



Pedro Angelo Pagni

Posdoctor en Educación

Universidad Complutense de Madrid

Doctor en Educación por la UNESP

Profesor de Filosofía de la Educación en el curso de Pedagogía y en el Posgrado en Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la UNESP Grupo de Investigación *Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia* pagni@marilia.unesp.br

Artículo de Reflexión

Recepción: 14 de noviembre de 2012

Aprobación: 2 de febrero de 2013

Praxis
&
Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

EXPERIÊNCIA, INFÂNCIA E CUIDADO DE SI: DESAFIOS AOS ATUAIS SABERES E PRÁTICAS ESCOLARES

Resumo

Este artigo aborda o problema da experiência e de suas possíveis linguagens *entre* os saberes e práticas escolares. Objetivamos encontrar nas categorias filosóficas contemporâneas de acontecimento e de infância, bem como nos gêneros da linguagem poética e do testemunho, as possibilidades de pensar a experiência na práxis educativa. Para tanto, reconstruímos uma genealogia da conversão da práxis educativa em arte pedagógica, em suas relações com a infância, seja como seu objeto de governo, seja como seu sujeito, denunciando os estados de dominação que as constituem e indicando o seu potencial de resistência ao existente. Argumentamos pela tese de que esse acontecimento irrompe na dimensão estética da experiência e concorre para interromper a ordem discursiva, dando o que pensar aos sujeitos da práxis educativa e provocando o cuidado de si como uma atitude ética, que se encontra articulada com uma estética da existência. Assim, esta pesquisa busca restituir a dignidade da experiência entre os saberes e práticas escolares.

Palavras-chave: Experiência; linguagem; filosofia da educação.

EXPERIENCIA, INFANCIA Y CUIDADO DE SÍ: DESAFÍOS A LOS ACTUALES SABERES Y PRÁCTICAS ESCOLARES

Resumen

Este artículo aborda el problema de la experiencia y de sus posibles lenguajes *entre* los saberes y prácticas escolares. Consideramos como objetivo encontrar en las categorías filosóficas contemporáneas de acontecimiento y de infancia, al igual que en los géneros del lenguaje poético y del testimonio las posibilidades de pensar la experiencia en la praxis educativa. Para esto, reconstruimos una genealogía de la conversión de la praxis educativa en arte pedagógico, en sus relaciones con la infancia, bien sea como su objetivo de gobierno, o como sujeto, denunciando los estados de dominación que las constituyen e indicando su potencial de resistencia al existente. Argumentamos la tesis de que ese acontecimiento irrumpe en la dimensión estética de la experiencia y concurre para interrumpir el orden discursivo, dando qué pensar a los sujetos de la praxis educativa y provocando el cuidado de sí como una actitud ética, que se encuentra articulada con una estética de la existencia. Así, esta investigación busca restituir la dignidad de la experiencia entre los saberes y prácticas escolares.

Palabras-clave: Experiencia, lenguaje, filosofía de la educación.

EXPERIENCE, CHILDHOOD, AND CARE OF ONESELF: CHALLENGES TO THE CURRENT SCHOOL KNOWLEDGE AND PRACTICES

Abstract

This paper deals with the problem of experience and its possible languages between school knowledge and practices. Its objective is to find the different possibilities of thinking the experience in the educational praxis, based on the contemporary philosophical categories of event and childhood as well as on the genres of poetic language and testimony. In

order to do so, it is reconstructed a genealogy of the transformation of educational praxis into pedagogical art in its relationships with childhood whether as a government goal or as a subject, revealing the domination states that constitute them and pointing out their potential of resistance to the actual one. It is also stated that this event breaks into in the aesthetic dimension of experience and concurs in order to interrupt the order of discourse, making subjects of educational praxis think about it and causing care of oneself to become an ethic attitude put together with an aesthetics of experience. Thus, this research aims at restoring the dignity of experience among school knowledge and practices.

Keywords: experience, language, philosophy of the education.

