

HABITAR POETICAMENTE A EDUCAÇÃO: NOTAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE POTÊNCIA E TEMPORALIDADE

Habitar poeticamente a
educação: notas sobre
a relação entre potência
e temporalidade

Maximiliano Valerio López¹

Resumo

A educação se encontra intimamente ligada à idéia de possibilidade, não necessariamente à idéia de futuro. O futuro é apenas a forma em que nossa sociedade (moderna) tem dado direção e sentido ao problema do possível. Hoje, urge libertar a educação de sua inexorável referência ao futuro para poder abrir nela efetivos espaços de possibilidade. Cabe a nós, contemporâneos, pensar o “possível” de maneira mais radical, desatrelando-o de sua unívoca referência ao futuro. Cabe a nós liberar as crianças, os conteúdos, os procedimentos, as normas, os rituais e, em geral, todos os conceitos, emoções e gestos pedagógicos de sua monótona e implacável remissão ao futuro. Cabe a nós derramar um pingo de perenidade nisso que chamamos educação.

Palavras-chave: Filosofia; Educação; Poética.

Abstract

Education is closely linked to the idea of possibilities, not necessarily to the idea of the future. The future is just the way our society (modern) has given direction and meaning to the problem of the possible. Today, it is urgent to free education for their inexorable reference to the future in order to open it effective spaces of possibilities. It behooves us, contemporaries think the “possible” more radically, trying to separate the problem of unambiguous reference to his future. It behooves us to liberate children, contents, procedures, rules, rituals, and in general, all concepts, emotions and gestures of his teaching monotonous and relentless reference to the future. It falls to us shed a shred of continuity in this that we call education.

Keywords: Philosophy; Education; Poetics.

¹ **Maximiliano Valerio López** é Professor Adjunto do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFJF.

E-mail: maxlop@hotmail.com

HABITAR POETICAMENTE A EDUCAÇÃO: NOTAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE POTÊNCIA E TEMPORALIDADE

1. HABITAR POETICAMENTE A EDUCAÇÃO: POTÊNCIA E FUTURO

Cada vez resulta mais difícil habitar os espaços educacionais. Cada vez resulta mais árduo estar presente nas relações com os alunos, os colegas e com o próprio conhecimento. Não me refiro à dificuldade de estar fisicamente presente nas aulas, mas ao fato de ser cada vez mais complicado estar realmente presente, isto é, se fazer presente de certa maneira: demorada, atenta, íntegra.

Eis que, todo na educação parece hoje precipitar-se numa fuga vertiginosa em direção ao futuro, uma fuga que impossibilita qualquer relação de presença. Podemos perceber essa irrefreável vocação do futuro em cada um dos conceitos, sentimentos ou rotinas que conformam o fazer pedagógico: programas, projetos, objetivos, avaliação, todo parece forçar-nos a colocar a atenção no futuro. É verdade que isso não é algo novo. Nossa escola é filha do mundo moderno, e a Modernidade foi um grande projeto, uma maneira de entender e dar sentido ao mundo a través do futuro. Suas palavras de ordem são: progresso, evolução, revolução, ruptura, desenvolvimento, mudança.

Como disse Octavio Paz, o que caracteriza a modernidade não é tanto seu amor pela novidade, quanto o fato de se fundar na crítica e a negação do passado, na ruptura. A modernidade se apresenta a si própria como ruptura, negação e superação do passado. Crítica de todos os pressupostos da tradição. Ser moderno equivale a submeter todo à crítica. Diferentemente

de outras rupturas históricas, que destituíram um sistema de crenças para substituí-los por outros, a modernidade derrubou os valores tradicionais para colocar em seu lugar um único princípio: a mudança permanente. Ser moderno equivale a “ser sempre de outra maneira”. A modernidade sustenta-se sobre um impulso revolucionário que só pode se conceber coerentemente como revolução permanente. Dado que a crítica, elevada ao lugar de princípio regulador, não pode ser indiferente a si mesma. Em sua radicalidade, a crítica não pode deixar de ser crítica de si mesma. Nesse sentido, a modernidade sempre levou inscrita sua própria autonegação. Uma autonegação criadora que foi, desde o começo, seu bálsamo e seu veneno. Aquilo que na metade do século XX foi chamado (um pouco desacertadamente) de pós-modernidade, não é senão a consumação do seu próprio princípio.

