



As cidades e seus (des) encontros Por uma educação que poetize a existência e teatralize a vida

The cities and their (lack of) encounters
For an education that poetizes existence and
theatricalizes life

Magali Mendes de Menezes
magalimm@terra.com.br
Dinora Tereza Zucchetti
dinora@feevale.br

Resumo: O presente texto propõe uma reflexão sobre a educação a partir de uma análise da contemporaneidade. Para tanto, parte das imagens anônimas das cidades, da indiferença dos olhares, da solidão. As cidades são labirintos nos quais nos perdemos, não permitindo o encontro. Perguntamo-nos sobre o sentido de vivermos juntos e se isso é realmente possível. A educação está atravessada e comprometida com as interrogações da ética, que nos aponta para a urgência de pensarmos uma estética da existência que coloque a vida acima de tudo.

Palavras-chave: vida, exclusão, ética, educação, encontro, cidade.

Abstract: This article proposes a reflection on education on the basis of an analysis of our contemporary time. For that purpose, it starts from the anonymous images of cities, the indifference of looks, the solitude. The cities are labyrinths in which we get lost, as they don't make encounters possible. We wonder about the meaning of life together and whether this is really possible. Education is pervaded by and committed to the issues and questions raised by ethics, which point to the urgency to think an esthetics of existence that places life above everything.

Key words: life, exclusion, ethics, education, encounter, city.

Por que escrevermos por dentro das cenas? O teatro aqui não é apenas forma, mas expressão da vida ou de seu desejo que nos chega sem pedir licença e vai tomando conta do papel, ocupando os lugares, obrigando-nos ao diálogo, à resposta, à pergunta. Com este teatro reatamos a vida em vez de nos separarmos dela; com este teatro não há mais público (nem leitor como espectador), as cenas nos chamam à

ação, nos deslocam. Para onde? Não sabemos, simplesmente mergulhamos **no** que nos convida à *cena*. São muitas as possibilidades de deslocamento, entre elas, a de refletir sobre os desafios e o(s) sentido(s) da educação frente à realidade que o cotidiano desvela.

Cena I: O cotidiano

Manhã de julho de 2006. Dia de

inverno ameno. Um homem aparentando 40 e poucos anos, usando roupas simples, revira o lixo depositado na lixeira de um prédio do centro da cidade. Aos fundos, um grande supermercado exibe sua marca de forma majestosa. Cena comum que compõe o cotidiano das grandes cidades. No entanto, o maior impacto se dá por conta dos escritos, em letras grandes, na cami-

seta usada por aquele homem: A VIDA ACIMA DE TUDO.

Por que a escrita parece nos tocar de forma tão intensa? Há na imagem um texto que se dramatiza quando a escrita rompe o silêncio da imagem. Uma imagem que se cotidianiza, parecendo imperceptível, diminuta, de forma que convivemos com a morte, naturalizamos a violência da fome e da insignificância que assume o humano, da mesma forma que passamos pelas imagens diversas e instantâneas que a televisão nos apresenta. Quando não gostamos é suficiente mudarmos de canal, viramos o rosto, fugindo assim da cena que nos incomoda (ou desacomoda). Ficamos distantes, inflexíveis à imagem, à estética produzida pelas/nas cidades, ao feio que vira arte pop, artigo de vanguarda. Os outros são personagens, perdem a concretude, como na guerra em que não vemos mais os rostos de quem morre. Na guerra não há rosto, apenas números que perdem sua história; no anonimato da guerra, os escritos perdem seus contextos, e os contextos, por sua vez, deixam de serem descritos. Mas a cena indizível (nos) fala, assume uma voz que ecoa no corpo vestido daquele homem: A VIDA ACIMA DE TUDO! É a escrita que flagra a dureza da imagem ou é imagem que flagra o texto cru? O humano, em meio ao lixo, dá um novo sentido ao texto nos colocando diante de muitas questões: como resgatar a vida, fazê-la vibrar, retirando dos escombros da indignidade a justa altura que deve assumir a vida? “Acima de tudo” – esta é a sua altu-

ra, este é seu lugar. Um lugar que deve ser recuperado constantemente, pois não está dado, nem pronto, deve ser reconstruído, ressignificado a cada momento. Nietzsche indagava-se, em *Gaia ciência*: o que é viver? E diz: “Viver – é continuamente afastar de si algo que quer morrer, [...] Viver é ser continuamente assassino?” (Nietzsche, 2001, p. 77). Assassina-se a quem? A própria vida, tudo aquilo que é súplica pela existência. A vida nasce em seu desejo de continuar vivendo. Vida e desejo se conjugam! Em uma sociedade onde os desejos são fabricados, a vida nos escapa e com ela qualquer possibilidade de sonhar, pois o desejo nos movimenta, nos desloca para o amanhã, sempre incerto – mas que encanta porque é anúncio e esperança de mais vida. O desejo fabricado confunde-se com a necessidade criada, aquela que se alimenta da saciedade e da qual famelicamente a sociedade sobrevive. O desejo é insaciável, nutre-se de seu desejo mesmo e, em sua infinitude, caminha em direção ao amanhã. A necessidade moderna (líquida, como comenta Bauman) compra a felicidade, e todos aqueles que não podem comprá-la são excluídos¹ da “vida” encapsulada nos shoppings, que nos mostram as vitrines em sua promessa de mais vida. Os shoppings são as praças pós-modernas (por lá circulamos, namoramos, olhamos...) com apenas uma diferença – lá não há mendigos. Eles são barrados quando, numa primeira e derradeira tentativa, tentam adentrar o templo do consumo.