EXPÉRIENCE, ENFANCE ET SOIN DE SOI: DÉFI AUX SAVOIRS ET PRATIQUES SCOLAIRES ACTUELS

Résumé

Cet article aborde le problème de l'expérience et de ses langages possibles parmi les savoirs et les pratiques scolaires. Nous avons contemplé l'objectif de trouver, dans les catégories philosophiques contemporaines d'événements et de l'enfance, de même que dans les genres de langages poétiques et du témoignage, les possibilités de penser l'expérience en praxis éducative. Pour ce faire, nous avons reconstruit une généalogie de la conversion de la praxis éducative en art pédagogique, dans ses relations avec l'enfance, que ce soit comme son objectif principal ou comme sujet, dénonçant les états de domination qui les constituent et indiquant leur potentiel de résistance par rapport à l'existant. Nous avons argumenté la thèse que cet événement fait irruption dans la dimension esthétique de l'expérience et participe à l'interruption de l'ordre discursif, donnant de quoi réfléchir aux sujets de la praxis éducative et provoquant le de soin de soi comme une attitude éthique, qui se trouve liée à une esthétique de l'existence. Donc, cette recherche essaie de restituer la dignité de l'expérience entre les savoirs et les pratiques scolaires.

Mots clés: expérience, langage, philosophie de l'éducation.

Introdução

O empobrecimento da experiência, da capacidade de pensá-la e de narrá-la, observada em nossos dias, consiste em um importante problema para a Filosofia Contemporânea. Walter Benjamin (1986) foi um dos primeiros filósofos contemporâneos a diagnosticar esse problema e as suas consequências para a vida humana. Theodor Adorno (1992) parece ter radicalizado esse diagnóstico sobre o empobrecimento da experiência, porém, é com Giorgio Agamben (2005) que o projeto benjaminiano parece caracterizar esse problema de um modo mais próximo ao que vivemos em nossos dias. Agamben argumenta que não necessitamos presenciar nenhuma catástrofe ou guerra para percebermos a interdição da experiência, em nossos dias, basta “a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade” (2005: 21). Afinal, o cotidiano do homem contemporâneo não contém quase nada que possa ser traduzível em experiência: nem o trabalho, nem as notícias dos jornais nem as viagens de férias nem o consumo. O que se percebe, segundo Agamben (2005: 22), é que o homem contemporâneo volta para “casa à noitinha extenuado por uma mixórdia de eventos” (alegres ou tristes, intensos ou não), sem que nenhum deles tenha se traduzido em experiência, tornando nossa existência cotidiana insuportável.

Não obstante o diagnóstico acerca de seus limites atuais, Agamben (2004; 2005) e, com certa concessão, os filósofos contemporâneos mencionados ainda buscaram encontrar em na vida e na experiência as possibilidades de ruptura com os mecanismos de dominação e com a racionalidade que prepondera no tempo presente. Revolvendo os seus restos e buscando encontrar em seus vestígios um modo de resistir a esse existente vazio e frio, esses filósofos parecem mobilizar a vida que ainda resta ao pensar e focar os acontecimentos que o propiciam, desde a experiência humana e, sobretudo, do ponto de vista de sua expressividade, no campo da estética. Cada qual respondeu a essas tarefas de um modo próprio, e conforme os seus respectivos projetos. Porém, correndo o risco da generalização, podemos dizer que esses filósofos vislumbram, nas tensões produzidas com o que deles diferem e com o múltiplo que não pode ser unificado, a possibilidade do pensar

vivamente e narrar experiências, ainda que seja mediante a recepção/ criação artística¹, a rememoração das atrocidades do totalitarismo² e o pensar propiciado pelo acontecimento da infância³.

Nessas respostas a filosofia da educação tem encontrado indicações interessantes para analisar o deslocamento do empobrecimento da experiência e da racionalização da vida para o campo da Educação, como assinalado anteriormente. Do mesmo modo que a racionalização da vida, nas várias esferas do mundo social, levou a filosofia a suspeitar dessas conseqüências do absolutismo e da tendência totalizante do projeto moderno, a filosofia da educação poderia assumir como uma de suas tarefas a problematização de tais conseqüências para a práxis educativa, sobretudo, após a conversão desta em uma arte pedagógica, na modernidade. Analogamente aos projetos filosóficos mencionados, também, ao reconstruí-los e ao apropriá-los para pensar esse problema emergente dessa práxis, a filosofia da educação encontra no hiato que caracteriza a relação entre experiência e linguagem algo que, ao invés de ser excluído dos saberes e práticas escolares, pode se constituir em um problema a ser pensado na práxis educativa.