Edificada sobre a negação e a mudança, sobre um instante fugitivo, sem duração nem densidade, a sociedade moderna tornou-se uma sociedade sem presente. Tudo passa, essa é a convicção suprema sobre a qual se ergueu o mundo moderno. O passar é a essência do tempo. Mas o passar do tempo é sempre inapreensível. Mas foi a captura mercantil da mudança e sua aceleração a que acabará tornando o tempo moderno definitivamente inabitável.

Sempre houve uma relação estreita entre as formas de conceber o tempo e o espaço e os dispositivos político/econômicas de uma sociedade. As noções de civilização e barbárie (forjadas durante os séculos XVIII e XIX), que organizaram as relações coloniais, se articulavam intimamente com uma singular maneira de conceber o tempo e o espaço. No sistema colonial, ir da periferia ao centro equivalia a ir do passado ao futuro. Estas noções logo deram lugar a noção de progresso e toda a produção, distribuição e consumo das mercadorias, no emergente sistema capitalista, obedeceram à mesma distribuição espaço-temporal: o futuro estava onde as mercadorias eram produzidas (nas metrópoles) e o passado nos locais onde as mercadorias eram vendidas (nas colônias).

De tal modo que, o progresso sempre foi, simultaneamente, uma operação de organização política, econômica, espacial e temporal.

Se para o mundo moderno a mudança foi um princípio regulador, na modernidade tardia, esse princípio foi incorporado ao sistema de produção. A consequência foi uma aceleração das mudanças. Sabemos que a circulação da mercadoria e o que produz o lucro, por isso, quanto mais rapidamente circulam as mercadorias, mais é a utilidade que produzem. Assim, as mercadorias se tornaram cada vez menos duráveis, pois esta caducidade garantiu sua rápida circulação. Na modernidade o tempo se acelera porque a aceleração é lucrativa. O modo mais sofisticado dessa incorporação econômica da mudança constante se torna evidente na moda, onde a obsolescência das mercadorias e sua necessidade de substituição obedecem a critérios puramente simbólicos. É nesse sofisticado dispositivo social (ao mesmo tempo político, econômico e temporal) que nossa sociedade produz a captura utilitária do desejo, por meio do qual as pessoas são levadas a desejar a mudança implícita no consumo de novas mercadorias.

Nas instituições educacionais essa aceleração das mudanças, e a artificiosa criação de novidade, se evidencia na crescente exigência de produtividade que começa a sufocar o trabalho acadêmico. Publica-se hoje muito mais do que se lê. Escreve-se, ainda que não se tenha nada a dizer, só para manter a produtividade. A isso se soma a exigência de ter que participar de congressos, bancas, comissões de avaliação, comitês editoriais, etc. Exigências análogas conquistam, paulatinamente, o âmbito estudantil. Os alunos iniciam seus cursos de graduação com a pretensão de acabá-los rapidamente, e durante o tempo que permanecem na universidade não deixam de pensar na construção de um currículo que lhes garanta, no futuro, uma carreira promissória. Isto é, os alunos passam pela universidade sem demorar nem um minuto nela. A vida acadêmica tem se tornado uma corrida. Aliás, a ideia de “corrida” ganhou nas instituições contemporâneas a força de

uma metáfora exemplar, que descreve perfeitamente o modo em que habitamos o mundo acadêmico.