É por isso que toda escrita deve nos trazer a denúncia da imagem, não de uma representação que quer recuperar o presente, mas da ressignificação da vida e de seu compromisso em responder ao Outro, resposta como responsabilidade, daí sua origem.

Amo os poemas dos famintos, dos doentes, dos marginais, dos envenenados: François Villon, Charles Baudelaire, Edgar Poe, Gérard Neval; poemas de supliciados da linguagem que estão se perdendo nos seus textos e não poemas dos que fingem que estão se perdendo para melhor exibir sua consciência e sua ciência, da perda e da escrita. Os perdidos não estão sabendo de suas coisas, eles mugem e berram de dor e horror (Carpitier, in Lins, 1999, p. 10).

Neste texto, Daniel Lins nos fala da intensidade do pensamento de Antonin Artaud. Foi justamente ele que buscou subordinar a palavra à cena, transformando assim a palavra em imagem. Cansado da palavra vazia (ou da palavra como representação), do texto que, em sua tagarelice, ameniza a dor, Artaud não pretendia fazer do teatro uma encenação muda. A mudez deveria atravessar a palavra, em que o interstício do silêncio transforma-se na fala do Outro².

É da mesma forma que o brasileiro Sebastião Salgado também percebe as imagens que o perseguem. A imagem do homem no lixo e sua escrita grafada no corpo teriam todos os elementos para uma boa fotografia sobre a condição humana, desde a lente de Salgado. Na retina da observadora, a cena aparece em branco e pre-

¹ A palavra “excluídos” aqui merece uma reflexão. Nos relacionamos com a exclusão e os excluídos como se eles estivessem de fora, mas fora do quê? De fora de onde? É possível estar fora da sociedade? A palavra exclusão precisa urgentemente resgatar seu sentido de denúncia (Antunes, 1999). Não é possível afirmar a exclusão social de determinados grupos e/ou sujeitos, uma vez que nada se dá fora dos sistemas, sejam eles econômicos, políticos e sociais; portanto, não há pessoas excluídas, mas sim sujeitos que vivem incluídos de forma precária, instável, periférica, marginal, desumana, etc. É dentro desta perspectiva que se apresenta o debate travado entre o multiculturalismo e a interculturalismo. Enquanto o primeiro movimento pensa a inclusão e não faz nenhuma crítica a este espaço em que se pretende estar incluído, o interculturalismo nos desafia a pensarmos que espaço é este, ou seja, o “inter” não é o espaço de uma cultura determinada, mas o movimento de encontro entre as culturas.

² Há outros escritores, letristas, poetas, músicos aos quais poderíamos fazer menção. “Senhas”, letra e música de Adriana Calcanhoto, hospeda a crítica ao bom senso, aos bons modos, ao mesmo tempo em que demonstra extrema solidariedade aos que têm fome, aos que morrem de vontade, secam de desejo e ardem.

to, talvez influenciada pela arte do fotógrafo, e tudo ao redor ganha tons acinzentados.

Rumo ao supermercado! A vida cotidiana tem disso: impacta, dói, mas (pro)segue...

A cena, entretanto, insiste em permanecer na memória; talvez esse incômodo seja passageiro, se acomode em algum lugar, e a imagem e seu texto aos poucos irão perder, desse modo, o que teriam de mais vivo – a existência e sua pronúncia, do mesmo modo que a palavra criticada por Artaud, congelada em um fragmento do real, estatiza o que vibra em si mesmo.

Mas apostamos na insistência da cena e na intromissão da dor (e da vida) – nos sentimos tocadas. Algo toca o corpo, ele dói, a dureza da cena repercute e nos incita a falar. O que dizer, por que dizer, como deixar de dizer, como deixar que o Outro diga a si mesmo e para os outros? Poderíamos ficar a lamentar-nos, mas, em vez de livrar-nos da imagem, buscamos outras cenas, também cotidianas, que se enredam. Crianças vendem balas na sinaleira, pequemos índios apresentam seus artesanatos no trânsito caótico das cidades. Homens e mulheres moradores de rua perambulam carregando em sacolas tudo o que têm... Tudo que têm cabe neste saco!³ As cenas arrombam (ou deveriam arrombar) as paredes dos prédios escolares, das universidades e nos ensinam. Aprendemos com a palavra do Outro (ou com a ausência da palavra). A palavra do Outro se faz, desse modo, resistência ética, luta pela vida.

Mas aquele que vê a cena não está fora dela. Quem é esse que vê? De onde ele enxerga o mundo e, de seu lugar, o que lhe é possível ver?

Falamos agora dos educadores, daqueles que habitam esses cenários, dos que buscam os encontros e de todos aqueles que, tocados, preferem reflexionar sobre o cotidiano em vez de simplesmente passar...

Cena II: Cenas não muito cotidianas

Este texto é um encontro. Uma cena, talvez não muito cotidiana, no momento em que os encontros são tão raros. Nas cidades não nos encontramos. Os muros (que falsamente nos protegem das cenas cotidianas) nos colocam em lugares “seguros”; passamos a olhar o mundo pelas janelas de nossas casas ou pelas frestas dos muros que, por vezes, são mais altos que nossas moradas. Mas aqui as palavras se encontram e nascem do encontro. Olho agora a cena do homem no lixo e o texto que o veste, através dos olhos de outro⁴. É isso que nos provoca o encontro. Este texto escrito a quatro mãos é o desafio de educadoras que buscam fazer das palavras encontros⁵.