Para analisar esse problema, nos aproximamos da perspectiva teórica que, seguindo Foucault (1984), denominamos de ontologia do presente⁴. Deste

-
- 1 A recepção/criação artística, dependendo da qualidade da obra de arte e de seu potencial criador, ainda parece ser o veículo imaginado, mais na estética de Benjamin e Agamben do que na de Adorno, para a produção do choque necessário ao acontecimento da experiência e ao de seu pensar, implicando na crítica e na inflexão do sujeito sobre si mesmo.
 - 2 A narração do sofrimento provocado por situações como Auschwitz parecem ser uma estratégia mais características dos projetos filosóficos de Adorno e Agamben do que no de Benjamin, que vem nela um testemunho que poderia sensibilizar os sujeitos para que refletissem as tendências autoritárias, presentes em si mesmos, e evitassem eticamente a repetição desse acontecimento do passado no presente.
 - 3 A infância é vista, mais por Benjamin e Agamben do que por Adorno, como a busca da emergência das imagens e de um pensar, no momento em que ainda não foram capturadas pela racionalidade e pelo pensamento existentes, em busca de sentidos capazes de transformar a si e ao mundo, em sintonia com a descontinuidade com a história e a linguagem.
 - 4 Quando nos apropriamos desse termo, pela primeira vez, para designar uma das perspectivas contemporâneas da Filosofia da Educação, escrevi o seguinte: ‘Referimo-nos as correntes do pensamento que, como diz Foucault (1984), antes de se pautarem em uma “analítica da verdade” e seguirem uma tradição da filosofia perguntando-se pelos limites do conhecimento ou pela sua legitimidade, assumem uma atitude crítica em relação ao presente, desenvolvendo uma “analítica do presente” ou uma “ontologia de nós mesmos”. Além do próprio Foucault, fariam parte dessa outra tradição: de Hegel à primeira geração da Escola de Frankfurt, passando por Nietzsche e Weber. Poderíamos ampliar ainda mais

ponto de vista, primeiro, reconstruímos arqueologicamente esses saberes para assinalar o momento em que a experiência e as suas linguagens são excluídas; em busca de compreender esse acontecimento não discursivo, em um segundo momento, o analisamos genealógicamente, retomando os momentos de resistência da experiência e de suas linguagens no âmbito do desenvolvimento dos saberes e práticas escolares, analisando as relações entre a infância e arte de governo pedagógica; por fim, discutimos alguns indicativos teóricos que, no presente, podem dignificar o problema da experiência e das suas linguagens nos saberes e práticas escolares, por meio da assunção da dívida para com a infância, de uma abertura ao acontecimento e de um cuidado de si que nutririam um pensar como expressão de uma resistência política ao existente e como uma atitude ética diante da vida. Dessa perspectiva teórico-metodológica se privilegiou as categorias de infância e de acontecimento do pensar, tentando articulá-las ao ponto de vista da ontologia do presente. Assim, objetivamos com os resultados dessa pesquisa problematizar a exclusão da experiência dos saberes e práticas escolares, nos termos indicados por Larrosa (2004: 23), tentando restituir a sua dignidade; especificamente, procuramos nos contrapor a uma arte pedagógica que, desde a modernidade, postulou o governo sobre a e da infância, tentando abolir todo e qualquer acontecimento, assim como conferir outro sentido a essas noções, possibilitando a reversão de uma forma de governamentalização suposta por essa arte e implicando os seus artistas em modos de governo dos outros.

Do desprestígio da experiência à restituição de sua dignidade

Ao analisarmos arqueologicamente o problema da experiência e de suas linguagens no âmbito dos saberes e práticas escolares, problematizamos duas tendências majoritárias da filosofia da educação, nas quais se assentaram parte das teorias pedagógicas modernas. De acordo com o que analisamos, em uma dessas tendências —inauguradas por Kant, passando por Durkheim, até culminar nos filósofos analíticos da educação— a experiência foi subordinada a certa racionalidade subjetiva, pragmática e linguagem lógica, sendo secundarizada quando não, mesmo, desprezada como constitutiva dos saberes e práticas escolares. Em outra tendência —originada com o pensamento de Rousseau, desenvolvida por Dilthey e

o leque dessa tradição nos referindo aos filósofos da diferença, contemporâneos de Foucault, como Deleuze, Derrida e Lyotard' (PAGNI, 2006: 300).

Dewey—, a experiência foi considerada como um fundamento filosófico, entendida como um meio de aprendizagem e, algumas vezes, como sinônimo de empiricidade, recebendo um lugar de destaque na organização e na ação pedagógica. Diferentemente dessas tendências, diagnosticamos uma terceira tradição que emerge no limiar da modernidade —originada por Goethe e Schiller e, parcialmente, seguida por Nietzsche—, que concebem a experiência como o processo de produção mediante a qual o sujeito exerce sobre os objetos uma ação, em vistas da criação artística e da poética. Concluímos que se pode encontrar um elo dessa última tradição, sobretudo, com a perspectiva aberta por Nietzsche, com os estudos em filosofia da educação que buscam restituir a “dignidade da experiência” entre os saberes e práticas escolares (PAGNI, 2010d).