Poder-se-ia dizer que sem a ideia de futuro a educação perde todo seu sentido, porém, é importante assinalar que a educação se encontra intimamente ligada à noção de possibilidade e não necessariamente à noção de futuro. É verdade que não há educação que possa prescindir de algum tipo de relação com o tempo; em todo processo educacional ha sempre envolvida uma relação com o passado ou com o futuro: nela, algo se conserva ou se perde a través do tempo, algo se lembra ou se esquece, algo se transmite, e algo se espera. As técnicas, os costumes, os modos de pensar e de sentir morreriam com cada individuo se não fossem salvos pela transmissão, que tende uma ponte sobre o abismo que abre a morte de cada mestre. Mas não toda potencialidade precisa ser pensada na forma do futuro. O futuro é apenas a forma em que nossa sociedade (moderna) tem dado direção e sentido ao problema do possível. Hoje, urge libertar a educação de sua implacável referência ao futuro para poder abrir nela efetivos espaços de possibilidade. Cabe a nós, contemporâneos, pensar o “possível” de maneira mais radical, desatrelando-o de sua monótona referência ao depois. Cabe a nós liberar as crianças, os conteúdos, os procedimentos, as normas, os rituais e, em geral, todos os conceitos, emoções e gestos pedagógicos de sua inexorável remissão ao futuro. Cabe a nós derramar um pingo de perenidade nisso que chamamos educação.

2. POTÊNCIA E VIRTUALIDADE

A temporalidade é sem dúvida um dos âmbitos privilegiados nos quais se coloca o problema do possível: aquilo que “aconteceu”, e acostumamos relegar ao passado, na verdade, nunca tem deixado de existir, ele continua a existir na forma de virtualidade. O passado pesa sobre o presente. Numa antiga amizade, por exemplo, conserva-se de modo atuante cada um dos momentos compartilhados no passado; assim,

a memória (o virtual) se enreda e confunde com o momento atual, conformando a trama da amizade vivida. Impossível olhar para esse rosto, escutar esse tom de voz, essa risada, sem fazê-lo ecoar sobre todos aqueles outros momentos compartilhados anteriormente. O real da amizade, nesse caso, é um composto indivisível de virtualidade e atualidade, de passado e presente. Outro tanto acontece com o porvir. Resulta igualmente difícil dissociar a amizade, ao mesmo tempo atual e antiga, de certa expectativa futura, de aquilo que imaginamos seja possível ou impossível esperar dessa amizade, isto é, de aquilo que acostumamos chamar de “confiança”.

Toda relação com o tempo é, na verdade, uma relação com uma imaterialidade atuante. A memória e a imaginação são formas a través das quais entramos em contato com aquilo que só pode existir na forma de uma ausência. Elas permitem manter uma relação viva, não com aquilo que não existe, mas com aquilo que existe na forma específica do virtual. Nesse sentido, nos enganamos ao pensar que nossa realidade está feita de coisas reais e imaginárias (acreditando que essas últimas não são reais), haveria que dizer, pelo contrário, que, entre as coisas reais, umas são atuais e outras virtuais ou possíveis. Assim o diz a seu modo Aristóteles quando declara que o ser existe de duas maneiras: em potência e em ato. Nós diremos aqui, utilizando um vocabulário mais bergsoniano, que o real existe como virtualidade e como atualidade.

Muito do que acontece na dimensão do “humano” gravita em torno de objetos, cujo estatuto não pode ser definido nem como presença, nem como mera ausência, mas como possibilidade ou virtualidades. Tal é o caso das utopias políticas, morais, econômicas; o que são elas senão um espaço de virtualidade? O que é a esperança, o desejo, a memória, a imaginação, senão formas de dar conta daquilo que, sem estar plenamente presente, atua vivamente sobre nosso modo de pensar, sentir e agir? Por isso, a potência é um assunto de primeira ordem na esfera humana.

Mas como dizemos no início, seria um erro reduzir, como fez a sociedade moderna, o problema da potência à questão do futuro, pois o possível não reside única nem necessariamente no futuro.