Mas o que significa, em tese, encontrar? É achar algo que, inicialmente, se percebe como perdido? Assim, todo encontro já seria suposto, antecipado por sua espera, previsto. Ou os encontros são descontínuos, surpreendem a linearidade da vida (ou aquela imposta à vida), nos colocando na corda-bamba de um trapézio

em que não há rede de segurança? Estamos na desordem da razão, invadidos pelo acontecimento da vinda/vida do Outro (e de sua cena), outro lugar, outro tempo, de um outro absurdamente Outro. Todo encontro passa a ser um desencontro – da mesma forma que o desencontro tem em si, inevitavelmente, o encontro – não nos encontramos mais em algum lugar possível de leitura, de fotografia, de registro. Mas este desencontro não se iguala aos desencontros produzidos pelo cotidiano, das ruas que nos fazem olhar para o nada, cruzar por rostos invisíveis, olho sem olhar que só escuta seu próprio pensar. Por onde andamos os desencontros são cenários sob os quais construímos nossos supostos amores, falas, certezas, novos encontros. Falamos aqui não mais de um desencontro que encontra, mas de um encontro que desencontra. O desencontro é de outra (des)ordem. Ele se faz desencontro porque todo encontro não sugere chegar a algum lugar, mas a perder-se. Encontrar-se é, portanto, perder-se. Este texto desse modo perde-se, pois vai se construindo no próprio momento das palavras; no tempo que nos desafia a emergir na presença de uma imagem e ali nos perdermos.

Vamos perdendo muitas coisas em nossa vida. Perdemos objetos de que sentimos falta; perdemos oportunidades, brechas que surgem e deixam de ser ocupadas; perdemos pessoas, perdas que doem, marcam a carne como se fossem uma parte do corpo que também resolvesse partir. Mas

³ O dilema em concluir que tudo o que restou na vida coube numa mala foi vivido por Jessica Tandy no filme *Tomates Verdes Secos* (1991). Por causa do seu jeito de se sustentar sozinha, enfrentar o policial Frank e servir comida para negros no fundo da sua lanchonete, Idgie provocou a ira dos cidadãos menos tolerantes de *Whistle Stop*. O filme retrata a condição humana e incita a uma comovente reflexão sobre as diferenças, as amizades, os encontros e desencontros.

⁴ Seria importante destacar que este texto nasce do diálogo das autoras a partir de uma conversa em que uma delas comenta a cena que havia visto e de que forma esta imagem lhe tocara. Este texto é, portanto, fruto deste diálogo sempre interrompido pela cena.

⁵ A partir desse Outro retomamos nossas formas de ser, estar e sofrer no mundo, refletimos sobre os nossos interesses de estudo, interrogamos nossos interlocutores, aproximamo-nos de objetos de investigação e autores de referência. Enfim, trata-se de um encontro que se multiplica, escorrega, entrelaça, une, mas principalmente desafia. O desafio está em colocar à prova o nosso olhar teórico sobre a realidade que produz um real que é sempre novidade, perplexidade, agonia, devir. Este diálogo nasce também do encontro de duas áreas – a Filosofia e a Educação e que, ao mesmo tempo, nos apresenta a impossibilidade de percebermos estas áreas em separado. Na Cena II de nosso texto, cruzamos olhares, mas também olhamos através do olhar do Outro e, ao contrário de Sartre, o olhar do Outro não é aqui inferno, mas a possibilidade do encontro, da vida.

perder-se a si mesmo é deixar-se abandonar infinitamente, como se, ao olharmos para trás, não fossemos mais capazes de nos ver. No encontro com o Outro, também somos Outro. Abandono sem querer buscar o que ficou; mergulho no instante da perda, sem sequer ter a consciência da perda, pois isso já suporia alguma forma de controle, de estagnação do encontro. O encontro, antes de produzir saberes, produz sabores. Encontrar é saborear a vida!

Vamos então buscando devolver a palavra (e seu tempo) à cena, tendo consciência de que, na resposta, há sempre uma desmedida insuportável ao texto. É a partir deste desafio que compreendemos o compromisso da Educação com o pronunciamento da palavra. Ficamos pensando o quanto a Educação tornou-se a destituição da palavra, emprestamos aos Outros as nossas palavras, outorgamos seus sentidos e definimos modos de pronunciá-la.

E uma pergunta, entre tantas outras, vai surgindo junto às cenas: como deixar que a vida possa aparecer na originalidade de sua vinda? Nas geometrias das cidades ainda há espaço para o encontro? E a questão que para nós é a mais urgente: de que maneira a educação pode penetrar no cotidiano e ajudar a reinventar a vida, as palavras, a tornar-se encontro?

Cena III: Os labirintos que nos perdemos

No labirinto construído por Dédalo⁶ só podemos entrar; não há como sair a não ser criando asas ou encontrando um fio que possa marcar o vestígio de nossas pegadas.

As cidades observadas de cima parecem enormes labirintos, traçados de desencontros, uma geografia feita de prédios e carros, que vai aos poucos apagando nossos passos. “Sem dúvida, a paisagem de uma cidade não é feita de carne. Porém prédios destroçados são quase tão eloqüentes como cadáveres na rua” (Sontag, 2003, p. 13).