Nesse sentido, argumentamos que a possibilidade de a experiência se apresentar como um dos problemas que dá o que pensar aos sujeitos na práxis educativa, convidando-os a certa abertura ao que provêm do *pathos*, emerge do acontecimento e, portanto, necessita ser pensado por uma lógica própria, em busca de sentidos para si mesmos e para os outros com os quais se relaciona. Ao assim compreendê-la, evidenciamos o hiato que existe entre a experiência e a linguagem, assim como o denominamos de infância, isto é, o estado de ausência do discurso articulado, que não se restringe a uma idade específica, mas acompanha o homem por toda a sua formação e a sua vida. Se esse inacabamento do homem dá a ele o que pensar, a infância pode ser vista como móvel desse ato de pensar, levando o sujeito a modificar-se diante do existente, ao mesmo tempo em que resiste a ele, em busca de transformá-lo e produzir modos de subjetivação mais livres no mundo e potencializar a vida. A infância é, dessa forma, um *entre* que habita as relações da experiência com a linguagem, das quais irrompe um ato de pensar que, ao mover o pensamento, coloca o sujeito em um processo transformativo de si mesmo.

Não podendo ser prevista a sua ocorrência em um tempo e espaço predefinido, como o da escola, tampouco ser planejável lógica e racionalmente, nos termos almejados pela ação pedagógica, a infância que propicia esse ato de pensar pode ser considerada como um acontecimento. Na acepção de Bárcena Orbe (2004), o acontecimento que irrompe no imprevisto e no extraordinário é, por sua natureza, o que dá a pensar, produzindo “um pensamento novo, com novas categorias e novas linguagens”, o que nos permite fazer uma experiência na medida em que compreende algo que se passa conosco e, por fim, é o que “rompe

com a continuidade do tempo da história e do tempo pessoal” (2004: 85). O acontecimento daria assim o que pensar aos sujeitos da práxis educativa, pois, mesmo sendo algo já ocorrido, historicamente, apresenta a sua atualidade no tempo presente, constituindo-se em uma provocação ao pensamento, que rompe com algo anterior e se apresenta como uma “novidade radical”, isto é como certo começo. Acontecimento é, assim, aquilo que se passa aqui e agora, de modo imprevisto em uma situação particular, se fazendo presente e estabelecendo uma descontinuidade entre o passado e o futuro, que não pode ser conhecido, porque é inefável (Vilela, Bárcena Orbe, 2007).

É nesse sentido que compreendemos a infância e o acontecimento como condições e possibilidades do pensar na práxis educativa e que poderia restituir a dignidade da experiência e de suas linguagens entre os saberes e práticas escolares. Em síntese, a infância e o acontecimento do pensar podem ser vistos de outro modo pelos saberes e práticas escolares. Para tal, defendemos que, como veremos a seguir, a infância não seja apenas concebida como um objeto a ser governado, tampouco como um sujeito a governar o mundo a partir da arte pedagógica na qual se converteu a práxis educativa, em seu desenvolvimento moderno; do mesmo modo que postulamos que o acontecimento do pensar nessa práxis não seja inadvertidamente subordinado à racionalidade instrumental do planejamento e à atual pragmática do ensino que, em busca de enquadrá-lo e de convertê-lo em mera operação do pensamento e da enunciação discursiva, o descaracterizam e o despotencializam, extraindo daí a sua força viva e criadora.

Do governo sobre a ou da infância à assunção de uma dívida e de um cuidado

Em busca de assumir um ponto de vista que acolhesse a experiência, entre os saberes e práticas escolares, procuramos radicalizar a crítica às tendências pedagógicas que, após idealizar ou naturalizarem a infância e defini-la como uma etapa da vida ou uma idade distinta da adulta, subjugarão-na aos desígnios da arte de governo pedagógica: para que seja o objeto de impressão de uma subjetividade ou intersubjetividade coletiva já constituída e transmitida pela tradição para que se torne sujeito, ou, então, para que seja protegida como o porvir de uma sociedade futura a ser constituída pela e na inter-relação com os mais jovens, guiando e governando o destino dos mais velhos. Compreendendo a pedagogia não apenas como uma teoria, como também, e principalmente, como uma

prática e, mais precisamente, uma das formas de governamentalização existentes na sociedade moderna, tomamos de empréstimo essa noção foucaultiana para caracterizá-la como uma arte de governo que se exerce em, de e sobre a infância, sendo esta a responsável pela sua modificação na prática e pelo desenvolvimento teórico da educação.

