas filosóficas gregas tenha sido viva a consciência da grandeza de seu significado sociocultural. No *Teeteto*, Platão enfatiza o caráter eminente da função da escola. Faz isso no contexto de uma sociedade, na qual as agruras do trabalho manual, necessário para a sobrevivência da cidade-estado, pesavam inclementes sobre a maioria dos “não educados”, para possibilitar aos “ociosos” se entregarem aos esforços do próprio cultivo, tornando-os “educados”. Aristóteles elevou mais ainda a escola, comparando as atividades, que nela se realizam, às atividades de Deus, pensamento de pensamento.

2.3.3 É claro que estamos em tempos diferentes. Queremos escolas para todos. Reconhecemos, como de todos, o direito de ter aces-

so ao espaço-tempo do ócio, para se entregarem, esforçadamente, ao cultivo do humano, em si mesmo, como compromisso primeiro com a humanidade. E é justamente por isso que urge recordarmos as origens da escola, como ruptura com a rotina da necessidade biológica e abertura para o espaço-tempo da cultura, sem criar, contudo, entre *ruptura* e *abertura* o abismo da dicotomia, pois o ser humano, na sua característica imanente às condições do existir e, ao mesmo tempo, transcendente a elas, torna isso possível.

A escola tem, assim, marcado o seu destino meio contraditório. Ela nunca está pronta, acabada. Nunca é adequada. Aliás, ela não é, simplesmente, nem iniciada, pelo puro ato da sua constituição física e jurídica. Ela começa a constituir-se somente quando se cria o espaço-tempo do “ócio”, que possibilite o pensar do concreto da vida, que é, também, necessidade do “negócio”, negação do ócio. A Escola se torna, ela mesma, produção cultural, ruptura com os determinismos, “beco para a liberdade se fazer”. Mas, tem de lutar para isso, se não quiser vir a ser a tumba do pensar, o instalar-se das múltiplas necessidades, que injunções mil criam, a pretexto de ordem, de eficiência, de progresso.

2.3.4 Olhos abertos para a totalidade da realidade humana; tato disponível a receber todas as mais duras afetações do jogo bruto da história; ouvidos aguçados para os gritos e gemidos, que expressam a sofrida experiência humana do existir ou do viver; faro, para as possíveis emanações de um futuro incerto, que se anuncia, a escola deve, no entanto, ser também recolhimento e silêncio, no qual o trabalho do conceito se dê, à procura da construção de sentidos existenciais. O gosto desses é a meta.

Vou terminando com uma espécie de *nota bene*: não aposto em educação, que se processa em determinado espaço-tempo físico institucional, como um amontoado de professores e alunos. Aposto, sim, numa escola, num colégio, como produção cultural, como espaço-tempo em processo contínuo de produção de si mesmo. A primeira tarefa dos educadores profissionais é investir na produção desse espaço-tempo, como terreno minado de provocações para o gosto do saber. Se crianças e jovens não levam susto, com as bombas que aí explodem, com o *fora*, o *inesperado* que lhes aguça o desejo do *desconhecido*, a aprendizagem não se dá. Aquela aprendizagem que dá gosto substancial à vida.

Referências

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ESPINOSA, Bento de. *Ética*. Introdução e notas de Joaquim de Carvalho. Lisboa: Relógio d'Água, 1992.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

MATTÉI, Jean-François. *A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno*. Tradução de Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

MIRANDOLA, Pico della. *Discurso sobre a dignidade do homem*. Edição bilingue. Tradução de Maria de Lurdes Sirgado Ganho. Lisboa: Edições 70, 1989.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Ética e práxis histórica*. São Paulo: Ática, 1995.

PELBART, Peter Pál. *A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: Iluminuras, 2000.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 32ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SCHILLER. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. Tradução de Roberto Schwartz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1989.