Costuma-se dizer que a educar implica o desenvolvimento de uma série de capacidades, levando-as a sua consumação. O termo latino *educare* guarda o sentido de “produzir” especialmente aplicado à terra em expressões como *quod terra educat* [o que a terra produz]. Habitualmente se supõe também que esse vocábulo provém de *educere*, composto de *ex-* e *duco*, que significa “fazer sair” ou “pôr no mundo”, note-se que ambas as expressões estão em consonância com o uso de *educare* referido a produção da terra (CASTELLO; MÁRSICO: 2007, p. 35). Se tomarmos então o termo no seu sentido mais geral e arcaico podemos dizer que, em todo processo educativo se encontra uma forma de produção ou atualização de uma potência. Pois, segundo uma antiga e bela definição, educar é infundir no corpo e na alma toda a plenitude e beleza de que são capazes. O termo grego para “produção” na antiguidade e o de *poiesis*, assim o refere Platão, no seu diálogo *O Banquete*, onde faz dizer a uma mulher estrangeira chamada Diotima que “poesia [*poiesis*] é, em seu sentido mais geral, toda causa que faz passar uma coisa do ‘não-ser’ ao ‘ser’” (PLATÃO, *Banquete*, 205c). Daí que todo ato educativo possa ser pensado também, num sentido geral, como um ato *poietico*, isto é uma forma de fazer passar algo do não-ser ao ser, uma forma de trazer algo ao mundo. Mas, cabe se perguntar qual é a forma específica que reverte esse “trazer algo ao mundo” quando o que se tenta trazer é a própria humanidade do ser humano. Isto é, quando não se trata apenas de desenvolver uma determinada capacidade, mas de atualizar a própria condição humana.

3. O INCONDICIONADO

A questão da potência foi um assunto central na tradição humanista, aquela que tem definido o ser humano, justamente, em virtude de sua capacidade de criação e de auto-criação. Tal é o caso de uma das obras fundamentais do humanismo moderno: a *Oratio de Hominis Dignitate* (Discurso sobre a dignidade do homem) do célebre humanista florentino Giovanni Pico Della Mirandola, redigido em 1486, um pouco antes da descoberta de América. No tratado de Pico Della Mirandola o homem aparece justamente como aquele que, tendo sido esgotados todos os moldes, é criado sem um rosto próprio, tendo por isso a faculdade de se inventar a si mesmo. Sua característica fundamental reside, precisamente, na ausência de características e, portanto, na potência de se criar a si mesmo segundo sua própria inventiva, podendo nessa aventura se assemelhar as bestas ou à divindade. O humano é definido pelo que não é, mas, sobretudo, pela sua possibilidade de ser, pela possibilidade de inventar seu próprio rosto, sua própria máscara, sua própria pessoa². Daí que, pensar a formação humana esteja diretamente relacionado com pensar essa potência *auto-poiética* que define o homem em quanto tal.

A potência humana é o reino do incondicionado, pois quando decimos que temos a possibilidade de fazer algo, afirmamos, por uma parte, que podemos fazê-lo, que temos a força e a capacidade para fazê-lo, mas ao mesmo tempo, afirmamos que poderíamos não fazê-lo, ou seja, que a passagem do “não-ser” ao “ser” não se nos apresenta como uma fatalidade, mas como uma possibilidade. Por isso, poder fazer é, ao mesmo tempo, poder não fazer. Por isso o reino da criação tem se definido também na tradição humanista como reino da liberdade. Ter uma potência de criação e de auto-criação significa também ter a possibilidade de se furta

² Do lat. *persôna*, máscara de ator, personagem teatral, este do etrusco *phersu*, e este do gr. πρόσωπον.

ao determinismo causal. De modo tal que, o humano, é concebido como tendo uma condição excepcional em relação às leis da natureza ou à ordem do sagrado. Num mundo regido por leis o homem se apresenta como portador de uma potência que o torna uma exceção em relação à determinação divina ou natural. A potência é o lugar do excepcional e implica uma constante ambivalência: pois, ter a potência significa, ao mesmo tempo, poder fazer e poder não fazer, do contrário a possibilidade se tornaria necessidade e seria devorada pelo destino ou a natureza.