Dessa perspectiva, por um lado, reconstruímos genealógicamente a partir do que Foucault (2000) entendeu como o jogo entre a crítica e a governamentalização duas tendências dessa arte de governo pedagógico sobre a e na infância, em vistas de proceder a sua genealogia. Interpelamos a tendência pedagógica que, apoiada na filosofia de Kant e na Sociologia de Durkheim, aos poucos foi abandonando as virtualidades da infância, para recair na doença de um olhar adulto lançado sobre ela que, no limite, nada mais faz que imagina-la como um objeto sob o qual se decalca as representações e a intersubjetividade existente, acentuando caráter moralizador da escola e sua função disciplinar (PAGNI, 2010b). Por outro lado, problematizamos outra tendência que, ao encontrar respaldo em Rousseau, Dewey, dentre outros, promoveu um governo da infância ou do povo infante sobre a sociedade adulta, tornando-a sua refém e produzindo o que Hanna Arendt (1996) denominou de crise da

educação, que consiste na perda da autoridade e, a nosso ver, do senso de responsabilidade moral requerida em um cuidado com o outro⁵.

Essa análise genealógica sobre as relações entre arte pedagógica, governamentalização e infância chegou aos seguintes resultados. Ao interpelarmos a primeira tendência da arte pedagógica em governar a infância concluímos que, antes do que o seu completo domínio, os educadores poderiam perceber a sua dívida para com ela, como um modo de resistir à inumanidade do sistema, em termos lyotardianos, e, na relação com esse outro de si, investir no cuidado de si, em busca de sua própria transformação (PAGNI, 2010b). Por sua vez, com a problematização da segunda tendência consideramos que aquela dívida não consistia em uma ação pedagógica centrada no aluno, tampouco esse cuidado implicaria numa ética egoísta, destituída de uma postura política. Ao contrário, com isso, procuramos promover um deslocamento da teoria para a arte de governo pedagógica, em vistas a trazer algumas indicações, senão para restaurar a autoridade dos adultos e dos educadores perdidas na atualidade, ao menos para que estes possam refletir sobre uma responsabilidade e uma espécie de cuidado para com o outro que compreendam uma atitude ética diante da vida e impliquem em um compromisso com o mundo. Mesmo

5 Neste último movimento, verificaram-se, sobretudo, as consequências de uma arte pedagógica que, ao se contrapor ao governo da infância, postularia que o mundo e a sociedade infantil seriam o modelo de democracia a ser seguido, é que ela inverte o lugar desse sujeito, que passaria então a ser guia e a governar, antes do que ser governado. Uma das consequências da atual crise da autoridade e da perda de seu sentido entre os adultos e os educadores, na acepção de Arendt, é a de que, ao jogarem sobre os ombros dos mais jovens a tarefa de governar o mundo, esses adultos e educadores, se eximiriam de sua própria responsabilidade para com a vida pública e a política, ignorando que “na política sempre tratamos com pessoas que já estão educadas” (1996: 188). Assim, as crianças seriam abandonadas à própria sorte, expondo-as antes do tempo à vida pública e, imediatamente, ao agir da vida biológica, podendo gerar um governo tão tirânico quanto aquele criticado pelo uso da autoridade pelo adulto. Nesse sentido, as crianças não teriam a segurança necessária para viverem a vida biológica, sob a proteção e o cuidado familiar, tampouco adentrariam ao mundo pelas mãos dos mais velhos, saindo da vida (nua) em que vivem e se preparando para a vida pública e a política, correndo o risco de formar uma ordem social ainda mais tirânica, porque regida pela força. Desse modo, ao postularem um mundo e uma sociedade infantil que governariam o mundo, a tradição pedagógica que se inicia com Rousseau e chega à Dewey teria concorrido para tornar o paradigma biopolítico moderno e, ao se contraporem aos métodos supostamente autoritários de ensino, criaram outro modo de totalitarismo: exercido agora desde a infância, pelo exercício da vida (nua) e pela dissolução entre o público e o privado.

que tais atitude e compromisso sejam parte de um processo subjetivo que, no limite, dependa de atitudes e de sua formação cada vez mais cerceadas em razão do caráter moralizador da escola, ao menos nesse tempo-espaco institucional em que ocorre parece ser possível postular certa atenção aos acontecimentos que emergem da vida e que exigem certa resposta ética por parte de alunos e, principalmente, dos educadores (PAGNI, 2010a).