O que nos choca na imagem de 11 de Setembro, quando o grande totem da economia estadunidense caiu diante dos olhos de muitos? É a morte de muitos, o espetáculo inacreditável que se mostrava? Sontag comenta o quanto, para muitos que ali estavam, as imagens era irreais, fictícias. Acostumados com a superprodução dos cinemas, o que viam era mais um espetáculo.

Nas cidades até a natureza está organizada, tudo tem seu espaço. Mesmo as cidades que surgem sem serem planejadas parece que, aos poucos, vão se reorganizando e todas se parecem. Não somos apenas Dédalos (inventivos), Ariadnes (tecelãs), Ícaros (sonhadores), somos também minotauros, perdidos nesta trama de pedra que nos representa; divididos entre o humano e o animal, agonizamos na tentativa de sair deste espaço que foi feito para que a (linha de) fuga ou a possibilidade de voar fossem inviáveis. É assim que nos sentimos, negamos uma animalidade presente em nós, o único fio que nos mantém em contato com a natureza, e vamos aos poucos perdendo a capacidade de voar, de construir, de tecer a vida. Hominizar-se, portanto, não significa humanizar-se.

Mas também podemos pensar no labirinto, como comenta Feitosa (2002), como *lugar do esquecimento*, ou seja, o lugar que esconde o mons-

tro dos olhos dos outros. O labirinto é aporia do caos e da lógica do sentido. As cidades são como labirintos, lugares de esquecimento, onde vamos (nos) perdendo, esquecendo a histórias das esquinas, dos rostos que cruzamos, das imagens que se revelam e que, ao mesmo tempo, se diluem. A educação parece ser também este lugar de esquecimento; vamos, aos poucos, esquecendo nossa capacidade de admiração, de indagação, de indignação. Afinal, por que as escolas são necessárias? Elas são certamente um espaço importante que compõe a cartografia das cidades. Como construções modernas estratificam a sociedade, o saber, a própria vida. Criam novos labirintos. “Deve-se abominar o ensino que não vivifica e o saber que esmorece a atividade. O homem deve aprender a viver e só deve utilizar a história quando ela estiver a serviço da vida” (Nietzsche, *in* Dias, 2006, p. 17). Os processos escolares vêm, desse modo, reproduzindo desigualdades, ancorados em uma racionalidade que, ao universalizar-se, nega as diferenças. Mesmo diante da grande onda em que se transformou o discurso da “educação inclusiva”, continua-se tratando a diferença como se fosse um adjetivo corporificado no *diferente*; as diferenças, assim, transformam-se no diferente.

A admiração em relação a estas cenas modernas (inclusive cenas de algumas práticas escolares) certamente nos desloca. Mas o espasmo diante da vida que se esvai ainda é pouco. É necessário transformar o espanto em denúncia, denúncia poética! O poeta, através da palavra, cria uma unidade que está sempre aberta e incompleta. A poesia não representa a vida, ela é a própria vida fazendo-se

⁶ Dédalo, segundo a mitologia grega, foi um dos maiores construtores da Grécia Antiga. O rei Minos, que possuía um monstro metade touro metade homem (Minotauro), solicitou a Dédalo a construção de um lugar que pudesse aprisionar tal criatura. Dédalo, ao ajudar a filha de Minos, Ariadne, a fugir com Teseu, foi condenado a viver dentro de sua própria obra. A única forma que tinha para escapar de tal condenação era inventando uma maneira de voar. É assim que ele cria as asas de cera, ensinando ao seu filho Ícaro esta arte. Mais tarde, Teseu também é aprisionado ao labirinto e consegue fugir através de um fio que Ariadne lhe dá e que marca o caminho por onde passa.

palavra, abertura incessante ao tempo que esculpe as pedras, enruga os rostos, cria e transforma o mundo. Walter Benjamin dizia que a vida é poética, não porque ela é “poetizável”, mas porque o ditame dos poemas dita a vida. Mas o que dita a vida? Por que continuarmos vivendo (ou sobrevivendo) em meio ao cheiro apodrecido de tantos corpos? Por que continuamos ainda acreditando na importância da Educação quando todo projeto moderno humanista (que fundamentou a própria educação) produziu duas grandes guerras mundiais, desastres ecológicos (calcule-se que, enquanto o século XIX teve seis grandes desastres ecológicos, o século XX teve mais de 300 desastres ambientais), formando uma sociedade que se acostuma com a violência e com a barbárie. E a pergunta talvez mais importante de ser feita (como comenta Albert Camus): o que me prende e me mantém pendurado nesse fio frágil que é a existência? Continuamos existindo e (re)pensando na educação, porque a vida nunca é solitária e somente o Outro justifica minha existência e o próprio ato de educar. É o filho que não me deixa morrer, são os olhares perdidos das fotos de Sebastião Salgado (e que são muitas vezes imperceptíveis nos espaços escolares) que me permitem continuar existindo, é o que resta de poesia no mundo que nos mantém vivos. Vida e poesia, desse modo, se misturam tornando-se expressão sincera de todo aquele que é capaz de se emocionar, de Dizer a vida. O poético, quando se faz escrita, concretude do Dizer, vai ao encontro do Outro, dando sonoridade à poesia. A abertura vivida pela poesia possibilita seu mergulho no instante, sempre passageiro, sem pre-

ocupação com a posse. O encontro com o Outro se dá nesse instante! E é somente neste instante que a Educação tem sentido.