O filósofo italiano Giorgio Agamben faz notar num livro, de 2002, intitulado *O aberto* que na tradição ocidental o ser humano nunca tem sido definido de forma positiva, mas apreendido a través de uma divisão e uma articulação, no interior do próprio indivíduo, entre uma parte natural e outra sobrenatural. (AGAMBEN, 2002, p. 31-36). Como se fosse necessário primeiro delimitar uma região interior denominada natural ou animal para logo se distanciar dela, fazendo coincidir o humano, precisamente com essa distância. Em outras palavras: humano seria aquilo que, em nós, se furta à natureza e a suas leis de necessidade.

Em nossa cultura, o homem tem sido pensado como a articulação e a conjunção de um corpo e uma alma, de um vivente e um *lógos*, de um elemento natural (ou animal) e outro sobrenatural, social ou divino. Temos que aprender, pelo contrário, a pensar o homem como o que resulta da desconexão desses dois elementos e não pesquisar o mistério metafísico da conjunção, mas o mistério prático e político da separação. (AGAMBEN, 2007, p. 35).

Como foi dito, na tradição humanista, o mais próprio do humano, se define em relação a essa interrupção da necessidade, a essa excepcionalidade, a essa distância em relação ao destino ou à natureza; distância sem a qual o humano não poderia ser concebido como tal. É precisamente essa condição

excepcional a que abre, segundo Agamben, no ser humano, a dimensão da linguagem, da política e da história.

4. A POTÊNCIA HUMANA: IN-FÂNCIA E POÉTICA

Desde a antiguidade clássica tem se definido o ser humano em virtude de sua capacidade de falar e, por meio dessa fala construir uma sociedade política e não apenas gregária. Pois segundo Aristóteles é a palavra humana (o *lógos*) o que permite dizer o que é justo e injusto, conveniente e inconveniente, e é disso que se faz a *polis* (ARISTÓTELES, Política, 1253a 7-18). No âmbito da linguagem, vemos que a produção da palavra humana decorre, precisamente, de uma interrupção da necessidade natural. Os animais falam uma língua que lhes é ditada imediatamente pela natureza; neles a fala coincide com a necessidade natural. Os cachorros latem, os burros rebusnam, as ovelhas balam, mas, nos humanos, não há nada equivalente a uma língua natural. Daí que o mito babélico da pluralidade das línguas tenha constituído um mito (relato) exemplar nos estudos lingüísticos e filosóficos: pois, ao narrar a perda de uma linguagem natural, o mito narra a descontinuidade (a artificialidade) originária do falar humano. Pois este falar se define, propriamente, por sua ausência de natureza, ou melhor, por apresentar uma descontinuidade em relação a ela. Agamben chamou a atenção para este fato no seu livro *Infância e história*, publicado em 1978, onde, para colocar de manifesto esta descontinuidade da língua humana em relação à natureza escolheu utilizar o conceito de “infância”. Agamben toma esta palavra remetendo-se a sua etimologia, marcada por um prefixo negativo *in-* (que dá a ideias de negação ou privação) ao qual se acrescenta a palavra latina *fari* (falar). A infância fica então definida como a “impossibilidade de falar” ou a ausência de fala. Mas não se trata para ele de uma impossibilidade absoluta, mas, antes, da impossibilidade de falar a partir de uma língua natural.

Nesse sentido, aquilo do que no *experimentum linguae* se tem experiência não é simplesmente uma impossibilidade de dizer: trata-se, antes, de uma impossibilidade de falar a partir de uma língua, isto é, de uma experiência – através da morada infantil na diferença entre língua e discurso – da própria faculdade ou potência de falar (AGAMBEN, 2005, p. 14-15).

A experiência humana da fala, a experiência da sua possibilidade de falar (e, portanto, a mais humana das experiências), coincide então com a experiência de essa descontinuidade em relação ao destino e a natureza.