Da abertura ao acontecimento ao cuidado de si

Por mais que as teorias pedagógicas tentem excluir a experiência, esta persiste nos saberes e práticas escolares, resistindo à instrumentalização racional a que se subordinaram na modernidade por aquilo que ultrapassa a sua restrição a uma constituinte do processo de conhecimento: a sua relação ontológica com a vida e estética com a existência. Nessa sua possível articulação com a vida e com a existência, a experiência foi compreendida como um problema que, como visto até aqui, interpela tanto a racionalidade instrumental ou técnica quanto a pragmática nas quais se apoiou a ação pedagógica, desenvolvida na escola.

Esse problema, em linhas gerais, aparece como um *fora* dessa racionalidade e pragmaticidade – para usar uma expressão análoga à utilizada por Foucault (2004c) para conceber a experiência estética na produção artística – que, em termos pedagógicos, se materializa em um conjunto de práticas e se legitima na articulação de uma série de saberes. É esse caráter de *fora* que força, desde a imanência da ação pedagógica, a produção de outro pensar e de outra enunciação discursiva que exprimam o que deles diferenciam: o *pathos* e a *aesthesis* da experiência, respeitando a sua inefabilidade. Por trazer à luz estas qualidades estéticas da experiência é que esse conceito foucaultiano de *fora do pensamento* indica a possibilidade de que tal experiência, ao dar o que pensar ao pensamento dos sujeitos da práxis educativa, possa interromper os seus discursos e práticas e forçando-os a pensar a sua enunciação e fazer de outro modo.

Esse outro pensar e fazer na ação pedagógica, por sua vez, parece ter o acontecimento como a sua condição e possibilidade. Já que, como visto anteriormente, não se restringe ao planejável e ao completamente controlável, escapando à determinação da racionalidade instrumental e aos significados dos conceitos postos em circulação pela atual pragmática do ensino, o acontecimento pode ser um dos móveis desse ato de pensar na ação pedagógica, desenvolvidos pelo educador e pelo aluno. Por isso,

ao discutir o acontecimento que emerge não apenas na ordem do pensar, como também na enunciação discursiva, recorremos aos projetos de Foucault e, principalmente, Lyotard. Assim, ao considerar as relações da experiência com a linguagem, os jogos que a compreendem e a lógica dos sentidos em que se procura expressar, se ponderou que a persistência da experiência ocorre justamente por aquilo que ultrapassa a sua restrição às regras comuns e ao gênero cognitivo da linguagem.

Em termos de linguagem, a experiência gera uma tensão entre os seus diversos gêneros utilizados na prática discursiva da práxis educativa ou, mais preciso seria dizer, explicitando a disputa entre eles, denominada por Lyotard (1999) de diferendos. A explicitação dos diferendos desafia o ato de pensar a experiência e o particular modo de exprimi-la na pragmática do ensino. Na medida em que permite considerar a multiplicidade dos instrumentos da razão e dos gêneros da linguagem que compreenderam e compreendem a práxis educativa, os diferendos nos auxiliaram a tornar mais preciso os gêneros que auxiliaria a veicular sua expressividade (tais como os gêneros poético, ensaístico, testemunhal) ou respeitar os seus silêncios que, embora excluídos, persistem no discurso pedagógico da modernidade. Contudo, essa tentativa de tornar precisa as (não) linguagens ou a (in) expressividade da experiência, desenvolvida pelo ato de pensá-la e de enunciá-la, não implica em por meio desse pensamento e enunciação discursiva sobre ela, querer reduzir os outros gêneros linguísticos a este e, particularmente, às suas regras, em vistas de unificar o múltiplo da linguagem e da razão. Ao contrário, ela procura vislumbrar um lugar para as eventuais linguagens ou se deparar com a inexpressividade da experiência no âmbito dessa pragmática do ensino para, especificamente, encontrar na comunicação que compreende a práxis educativa o que não pode ser comunicado, mas, talvez, apenas partilhado sensivelmente.