Mas, nestes últimos tempos, temos sido impactados por cenas embrutecedoras que atormentam os que vivem nas cidades e os que pensam a educação, que parecem exterminar qualquer poesia. São esses labirintos que nos assustam! Como todas as imagens/vivências que se repetem, ao infinito, acabam banalizadas e, portanto, despovoam o imaginário da cidade até a próxima e imediata ocorrência. No quarteirão seguinte, muito provavelmente! Da mesma forma temos sido bombardeados pela mídia, com discursos, acadêmicos ou não, sobre a paz, a ética, a solidariedade, entre outros. Assim, é fundamental refletirmos sobre o sentido das cidades (e seus labirintos), da educação dentro deste contexto e se esses espaços ainda são capazes de acolher o humano.

Cena IV: Alguns possíveis fios do labirinto

Como viver juntos? Esta era a pergunta feita por Roland Barthes em um curso ministrado no Collège de France em 1976-77. Alan Touraine (1998), por sua vez, num livro construído em conjunto com seus alunos, tem no título a indagação: Iguais e Diferentes: podemos viver juntos?

Esta pergunta ainda nos persegue (e certamente foi agravada pelas experiências do século XX). É evocada por artistas na Bienal de São Paulo no ano de 2006, por pensadores de diferentes áreas, educadores, por solitários. E não falamos aqui apenas da conjugalidade, do encontro a

dois, mas dos encontros gratuitos. Enfim, dos encontros!

A partir de nossa busca teórica e investigativa⁷ de alguns autores contemporâneos com o intuito de compartilhar tal inquietação.

Ao fazermos referência às possibilidades de convivência, deparamo-nos com a necessidade de refletirmos sobre o(s) sentido(s) da ética.

Paul Taylor (2000, p. 60), quando anuncia uma *ética do eu e do nós*, resgata a origem grega da palavra ética, cuja existência permanece como herança coletiva na sociedade atual. Para o autor, ética é uma palavra que “a partir do momento que é pronunciada, já configurou nosso pensamento e nossa reação. É uma das palavras fundadoras da nossa visão de mundo e de nossa vida diária [...]”. Taylor destaca que não podemos esquecer que *éthos* é o lugar onde se vive, o lar. Lugar da contemplação, sinônimo de recolhimento e, provavelmente, onde se encontra o eu real.

Para Boff (2001, p.18), há uma ética que se realiza mediante a compaixão, a mais humana de todas as virtudes e, segundo ele, cuja base está na solidariedade e na cooperação, o que lhe permite afirmar que “ética da compaixão e do cuidado” não é antropológica, é uma ética “por tudo quanto existe e vive”. Daí a importância de refletirmos sobre as questões ambientais, não apenas pelo sentido óbvio da sobrevivência, mas porque a Natureza se apresenta também como um Outro.

Para o chileno Humberto Maturana (1999a, p. 184), é o amor a emoção central do viver evolutivo dos homínídeos, e dessa característica funda-se a preocupação ética. Assim, a ética

⁷ Temos orientado nossas investigações para áreas de conhecimento que têm a educação social/pedagogia social como tema preferencial. A pesquisa “Formação de Educadores para Práticas Sócioeducativas”, que conta com apoio do CNPq, ocupa-se em compreender como se constrói o educador a partir das concepções de jovem, trabalho e educação, concepções estas presentes em sua formação pedagógica e passível de verificação pela análise de discursos de educadores. A investigação “Educação, Trabalho e Solidariedade” tem base qualitativa e visa analisar fenômenos (psico)sociais junto a sujeitos desempregados e/ou subempregados, em processo de constituição e organização de ações associativas voltadas para a geração de trabalho e renda. Ver Moura e Zucchetti (2007).

é o lugar das preocupações com as consequências dos atos de cada um sobre os outros legítimos da convivência, o que confere, a este amor biológico, característica social. “[...] O amor é o fundamento do fenômeno social e não uma consequência dele, e os fenômenos sociais, em um domínio qualquer de interações, duram somente enquanto o amor persistir nesse domínio.” Este amor de que fala Maturana muda as referências das nossas racionalizações, uma vez que estimula a cooperação e não a competição e assim dá suporte para as relações sociais. A partir deste ponto de vista, a ética para Maturana (1999a, p. 185) é social e tem como fundamento à aceitação do outro, condição para pensarmos uma ética do cuidado. Um cuidado constitutivo que se faz presente também nas instituições e nas suas questões sociais, nas cidades, lugar da gestão das políticas sociais, que, para o autor, são também o lugar da *socialização* que estimula a coexistência e o viver juntos, constituindo-se num espaço de inclusão e de relações de reconhecimento da presença do outro. Por isso, a preocupação ética para o autor “[...] nunca ultrapassa a comunidade de aceitação mútua em que surge [...]” (Maturana, 1999b, p. 94), o que sugere o entendimento que os problemas sociais, construídos pela convivência, também pertencem ao domínio da ética.

Edgar Morin (2000, p. 102), por sua vez, reflete sobre a importância da educação para que a tríade indivíduo/sociedade/espécie aprenda uma ética do gênero humano, a qual ele denomina de ética da compreensão.

Devemos relacionar a ética da compreensão entre as pessoas com a ética da era planetária, que pede a mundialização da compreensão. A única verdadeira mundialização que estaria a serviço do gênero humano é da compreensão, da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

No entanto, há para Morin, antes de qualquer coisa, uma *auto-ética* que tem por princípios o caráter indulgente, a fé na redenção do amor e o horror à exclusão e que, no conjunto, fundamenta a ética da compreensão. A auto-ética, para Morin, é algo que se ensina e que se aprende, o que não significa dizer que seja propriamente racional, porque somos *sapiens* e *demens*. Desta forma, resulta de uma polaridade entre o racional e o emocional, na perspectiva de uma racionalidade aberta. O autor ressalta que a ética da compreensão, que é também uma ética da tolerância, é uma ética da complexidade. Contrariamente ao sentido dado por Morin para a tolerância, Maturana (1999b) vê a tolerância como uma intolerância postergada.

Por outro lado, Roque Strieder (2000, p. 319-320) aponta uma sociedade onde inexistente uma ética social e humana, porque profundamente marcada pela indiferença, pela rejeição e pela anulação de muitos, entre eles o homem que revira o lixo. Como contrapartida, aposta na ética da responsabilidade como relevante à vida, a qual deve vir acompanhada da satisfação de necessidades, entre elas as de consumo, de convívio social, de comunicação e de diferentes formas de subjetividade. Strieder faz referência a Umberto Eco para discutir as questões do tolerável e intolerável como fundamentos da ética e apresenta uma sociedade aprendente como o caminho para que a sensibilidade solidária opere sobre os interesses da humanidade como superiores aos interesses dos indivíduos. Há, para Strieder, um desafio ético impostergável que é o problema da exclusão social de um enorme contingente de humanos, especialmente dada pelo desemprego. Diante disto, ressalta a necessidade imperiosa de uma ética da responsabilidade para responder aos inúmeros desafios que a humanidade precisa desen-

volver para que haja uma existência humana mais digna.

Bauman (2003, p. 7) faz uma reflexão sobre o sentido da comunidade, dos agrupamentos humanos, do estar junto a outros e a possibilidade de compartilhar. Para o autor, o sentido originário de comunidade nos reporta à possibilidade do encontro, “comunidade é um lugar cálido, um lugar confortável e aconchegante”. No entanto, este sentido foi se perdendo, sendo substituído pelo sentido de sociedade. A sociedade busca o paraíso perdido, o fio que nos ligue a este passado, mas o que consegue é criar espaços reservados a grupos, guetos. Estes agrupamentos são prisões voluntárias, em que nos vemos obrigados à associação com outros para que possamos sobreviver. As relações comunitárias eram construídas sem necessidades de acordos forçados, contratos sociais como artifícios que impõem formas de relação, de homogeneidade. Na comunidade não há necessidade de contratos, de fala; a fala é uma contradição para a comunidade; por isso, comunidade não significa “comunidade de iguais”. No momento em que a comunidade entra em colapso, as identidades são inventadas, passando a ser o que nos liga. A mesmidade dessa forma fortalece os agrupamentos e nega a alteridade. São as chamadas “comunidades-cabides”. “As comunidades-cabides oferecem o que se espera que ofereçam – um seguro coletivo contra incertezas individualmente enfrentadas [...] isso pode fornecer um alívio da solidão” (Bauman, 2003, p. 21). Junto com as identidades inventadas se estabelecem as fronteiras, os espaços demarcados de ocupação, que nos dias de hoje são cada vez mais defendidos. Nosso autor comenta que, em uma época em que tudo se encontra globalizado, as fronteiras não o são. Na Europa, nos Estados Unidos, os conflitos cada vez mais freqüentes no

Oriente flagram a necessidade de estabelecer fronteiras, redefinir a cidadania e expulsar aqueles que, dentro deste contexto, tornam-se inimigos: imigrantes e seus possíveis direitos. É dessa forma que a dimensão do público e do político como diálogo vai se perdendo. A modernidade, ao inaugurar a era das diferenças, apresenta uma chamada “esquerda cultural” que vai substituindo a esquerda política. Este fenômeno produz consequências como a indiferença a causas como a pobreza e o desemprego. O perigo do discurso das diferenças, que nos coloca em uma armadilha, é o risco da essencialização dessas diferenças. Não se discute desse modo, o quanto as diferenças são também produzidas e incorporadas a um sistema que faz da diferença mais um produto possível de ser consumido.

As diferenças não derivam dos atributos da minoria em questão, e ainda menos de qualquer estratégia que os membros da minoria possam assumir. As diferenças derivam do contexto social em que se constituíram como tais: da natureza daquela atribuição forçada que levou à imposição de limites (Bauman, 2003, p. 83).

Emmanuel Lévinas é um filósofo que pensa o sentido do comunitário a partir da significação do Rosto do Outro e a responsabilidade ética que emerge desse encontro. O comunitário ou coletivo não pode substituir a significação do encontro face a face. A responsabilidade como resposta exige um movimento constante de disposição ao Outro que poderíamos traduzir quase como um delírio (delire), pois a lucidez é sempre insuficiente. Resgatamos aqui o sentido literal que a palavra “delire” assume em francês, ou seja, um “desler”, revisar continuamente qualquer leitura que venha a fazer do Outro, pois não há nenhuma leitura definitiva, capaz de suportar uma hermenêu-

tica acabada. Des-ler é, sempre, incessantemente ler e refazer a leitura para fazer justiça a essa presença que me chega, na certeza de que a Justiça se faz nesse movimento de eterna revisão de nossas leituras, de nossos atos. “A imortalidade não é o objetivo do primeiro movimento do desejo, mas o Outro, o Estrangeiro. É absolutamente não-egoísta, o seu nome é justiça” (Lévinas, 1971, p. 58). O Discurso que vem do rosto do Outro é obsessão no sentido de cercar por todos os lados; não há como fugir a essa resposta, ficar surdo ao grito desesperado de sua existência. Essa relação é deliriforme para um sujeito que se vê plenamente seguro em seu ilhamento, cercado por sua própria imagem, onde todas as coisas passam a adquirir sentidos através de um exercício da própria razão em produzir esse sentido. O discurso que o Outro profere é a própria expressão de um corpo que fala por si, exige respeito por sua apresentação, por sua vida. O Rosto resiste à violência de qualquer forma de tradução ou de representação, pois se apresenta como que sempre transbordando qualquer sentido que lhe é emprestado. Acolher o Outro é permitir sua fala, admitir que não sabemos tudo (nem mesmo seu nome), nos colocarmos na abertura para esse ensinamento que vem sempre do Outro, exterioridade absoluta.

A relação ética deve estar, portanto, na base de todo discurso, permitindo a relação, fazendo da palavra acolhimento. Falar é mostrar-se enquanto Diferença, e a escuta é a manifestação de um sujeito que se abre a essa fala, não para que ela “saia pelo outro ouvido”, como costumamos brincar, mas para que ecoe de uma maneira tão insuportável que atravessasse as paredes de nossa egoidade e faça vibrar o mundo. A responsabilidade se coloca como a essência ética da linguagem, em que devo responder ao Outro, não po-

dendo ficar mais em silêncio. A resposta enquanto responsabilidade exige atos objetivos, uma justiça concreta, um mundo em que o respeito ao Outro não seja apresentado apenas no papel, mas se torne concreto, pois o Outro é aquele que tem fome e talvez não possa mais esperar. Jacques Rolland comenta que, em Lévinas, podemos perceber um pensamento diferente e um pensamento da diferença, ou seja, um pensamento que não busca mais o que é comum, mas abre espaço à diferença, não para mais adiante ser absorvida, mas para permanecer sempre diferença.

Certamente este é um dos principais desafios da Educação, ou seja, trazê-la para a vida, não para ser apreendida como um ofício, mas para ser vivida, no encontro com Outro!

Último ato: A incompletude das cenas que desafiam a educação

Como podemos conjugar o que aparece como último, derradeiro com a incompletude e insaciabilidade da fala? Não sairíamos desse teatro com a sensação que algo nos falta, algo deixa de ser dito? Todo último ato é, por isso, sempre incompleto.

Mas esta incompletude não significa necessidade de completude, ou seja, que devemos ocupar todos os espaços “vazios”, dar-lhes sentido, completá-los, para que a vida pareça palpável, concreta, para que o texto possa ser compreendido. Há muito tempo convivemos com os discursos na Educação que buscam dizer tudo, ocupar todos os espaços vagos, mostrando maneiras de nos colocarmos em cena, traduzindo os sentidos possíveis dos textos pronunciados (ou dos textos ocultos). Os lugares (e seus ocupantes) parecem definidos, e, assim, as cenas não mais nos comovem, perdem o encantamento. O teatro torna-se representação, pois o re-

presentado parece ser mais concreto, substitui a fluidez da vida, sua multiplicidade de formas, a surpresa da vinda sem anúncio, o que parece não ter sentido. Mas as cenas das quais fazemos parte (não somos apenas observadores) vão nos tomando, insistindo, provocando.

Fomos traçando neste texto o cenário da solidão das cidades, a ausência dos encontros, mas ao mesmo tempo, buscamos resgatar o compromisso da Educação com a fala da denúncia, com a fala poética, com a fala que provoca encontros. Assim, tecemos uma reflexão sobre a Ética que só pode ser pensada a partir do Encontro, da (bio)potência do Encontro. “Biopotência plural da Multidão, manifesta em laços de cooperação social, de união afetiva e política, de subversão e escape, de protesto e criação, de inteligência e desejo.” (Negri, Hardt, *ap.* Duarte, 2006, p. 54). Encontro que é resistência e que, desse modo, é capaz de reinventar a vida. Foucault comentava o quanto o poder não pode ser pensado como algo localizado, pertencente a um grupo, a uma instituição. O poder só pode ser compreendido na relação, é uma força necessitante do Outro. Por isso, o poder necessita da resistência, do contrário seria violência. Enredados nas tramas e mecanismos do poder, algo escapa, resiste – são os encontros que nos tiram da condição de massa. Pensamos aqui na Educação como possibilidade de resistência – este é seu sentido. Embora historicamente a Educação tenha se erguido a partir da própria idéia de separação (separaram-se as crianças dos adultos, os meninos das meninas, os pobres dos ricos...), queremos pensar a pedagogia do olhar, da escuta, do encontro como aprendizagens que nos ensinam que a significação primeira, que deve justificar todo saber, se dá no rosto do Outro exposto, exigência de encontro.

É a possibilidade de encontrar o Outro e a cada um que fundamenta a educação em seu sentido amplo. A educação como encontro! O que pressupõe uma crítica às dimensões antropológicas, metodológicas e teleológicas da pedagogia moderna e o encarceramento da educação aos processos de ensino aprendizagens (e os rótulos que surgem pelo não aprender) no âmbito da escola.

Ferla (2004) afirma, a partir dos estudos de Malvina Dorneles, que há uma ordem racionalizadora assentada na tríade composta por uma dimensão antropológica, uma dimensão metodológica e uma dimensão teleológica, que transversaliza os diversos campos de práticas sociais, inclusive a produção de conhecimentos, para constituir um “modo verdadeiro” *de ser e estar* no mundo, universalizando um conjunto de valores capaz de produzir, na ordem ocidental moderna, as possibilidades consideradas legítimas de viver a vida. Essa ordem pedagógica, derivada da cultura européia que lhe deu origem (*seu norte*) estabelece uma objetivação racionalizada para o ser/existir, a razão científica como o modo de “iluminar” a compreensão do universo e constituir/ordenar os modos de ser/existir e a idéia de progresso (traduzida no avanço ordenado em direção a maiores gradientes de estabilidade). Em oposição a essas definições e no lugar do ilegítimo, colocam-se as diversas outras possibilidades de constituir tais dimensões (*os suleamentos*), muitas das quais próprias das alteridades expressas nas mestiçagens, dos seus modos múltiplos de produzir e combinar conhecimentos e sua capacidade de ir fazendo caminhos ao caminhar.

Esses suleamentos, as resistências e, entre essas, a atribuição de novos sentidos para a Educação parecem traduzir-se em grandes desafios, que a tempo têm sido postergados pela academia, a fim de que seja pos-

sível pensar qual o conhecimento necessário para vivermos juntos. Ou melhor, antes de pensarmos que relações são construídas a partir dos “saberes necessários”, necessitamos refletir sobre quais saberes emergem dos encontros e os constituem. Desta forma, demanda-se uma racionalidade sensível que exponha a fratura social e a possibilidade de pensarmos a Educação para além do projeto moderno que visualiza na autonomia dos sujeitos o princípio ético. Aqui fazemos uma defesa da estética da existência, ou seja, que estética e ética não sejam mais vistas como áreas em contradição, mas que se fundem. O humano não está dado, é uma construção cotidiana, coletiva; tornamos humanos a partir do momento que somos atravessados pelo instante do encontro. A educação deve ser o *kairos* desse instante, o “momento indeterminado no tempo em que algo especial acontece”.

As cenas continuam a passar. A VIDA ACIMA DE TUDO ressoa, invade o papel, nos invade. Não é mais possível dizer que somos os mesmos. Quando nos olhamos nos tornamos cúmplices e todo dizer se faz assim desejo de mais vida.

Referências

- ANTUNES, R. 1999. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo, Boitempo, 258 p.
- BAUMAN, Z. 2003. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 141 p.
- BOFF, L. 2001. *Princípio de compaixão e cuidado*. Petrópolis, Vozes, 164 p.
- CASTEL, R. 1998. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 616 p.
- DIAS, R.M. 2006. A educação e a incultura moderna. *Educação Especial: Biblioteca do Professor Nietzsche pensa a educação*, 2:16-25, 23 nov. 2006.
- DUARTE, A. 2006. Biopolítica e resistência: o legado de Michel Foucault. In: A. VEIGA-NETO e M. RAGO, *Fi-*

- guras de Foucault*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 45-55.
- FEITOSA, C. 2002. Labirintos: corpo e memória nos textos autobiográficos de Nietzsche. In: D. LINS e S. GADELHA, *Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, p. 49-66.
- FERLA, A.A. 2004. Participação da População: do Controle sobre os Recursos a uma Produção Estética da Clínica e da Gestão em Saúde. *PHYSIS: Revista Saúde Coletiva*, **14**(1):85-108.
- FORRESTER, V. 1997. *O horror econômico*. São Paulo, Universidade Estadual Paulista, 154 p.
- LÉVINAS, E. 1971. *Totalité et Infini: essai sur l'extériorité*. Paris, Livre de Poche, 348 p.
- LINS, D. 1999. *Antonin Artaud: o arte-são do corpo sem órgãos*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 131 p.
- MAFFESOLI, M. 1996. *No fundo das aparências*. Petrópolis, Vozes, 350 p.
- MAFFESOLI, M. 1997. *A transfiguração do político: a tribalização do mundo*. Porto Alegre, Sulina, 230 p.
- MARTINS, J.S. 1997. *Exclusão social a nova desigualdade*. São Paulo, Paulus, 144 p.
- MATURANA, H. 1999a. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte, UFMG, 356 p.
- MATURANA, H. 1999b. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte, UFMG, 98 p.
- MORIN, E. 2000. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, Cortez, 118 p.
- MOURA, E.P.G. e ZUCCHETTI, D. 2007. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. *Educação UNISINOS*. (no prelo)
- NIETZSCHE, F. 2001. *A gaia ciência*. São Paulo, Companhia das Letras, 363 p.
- SONTAG, S. 2003. *Diante da dor dos outros*. São Paulo, Companhia das Letras, 107 p.
- STRIEDER, R. 2000. *Educar para a iniciativa e a solidariedade*. Ijuí, UNIJUÍ, 368 p.
- STRIEDER, R. 2005. Da indiferença e intolerância para a sensibilidade social. *Revista Espaço Pedagógico: Educação, racionalidade e tolerância*, **12**(2):121-132.
- TAYLOR, P. 2000. A ética universal e a noção de valor. In: B. NICOLESCU, *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília, Unesco, p. 57-81.
- TOMATES Verdes Fritos. 1991. *Título Original: Fried Green Tomatoes*. Direção: Jon Avnet Distribuição: Universal Pictures Productions/Avnet/Kerner Productions/Fried Green Tomatoes Productions.
- CALCANHOTTO, A. 2001. Perfil. Som Livre.
- TOURAINÉ A. 1999. *Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes*. Petrópolis, Vozes, 387 p.
- ZAMBRANO, M. 1993. *Filosofía y poesía*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, edición de la Universidad de Alcalá de Henares, 123 p.

Submetido em: 13/12/2006

Aceito em: 02/01/2007