A escolha do termo infância resulta compreensível, pois, como já foi dito, o próprio da potência criadora humana é que ele se furta as determinações naturais ou divinas e, portanto, ela envolve simultaneamente uma potência negativa, a possibilidade de não criar, da não-fala, da *in-fântia*. Nada mais adequado então que exprimir a potência da linguagem humana a través de um conceito que enfatiza, simultaneamente, à possibilidade e a impossibilidade de falar. Assim, a diferença entre a linguagem animal e a humana, consiste para Agamben no fato de que, para falar, o ser humano deve habitar esse espaço vazio que separa, no próprio ser humano, seu “querer dizer” e seu “dizer” efetivo, sua potência de seu ato, sua virtualidade de sua atualidade. Infância é o conceito que utiliza Agamben para nomear a experiência da descontinuidade entre a natureza e a cultura, entre o corpo e a linguagem, mas também entre a virtualidade e a atualidade, com o qual se abre, no humano, a possibilidade de falar.

Se a experiência do humano coincide com a experiência de essa potência, então a formação humana deveria endereçar-se à salvaguarda dessa condição excepcional na qual se interrompe, no ser humano, a corrente da necessidade natural e os desígnios da ordem divina, abrindo a possibilidade de sua auto-criação. Formar humanamente um indivíduo significaria então, manter-lo aberto a sua própria potência. Mas, essa

potência é, como vimos, ambivalente, pois implica uma oscilação permanente entre o poder fazer e o poder não fazer. Habitar humanamente significaria então fazer a experiência de habitar a distância ou de essa descontinuidade em relação à natureza e ao destino.

Se isto é verdade, se educar humanamente é manter-se em relação à própria potência, então a educação não descansaria prioritariamente no método eficaz a través do qual se pode garantir a passagem de todas as potências humanas a seu ato, mas, sobretudo, na possibilidade de fazer experiência da própria potência, com toda a ambigüidade que ela implica, isto é, manter-se exposto a própria indeterminação. No entanto, essa indeterminação resulta, por momentos, intolerável, daí que as sociedades necessitem de diferentes dispositivos que permitam suportá-la, dando-lhe forma e sentido.

No âmbito da linguagem, habitar humanamente significa habitar a distância entre a voz e a palavra, entre a língua natural dos animais e a produção humana da fala. Produção que só se torna possível fazendo a experiência da fragilidade humana. É fazendo a experiência de ter que dizer o que não se sabe dizer e de pensar o que não se sabe pensar que o ser humano se torna tal. É fazendo a experiência de esse não ter palavras para dizer o que se necessita dizer, que se pode falar humanamente. Por isso Heidegger tem dito, nas palavras de Holderlin, que é poeticamente como o ser humano habita o mundo (HEIDEGGER, 2000, p. 31). Pois a experiência poética não é outra coisa que a experiência de esse abismo interior da própria linguagem a que Agamben chama de infância.

Mas trata-se também de uma experiência que pode resultar, por momentos, insuportável. Os animais são um com seu mundo, mas os humanos estando no mundo não estão, porém, totalmente integrados nele, por isso podem, por exemplo, experimentar o tédio. O tédio é um dos sentimentos que mais nos aproximam à condição excepcional do ser humano, nele o mundo se nos revela como, simultaneamente,

próprio e alheio. O tédio é uma maneira de se afogar na ambigüidade da própria potência, em sua oscilação perpetua entre o poder fazer e o poder não fazer.

5. A CAPTURA DA POTÊNCIA: PRODUTIVIDADE E ENTRETENIMENTO

Nossa sociedade contemporânea conhece duas formas predominantes de evasão dessa condição ambivalente da potência: a ocupação laboral e o entretenimento. O trabalho humano é concebido como uma ação eficaz tendente a consecução de objetivos predeterminados: a produção de bens e serviços. Sua figura contrária, e complementar, foi durante muito tempo o descanso. Trabalhamos para ganhar a vida e descansamos para recuperar forças, nos alimentar, dormir, e voltar ao trabalho. Durante os primeiros anos da revolução industrial foi necessária uma grande operação educacional e filantrópica para quebrar as formas cíclicas e ritualizadas de trabalho agrícola e preparar as populações para o trabalho industrial e sua nova temporalidade: uma longa jornada de trabalho e uma pequena porção de tempo para o descanso. Ouve que construir novos dispositivos técnicos e instituições capazes de administrar as populações para esse novo mundo de produção e consumo. O sistema educacional moderno foi uma ferramenta importante nesse processo. Daí que o trabalho industrial e os conceitos, procedimentos e atitudes que o acompanham tenham estado no âmago da criação e a expansão de nosso sistema educacional. A escola teve a missão de preparar as grandes massas camponesas para o trabalho industrializado e para o mundo do comércio, quer dizer, para a modernidade, para a civilização. O desenvolvimento dos grandes sistemas de ensino está marcado pela tensão entre o campo e a cidade, entre classes populares e elites. A escola educa para o trabalho e, especificamente para o trabalho industrial, para a produção. Esta tarefa está acompanhada de uma perspectiva moral que condena a preguiça e faz do trabalho uma virtude. A escola exalta a disciplina, a higiene, o amor ao trabalho, e ensina as

técnicas para realizá-lo corretamente. A ideia reguladora que sobrevoa toda esta concepção industriosa (ao mesmo tempo técnica e moral) foi a noção de progresso.

Com o advento da chamada sociedade pós-industrial a escola perde seu lugar tradicional e seu sentido no processo modernizador: por uma parte, porque perde o monopólio da formação, pois se torna cada vez mais fácil aprender por outros meios que concorrem com a escolaridade formal, por outra parte, porque a escola deve lidar com um elemento novo “a gestão do prazer”. Desde princípios do século XX o prazer faz seu ingresso no cenário escolar: agora há que aprender de forma inteligente e divertida, juntando o útil ao agradável. Com o movimento dos pioneiros da Escola Nova, irrompe a crítica à educação tradicional e a necessidade de aprender de forma ativa e prazerosa. Na segunda metade do século XX o professor vá se tornando cada vez mais um animador e a escola vá incorporando os paradigmas do mundo do entretenimento. Se no século XIX se descansa para poder voltar a trabalhar, conforme avança o século XX pode se dizer que se trabalha para poder sustentar o entretenimento (a TV a cabo, as férias, o conforto, etc.). O entretenimento se mistura com o consumo e este último se apresenta como um elemento tão importante quanto a produção no sistema industrial. Mais consumo significa mais circulação e mais acumulação de capital. Uma economia saudável é aquela onde as pessoas trocam o carro todos os anos e, ante as crises econômicas a mensagem governamental é sempre “não parem de consumir”. Ao primeiro período da industrialização correspondia uma escola disciplinar ancorada na noção de trabalho e uma moral que tinha como referência a noção de esforço; à sociedade contemporânea parece corresponder uma escola que misture eficácia e consumo, e onde a moral se orienta pela noção de felicidade, e esta se entende como gestão inteligente do prazer.

Entretenimento e trabalho constituem duas maneiras complementárias a través das quais a sociedade contemporânea dá forma e sentido a esse sentimento ambivalente decorrente

da condição indeterminada da potência humana. Ambas constituem formas de suturar a ferida que suspende no humano a determinação animal. Ambas constituem duas maneiras de se furtar a esse sentimento indeterminado e angustiante que às vezes se manifesta na forma do tédio. A sociedade industrial pretendeu tender uma ponte sobre o vazio, uma ponte técnica, que orienta a potência para a produção. A escola foi então o lugar onde realizar: onde a potência devia se transformar em ato, em ato produtivo. A sociedade contemporânea transforma a potência em desejo e o desejo em consumo e, assim, orienta o aberto em direção a uma carência que jamais se preenche, uma falta produtiva. Se o modelo da escola moderna foi a fábrica, o modelo da escola atual parece ser os set televisivo.

Mas poderíamos nos perguntar se é possível conceber a escola como um lugar privilegiado onde manter aberta a relação com a potência criadora do humano. Perguntar se é possível uma experiência radical do aberto na escola. Não estou me referindo ao desenvolvimento da criatividade, colocada hoje ao serviço da produção e do consumo. Nem estou querendo pensar a escola como lugar de efetuação de uma série de capacidades operativas úteis. Pelo contrário, gostaria que nos interrogássemos acerca da possibilidade de pensar a escola como um *locus* privilegiado para fazer uma experiência radical da potência humana, em toda sua indeterminação e ambigüidade. Renunciando, tanto ao divertimento, quanto a produtividade.

6. O FESTIVO: FILOSOFIA E IN-OPEROSIDADE

Para pensar essa experiência radical da potência humana Giorgio Agamben tem apelado ao conceito de “festivo”. Todas as culturas conhecem algum tipo de ritual, onde a comunidade se vincula com o ancestral a través de cantos, danças, banquetes, sacrifícios, etc. Estes rituais abrem, a través de formas festivas, a dimensão originaria do humano, isto é, do político, do histórico e do poético. O festivo é,

nesse sentido, a interrupção do mundo da necessidade. Nos dias festivos se come, mas não se come para se alimentar; caminha-se, mas não se quer chegar a nenhum lugar, apenas se passeia; fala-se, mas não para dar o pedir informação ou decidir sobre assuntos importantes, apenas se conversa; se trocam objetos, mas não para comerciar, se dão presentes. O banquete, o passeio, a conversa, o presente, são muito mais do que atividades prazerosas ou divertidas, elas são formas de in-operosidade festiva. Todo o que se faz nos dias festivos tem esse caráter que Agamben denominaria “in-operoso”. A sociedade industrial tem despojado essas atividades de seu caráter in-operoso. Nela, o passeio tende a se transformar em esporte, o banquete em “evento social”, a conversa em diálogo construtivo. Multiplicam-se os expertos que nos assessoram acerca de como aproveitar o tempo livre, como ficarmos saudáveis, como organizar um jantar com amigos, sobre como fazer mais eficazes e produtivos nossos gestos cotidianos mínimos. Mas o festivo se caracteriza, justamente, pela sua ausência de produtividade, ou melhor, pela possibilidade de produzir uma experiência radical do fazer humano, que se furta a necessidade, à utilidade e a diversão.

Será possível fazer lugar na escola para essa experiência radical da potência? Será possível pensar um lugar para o festivo dentro do espaço escolar? Trata-se de pensar um espaço e um tempo escolar que não seja nem divertido nem produtivo, sem que por isso deixe de ser valioso.

Talvez o problema da potência possa ajudar a esclarecer o lugar da filosofia na escola. A filosofia, não a disciplina filosofia, mas o ato de pensar filosoficamente, pode ser concebido como uma forma do festivo no pensamento. Pois a filosofia não é “útil” no sentido em que são úteis os conhecimentos práticos, nem divertida, no sentido em que é divertida uma brincadeira. Ela é, antes, uma maneira de se manter aberto a potência do pensamento, em toda sua ambigüidade e indeterminação.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

_____. *O aberto: o homem e o animal*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2007.

ARISTÓTELES. *A Política*. Trad. Julian Marias; Maria Araujo. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1983.

CASTELLO, Luis e MÁRSICO, Claudia. *Oculto nas palavras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

HEIDEGGER, Martin. *Holderlin y la Esencia de la poesía*. Barcelona: Antropos, 2000.

PAZ, Octavio. *La casa de la presencia: poesía e historia*. Obras completas. v. 1. México: FCE, 1995.

PICO DELLA MIRANDOLA, Giovanni. *A dignidade do homem*. São Paulo: Escala, 1985

PLATÃO. *O Banquete*. Coleção Os pensadores, vol. III. São Paulo: Abril. S.A., 1972.

Data de recebimento: novembro de 2013

Data de aceite: junho de 2014