Com essa categoria de análise se buscou, por um lado, problematizar o atual modelo de comunicação, que subordina o que provém do sensível ao conceito e o integra a uma ordem discursiva dominada pelo gênero cognitivo da linguagem para contemplar a beleza das formas e produzir o sentimento do belo. Por outro lado, se procurou uma alternativa a esse modelo que ambicione, senão a restituir as qualidades estéticas e a expressividade artística da experiência, ao menos a pensá-las na práxis educativa: provido de uma atitude de respeito ao que provém do inefável, do *pathos* do acontecimento e da *aesthesis* que a constitui e que implique a sua irreduzibilidade ao conceito e não integração à ordem discursiva em

que prepondera o gênero cognitivo da linguagem, gerando um diferendo em relação a ele e produzindo o sentimento do sublime (PAGNI, 2006). Assim, pode-se concluir que esse acontecimento irrompe no plano tanto estético quanto discursivo, dando o que pensar ao pensamento dos sujeitos, remetendo-os a um estado de infância, isto é, no sentido original da palavra, de ausência de fala articulada, do qual não conseguem se livrar.

Dos gêneros linguísticos estudados e que estão presentes na pragmática do ensino, privilegamos o gênero testemunhal (PAGNI, 2010c). Justamente por se apresentar não apenas em seu sentido jurídico daquele que presencia como um terceiro a ação que alguém exerce sobre outro, como também, e principalmente, como alguém que a vive e que por isso pode dela falar, ainda que na maioria das vezes esteja impedido de fazê-lo (em razão da vergonha, da impossibilidade mesma de dizer sobre uma situação traumática, etc.), ele tem um potencial que pode restituir a dignidade da experiência, ao sujeito permanecer leal e ser digno ao acontecimento que lhe sucede. Ademais, é o testemunho um gênero que possibilita expressar certo estado de infância como um acontecimento e, mais precisamente, como acontecimento do pensar, pressupondo tanto a experiência quanto uma atitude ética que vincula o pensamento à vida.

Do mesmo modo que o acontecimento, a dívida para com a infância, nos termos assinalados por Lyotard (1998), também, dá o que pensar aos sujeitos quando não conseguem falar o que se passa com eles e em suas relações com o mundo, se apresentando ao pensamento como uma exigência advinda das entranhas da vida, pressupondo a assunção de uma atitude diante da existência e de um compromisso político com o seu aprimoramento. Se considerarmos, ainda com Lyotard (1997), que a infância é um estado de *phoné* que ainda não se apresenta como *logos*, dependendo deste para emergir, essa dívida implica e também sugere a assunção de uma decisão política, por parte desses sujeitos, na escolha de qual gênero da linguagem utilizar para exprimir esse pensar inacabado e a abertura ética, decorrentes dessa experiência estética. Ao tentarem outro lance nos jogos da linguagem, modificando as regras na atual pragmática do saber científico, esses sujeitos poderiam, se assim decidissem, ensaiar gêneros que gerem o dissenso na comunidade linguística que se pauta no consenso, almejando dizer o que se passa e saldar a dívida para com a infância, graças à potencialização do pensar o não pensado e da expressão do que difere da identidade do pensamento. Nesse sentido, esse dizer o acontecimento da infância e o comprometimento com a sua dívida

têm uma implicação política, buscando outros sentidos ao existente e perspectivando a sua transformação, mediante a assunção de uma posição em prol da *bíos*, e não da *zoé*, por parte dos sujeitos singulares que os pensam e do jogo de forças que os faz agir de modo diverso ao que são e ao prescrito pelo instituído.

Sob esse aspecto, pode-se dizer que o que Lyotard assinalou como dívida com a infância, sobretudo, no que se refere a essa aspiração da transformação de si e do mundo, com certa concessão, parece se aproximar da articulação entre a problemática estética da existência com a ética do cuidado de si, desenvolvida no projeto do último Foucault. De acordo com Foucault (2004a; 2004b), os jogos de poder e de verdade não mais podem ser compreendidos de modo a se restringir a análise das práticas coercitivas e de governamentalidade, como também implicam na assunção das práticas de si, como um problema ético de definição de práticas de liberdade, a partir de uma estética da existência. Isso significa que o exercício das práticas de si deva ser considerado como práticas de liberdade, isto é, que possam ser escolhas éticas no sentido da potencialização da vida e do aprimoramento da existência, pois, para Foucault: a liberdade é a “condição ontológica da ética” que, por sua vez, é a “forma refletida da liberdade” (2004a: 267). Por sua vez, o exercício das práticas de si como práticas de liberdade é um modo de existência que se contrapõe à imobilidade das relações de poder e à sedimentação dos estados de dominação, visando resistir a elas, por meio do ensaio de novas relações e da experiência da recriação de si, mediante o cuidado para consigo e com os outros. Para isso, é necessário que o sujeito que participa de tais relações e estados se ocupem de si, como um imperativo ontológico e ético imanente ao sujeito, fazendo-o voltar o seu olhar e os seus pensamentos sobre as verdades e valores morais assimiladas em sua existência, para que possa escolher os seus melhores guias e aprender a cuidar dos outros. Não é pelo fato de aprender a cuidar dos outros que esse sujeito estabelecerá as suas ligações com a ética, mas é justamente porque ele cuida de si, que lhe é anterior ontologicamente.

Desse ponto de vista, retomamos o cuidado de si, com o intuito de discutir o *déficit* formativo e erótico que compreende a formação do educador, no presente, assentado no modelo do conhecimento de si e, particularmente, do momento cartesiano. Por isso, ao reconstruiremos o projeto do último Foucault apresentamos as implicações desse conceito de cuidado de si para os sujeitos da práxis educativa, em vistas de apresentar

uma perspectiva ética, apoiada na estética da existência, que sirva não apenas como resistência ao existente, como também como um processo de criação de outros modos de existência e de subjetivação (PAGNI, 2011). Assim, defendemos a tese de que, desse ponto de vista, a estética da experiência e a sua expressividade artística e testemunhal podem se constituir como parte dos saberes e práticas escolares, a ser privilegiada politicamente pelos sujeitos da práxis educativa para que, ao cuidarem-se, vislumbrem uma atitude ética diante de sua existência e perspectivem transformar-se para transformar o mundo.

Referências

- ADORNO, T.W. (1992). *Mínima Moralía*. São Paulo: Editora Ática.
- AGAMBEN, G. (2004). *Homo Sacer*. Belo Horizonte: Editora UFMG/Humanitas.
- (2005). *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG/Humanitas.
- ARENDT, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- BÁRCENA ORBE, F (2004). *El delirio de las palabras: ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona: Heder Editorial.
- BENJAMIN, W. (1986). ‘Experiência e pobreza’. Benjamin, W. *Documentos de Cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos*. São Paulo: Cultrix.
- FOUCAULT, M. (1984). ‘O que é o Iluminismo’. *O Dossier*. Rio de Janeiro: Taurus Editora.
- (2000). ‘O que é crítica?’ (Crítica e *Aufklärung*). *Cadernos da FFC: Foucault – História e os destinos do pensamento*. Vol. 9, N° 1, 2000, (pp. 169-189). Marília: UNESP-Marília publicações.
- (2004a). ‘A ética do cuidado de si como prática da liberdade’. *Ditos & Escritos*. Vol. 5, (pp. 264-287). São Paulo: Forense Universitária.
- (2004b). *Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes
- (2004c). *El pensamiento del afuera*. Valencia: Pre-textos
- LARROSA, J. (2004). ‘Algumas notas sobre la experiência y sus lenguajes’. Barbosa, R.L.L. [Org.]. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP.
- LYOTARD, J.F. (1988). *La diferencia*. Barcelona: Gedisa.
- (1997). *Lecturas de infancia*. Buenos Aires: Editora Universitaria de Buenos Aires.
- (1999). *O inumano: considerações sobre o tempo*. [2.ed.]. Lisboa: Editorial Estampa.

- PAGNI, P.A. (2006) 'Da polêmica da pós-modernidade aos desafios lyotardianos à filosofia da educação'. *Educação e Pesquisa*: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo: USP, v. 32. n.3, set./dez., p. 567-588.
- (2010a). 'Entre la formación escolar y la educación a lo largo de la vida: los modos del cuidado ético y del pensar la diferencia en la experiencia educativa'. *Bordón*: Revista de la Sociedad Española de Pedagogía. Madrid, v. 62, n.3, p. 119-132, número monográfico especial.
- (2010b). 'Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si'. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.35, n.3, p. 99-123, set/dez.
- (2010c). 'Um ensaio sobre a experiência, a infância do pensamento e a ética do cuidado: pensar a diferença e a alteridade na práxis educativa'. KOHAN, W.O. [eds] *Devir-criança da filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- (2010d). 'Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa'._____; GELAMO, R.P. [eds.] *Experiência, Educação e Contemporaneidade*. São Paulo/Marília: Cultura Acadêmica/Poiesis Editora.
- (2011). 'O cuidado de si em Foucault e as suas possibilidades na educação: algumas considerações'. SOUZA, L.A.; MAGALHÃES, B. R.; SABATINI, T.T. [eds.] *Michel Foucault: Sexualidade, Corpo e Direito*. São Paulo/Marília: Cultura Acadêmica/Oficina Universitária, p. 19-46.
- VILELA, M.E.M & Bárcena Orbe, F. (2007). 'Acontecimento'. Carvalho, A. D. [coord.]. *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora.