

## **COMUNICAÇÃO, ESTÉTICA E APRENDIZAGEM – IMPASSES CONTEMPORÂNEOS**

RATTO, Cleber Gibbon – PUCRS – cgratto@hotmail.com

GT: Educação e Comunicação / n.16

Agência Financiadora: CAPES

A educação no mundo contemporâneo se vê fortemente atravessada por uma infinidade de temas e problemáticas que remetem aos campos da estética e da comunicação. O século XX colocou em cena eventos humanos e tecnológicos que parecem ter desmontado peça por peça os grandes ideais utópicos e as metanarrativas que nos foram razoáveis por pelo menos três séculos. A descrença na soberania da Razão como norte dos projetos sociais e políticos, fez com que adentrássemos num tempo em que as dimensões estéticas e comunicativas tornam-se grandes referências no processo de construção do mundo, dos modos de existir, conviver e conhecer. A centralidade dos temas ligados à sensibilidade e ao caráter intercambiável das informações e experiências é apropriada de diferentes maneiras, entrando num jogo intrincado de disputa de sentidos que sustentam diferentes discursos e práticas.

É diante deste aparentemente inelutável declínio da Razão que surgem os desafios de um exercício de pensamento em educação que reabilite o lugar da crítica das práticas sociais contemporâneas. Este é o alinhamento deste ensaio, que busca recolocar em exame a emergência dos novos temas em articulação com o conjunto das problemáticas educacionais deste tempo, e com uma delas em particular, a aprendizagem. Longe de tentar reabilitar um fundamento ancorado na tradição que vai do esclarecimento grego ao esclarecimento moderno, buscando para a educação uma justificação filosófica de caráter metafísico racionalista, naturalista ou teológico, o que se pretende é tratar a emergência da estética e da comunicação como temas que merecem nosso cuidado crítico, com o que ainda nos reste de razão e bom senso. Como sugere Hermann (2005, p.14), a “emergência da estética aponta que as forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções teriam maior efetividade para o agir do que a formulação de princípios abstratos e do que qualquer fundamentação teórica da moral. Mas a educação reage de modo mais cauteloso em relação a essa nova realidade”.

Se por um lado, a educação abre-se à necessidade de pensar para além de sua própria herança metafísica, racionalista e moral, atentando para a instabilidade e

multiplicidade do mundo decorrentes de uma experiência mais estética que racional, por outro, vê-se impelida por sua herança histórica que associa sua existência à necessidade de princípios éticos de caráter universal. Daí a importância de um trabalho crítico sobre os temas emergentes no campo da “educação e comunicação”, numa zona fronteira entre uma filosofia e uma sociologia da educação, garantindo com isso, efetivamente, a diversidade dos modos de continuar pensando o mundo, o que equivale a continuar sua criação ininterrupta.

Percorreremos a proveniência dos dois temas, estética e comunicação, de modo que o desenho de tais campos torne possíveis alguns apontamentos e aproximações em torno da aprendizagem e, mais particularmente, da aprendizagem enquanto experiência ético-estética de invenção de si. Da comunicação tomaremos seu caráter utópico na sociedade contemporânea e o desdobramento disso na constituição de novas tecnologias educacionais. Da estética, um curioso fenômeno de estetização da ética resultante da progressiva penetração da estética no mundo da vida.

Começaremos por um esboço das imagens da comunicação na sociedade contemporânea, abordando algumas de suas principais forças de composição na segunda metade do século XX e a penetração de tais temas no campo educacional, convertendo-se num tipo particular de pedagogia: a pedagogia da comunicação.

A comunicação parece assumir na atualidade uma função utópica, autoproclamando-se a “grande alternativa” no caminho dos ideais democráticos modernos em suas novas configurações. Comunicar tornou-se palavra de ordem. Como sugere Philippe Breton, há no século XX uma estreita relação entre “a crise do vínculo social, dos sistemas de representação e o progresso da comunicação como utopia” (2000, p.170). Tal progresso não atende meramente, como supõem alguns, ao conjunto dos desenvolvimentos tecnológicos advindos com a segunda metade do século XX. A hipótese de um determinismo tecnológico que seria a mola propulsora das práticas comunicativas de nosso tempo não se sustenta desprendido do conjunto de transformações sócio-culturais e políticas do pós-guerra, associadas ao nascimento, na década de 40, de um dos mais fortes imaginários utópicos já concebidos: *a cibernética*. A comunicação começa a tomar consciência de sua potência política e com isso desenvolve-se progressivamente como um campo autônomo.

Assim, a comunicação ganha força como discurso de amplo valor social e político. O que se desenvolve, posso dizer, é uma proposta epistemológica de grande impacto, cuja principal idéia é a possibilidade de traduzir toda a realidade em termos de informação e comunicação, borrando os limites disciplinares entre as ciências. Norbert Wiener (1948; 1952) não via a cibernética e seus desdobramentos como uma nova disciplina, senão como a possibilidade de renovar o conjunto das disciplinas em torno de uma noção unificadora que servisse como parâmetro universal para o conhecimento. Busca, com isso, fundar uma visão de mundo global e unificada, em que a informação e a comunicação passam a ser as grandes forças de comunidade política e social.

Breton (2000) não tarda em afirmar que “a cibernética deixou uma marca importante na antropologia e, de maneira mais geral, nas ciências humanas, através de, entre outros, Gregory Bateson e da escola de Palo Alto, cujas teses foram popularizadas por Paul Watzlawick. Sua obra *Uma lógica da comunicação* constitui um bom exemplo da maneira como o tema da comunicação, tal como foi proposto pela cibernética, penetrou no mundo da psicologia e dos estudos das relações interpessoais. Watzlawick cujos livros estão numa fonteira entre a ciência e a divulgação científica, provavelmente tenha tido um papel importante na difusão da idéia de que ‘tudo é comunicação’”. (p.112)

Esta parece ser uma grande força de influência intelectual sobre o imaginário contemporâneo, constituindo uma nova paisagem cultural que prima pela rede como imagem soberana das trocas sociais, tendo na eficácia da comunicação (controle dos fluxos informacionais) sua principal ferramenta. Os ideais da cibernética, explícita ou discretamente, penetram nos mais variados campos da cultura intelectual da atualidade servindo de modelo para todos os projetos que se pretendem “vanguardistas”. Proliferam a partir daí as imagens que apresentam o mundo como um grande emaranhado de redes intercambiáveis, onde tudo e todos estão supostamente conectados.

*Paripassu* deste movimento vão desenvolver-se teorias tecnológicas da educação que fortemente inspiradas neste ideário sustentarão “novas” perspectivas do ato pedagógico, chegando mesmo a suscitar as idéias relativas a uma “tecnologia da instrução”. Conforme Bertrand (2001, p.89) o “avanço tecnológico do século XX

marcou as instituições escolares tanto quanto as outras instituições sociais. A sua influência fez-se sentir a dois níveis: das realizações tecnológicas e da utopia originada por um grande potencial de mudança”. Um bom exemplar desta perspectiva pode ser encontrado num texto de Stolovitch e La Roque (1983), onde definem a idéia nascente de uma tecnologia da instrução. Acompanhemos: “A tecnologia da instrução propõe-se estudar a maneira de organizar o meio pedagógico, de dispor os métodos e os meios educativos ou instrutivos, de ordenar os conhecimentos, em suma, por que *design* há de dispor a instrução para que o sujeito possa assimilar os conhecimentos novos com a maior eficácia possível. A tecnologia da instrução está centrada na concepção sistêmica da educação”. (p.112 – livre tradução)

Temos acompanhado uma importante transformação nos modos de controle sobre a vida nas últimas décadas, todas elas passando por uma ampla tecnologização, incidindo especialmente sobre a modelização e circulação dos corpos. Experimentamos os meios de abertura e flexibilização em quase todos os campos, na educação, na saúde, na política, quase todos devedores de saberes gestados por uma modernização tardia, devedora dos modelos informacionais e comunicativos que se levantam como alternativa às economias políticas de caráter disciplinar. No entanto, estarão sendo esses meios as condições para uma vida mais inventiva e singular?

Se, outrora, as economias políticas francamente disciplinares estavam na direta dependência de determinados meios de fechamento e institucionalização, hoje parecem funcionar com nítida eficiência numa sociedade que se define pela abertura e pela flexibilização de seus padrões institucionais. Todo um movimento, inaugurado com as profundas transformações que especialmente a segunda metade do século passado fez proliferar, trabalha na direção de uma ampla fragilização das instituições que até então vigoravam como pilares de um ideário de integração social. Isso nas mais diferentes agências sociais, escola, família, hospital, indústria, entre outras tantas. Novos padrões de sociabilidade tanto na vida doméstica quanto laboral e comunitária carregam em comum a marca de uma certa antipatia pela territorialidade, pelos lugares mais estáveis, pela duração. Como bem aponta Bauman (2001, p.20), estamos “testemunhando a vingança do nomadismo contra o princípio da territorialidade e do assentamento”. De maneira muito clara, Deleuze (2003) coloca em questão alguns desses novos modos de organização, valendo-se daquilo que prefere chamar por sociedade de controle.

Vejamos: “Os que velam pelo nosso bem não têm ou não terão mais necessidade de meios de fechamento. Tudo isso, as prisões, as escolas, os hospitais já são lugares de discussão permanentes. Não vale mais re-expandir os cuidados a domicílio? Sim, é sem dúvida o porvir. Os ateliês, as usinas, isso racha por todas as extremidades. Não valem mais os regimes de terceirização e o trabalho a domicílio? Não há outros meios de punir as gentes que a prisão? As sociedades de controle não passarão mais por fechamento. Mesmo a escola. É necessário bem vigiar os temas que nascem, que se desenvolverão dentro de quarenta ou cinquenta anos e que nos explicam que o admirável seria fazer, ao mesmo tempo, a escola e a profissão.” (p.299-300 – livre tradução).

O que me importa destacar neste ensaio é a idéia de que as imagens utópicas de uma sociedade da comunicação aliadas ao ideário de mudança, da transformação e do progresso não são novas em nossa cultura. Trata-se de um conjunto de procedimentos que vêm constituindo um certo *ethos* há bem mais de meio século, atualizado de diferentes maneiras. Muitas das figuras utópicas das sociedades da informação/comunicação imaginadas pela cultura já se concretizaram. O futuro já chegou, e agora?! “A ‘sociedade cibernética’ enchia as páginas dos diários dos anos quarenta e cinquenta. Logo, como não aconteceu nada, foi esquecida rapidamente. Os anos sessenta e setenta foram o grande momento da ‘revolução informática’. No começo da microinformática, Steve Job proclamava: ‘A democracia é um computador por pessoa’. Agora há computadores por todas as partes e não se vê nenhuma revolução social. Tudo isso foi esquecido e chegou a ‘verdadeira’ novidade: as redes de informação. Ninguém duvida de que amanhã haverá redes em todas as partes e que as utilizaremos massivamente. Mas isso fará com que a sociedade mude profundamente? Podemos prever que o tema desaparecerá rapidamente da primeira página dos meios de comunicação e outro, dentro de cinco anos, o substituirá”. (Breton, 2000, p.121)

A educação por sua vez, alvejada por todo este imaginário, parece responder a este clima de época produzindo novas modalidades de relação com os saberes e, concomitantemente, novos entendimentos acerca da aprendizagem e do ato educativo.

Tratar a comunicação na sociedade contemporânea e as novas modalidades de controle social equivale a produzir um movimento de convergência entre uma análise de cunho sociológico e a criação de aportes teóricos para o campo da

“educação e comunicação”. Pensar educação e comunicação na atualidade está longe de reduzir-se à mera instrumentalização pedagógica. Como afirma Porto (2003, p.84): “Apoiando-nos nos desafios, caminhos e possibilidades encontrados no campo da educação e comunicação, delineia-se para nós a compreensão de um paradigma que vai além do uso das tecnologias e mídias na escola como ferramentas e/ou recursos de apoio, entendidos como auxiliares de um ensino preocupado com a ilustração (...) A introdução das mídias como ferramentas e/ou recursos auxiliares do professor esteve presente em outro momento histórico no qual imperava o ufanismo pela tecnologia (...) A história da pedagogia mostra-nos que esse processo não alcançou os resultados almejados. Vivemos hoje em um outro contexto histórico, com outros sujeitos e realidades.”

É curioso observar que este movimento por uma pedagogia da comunicação nasce de algum modo conectado a um projeto educacional que atente para dimensões até então aparentemente pouco privilegiadas nas práticas educativas: o corpo, a sensibilidade, a arte, o cotidiano. Mas longe de ser uma criação deste “novo” campo, a inclusão de tais temas, ligada fortemente ao uso das novas tecnologias comunicativas, e de todos os correlatos nascidos com a “metáfora das redes”, a educação se vê desafiada por tais elementos desde muito antes. A preocupação com o conjunto de elementos que está para além da racionalidade técnica não é privilégio de uma nova pedagogia da comunicação, mas de toda uma movimentação das ciências humanas e sociais ao debruçar-se sobre temas que foram reiteradamente excluídos de seus interesses e investigações. Novas formas de organização do mundo em franca interatividade e todas as lutas pela inclusão das diversidades culturais, étnicas, raciais, sexuais e todas as outras que possamos imaginar, parecem forçar os campos dos saberes a cuidar dessa realidade multifacetada que não pode mais ser descrita apenas sob os signos de uma moral racionalista em que a ética é orientada apenas por uma Razão asséptica de pretensões universalizantes.

É o mundo, de maneira geral, que se vê compelido a olhar para suas próprias bordas e fazer valer novas modalidades de saberes e outras imagens para o que é a educação e, de maneira especial, a aprendizagem. A garantia de direitos constitucionais que fazem da educação um “direito de todos” e a crescente valorização de “cada um” acabam por colocar em cena novos e interessantes desafios. Como

conciliar uma educação para todos garantindo que o “todos” não suprima as singularidades com suas caleidoscópicas variações?! Eis os desafios que se apresentam à educação num mundo de profusas antinomias.

O que me interessa continuar apontando é a coincidência deste progressivo interesse pela comunicação como um projeto utópico que às vezes se apresenta com faces redentoras e uma também crescente estetização da ética, resultando na valorização da diferença e de todas as formas de autodeterminação existencial. São esses impactos da cultura sobre a educação aqueles que forjam nossas “inovações educacionais” e fazem valer nossos entendimentos acerca das aprendizagens.

A estética não é um tema apenas da atualidade. Trata-se de um longo percurso que vai desde os filósofos antigos, passando por formas renovadas na modernidade e atingindo variadas expressões no mundo contemporâneo. De Platão a Walter Benjamin, nos medievais, em Kant, Hegel e Schiller, especialmente, a estética é tematizada de modo muito rico e configura-se como um campo complexo em que as relações entre ética e estética vão desde uma relação de subordinação a princípios universais informados pela Razão à formulações em que, na esteira da crítica radical de Nietzsche, a estética assume-se como forma autônoma de constituição da experiência ética, numa produtividade irreduzível às demandas dos ideais emancipatórios do Homem moderno.

No início da década de 90 do século recém passado, entre muitos outros analistas sociais, Félix Guattari (1992, p.130) anunciava de modo bastante claro a emergência de uma tendência ao estético. Dizia ele que a “potência estética do sentir, embora igual em direito às outras – potências de pensar filosoficamente, de conhecer cientificamente, de agir politicamente –, talvez esteja em vias de ocupar uma posição privilegiada no seio dos agenciamentos coletivos de enunciação de nossa época”. Ou ainda de maneira mais evidente, o encontraremos afirmando o surgimento de “um novo paradigma estético”, cujos efeitos mais sensíveis e superficiais parecemos experimentar nos dias de hoje. Acompanhemos um fragmento emblemático de tais idéias em que o autor situa a implicação da problemática estética emergente ao conjunto das justificações éticas e políticas. “O novo paradigma estético tem implicações ético-políticas porque quem fala em criação, fala em responsabilidade da instância criadora em relação à coisa criada, em inflexão de estado de coisas, em bifurcação para além de

esquemas pré-estabelecidos e aqui, mais uma vez, em consideração do destino da alteridade em suas modalidades extremas. Mas essa escolha ética não mais emana de uma enunciação transcendente, de um código de lei ou de um deus único e todopoderoso. A própria gênese da enunciação encontra-se tomada pelo movimento de criação processual” (idem)

De modo sintônico, Kastrup (1999, p.205) alinhada com numa perspectiva bastante cara ao espírito de época, busca pensar a aprendizagem como processo inventivo de abertura ao tempo e ao coletivo, desmontando as categorias fundantes da epistemologia moderna propõe uma mudança de posição quanto ao trato da cognição e acaba por dar-lhe um caráter estético irresistível. “Insisto que se trata de uma tomada de posição política, porque há, envolvida na posição que busca ater-se ao já feito, uma política de manutenção das formas de existência estabelecidas, e de desqualificação da invenção e da diferença. Da mesma maneira, quando as formas de ação perdem seu estatuto de eternidade e de transcendência, bem como sua garantia de neutralidade, elas se constituem em instrumentos importantes para a efetuação de mudanças no plano coletivo, de novas políticas (...) Imersas num devir criacionista, contingentes e temporárias, abertas para acolher problematizações que lhes chegam, tais formas de ação não se furtam à permanente aprendizagem e podem concorrer para novas formas de existência e para diferentes estilos de vida”.

A progressiva penetração dos temas da estética no campo das discussões éticas e educacionais é correlata a uma impotência da metafísica na consecução de um projeto universalizante do mundo moral. A educação, como agência privilegiada do pensamento moderno na instalação de um projeto ético com pretensões majoritárias, frente à crise da Razão vê-se desafiada a rever suas bases de justificação.

A ausência de um fundamento sobre o qual possam pousar com segurança os projetos educacionais ou, no mínimo, o enfraquecimento de tal idéia, faz com que se produza um importante deslocamento da ética para o estético, levando a uma mudança não menos importante nos modos de compreender, justificar e orientar o agir moral. Áreas até então aparentemente incomunicáveis passam a penetrar-se e intercambiar com facilidade.



Embora movimentos de crítica mais radical às éticas racionalistas já estivessem sendo gestados desde o século XIX, é, sobretudo no século XX que veremos proliferar os discursos que acusam a impotência de tais éticas e apontam a estética como um novo paradigma para a consecução de projetos coletivos e individuais. A educação vê-se encharcada por uma nova onda que busca nos movimentos de vanguarda possibilidades de rever seus projetos e construir práticas inovadoras. É curioso observar que a segunda metade do século XX, quando se intensificam os movimentos estéticos de toda ordem, será o campo fértil para o desenvolvimento dos ideais utópicos comunicativos, como vim mostrando até aqui. Há uma correlação forte entre tais fenômenos e isso certamente não se dá por mera casualidade. A sociedade que cada vez mais estetiza suas justificações éticas, é aquela que busca na comunicação, na metáfora das redes, nas conexões entre elementos heterogêneos, seus modos de ação e regulação das práticas.

É em Wolfgang Iser (1995) que encontro a forma mais própria de tal diagnóstico da realidade atual. Para ele, a estética está em alta e abarca na atualidade desde as coisas mais prosaicas da vida cotidiana às mais elaboradas no campo da cultura. Tudo se configura por um princípio estético e tende a ser compreendido também de tal forma. O que o autor se propõe a fazer é uma tipologia das diferentes espécies de estetização, uma explicação do que denomina a “irresistibilidade” da estética no tempo presente e uma problematização acerca das possibilidades de crítica a uma cultura estetizada.

Interessa-me destacar que Iser refere-se a uma *estetização superficial*, aquela que seria responsável pelo embelezamento, pela animação e pelas emoções. Para ele, nesta “estetização superficial cotidiana domina o valor estético de primeiríssimo plano: o prazer, a diversão, o gozo sem conseqüências. Há muito tempo que esta tendência se alastra para toda a cultura em conjunto”. (1995, p.8) Nesta nova configuração dos espaços urbanos e das práticas cotidianas, a “vivência emocional e o entretenimento tornam-se as linhas diretrizes da atividade cultural. A cultura dos festivais e da diversão expande-se; ela serve ao abastecimento de prazer e de divertimento em uma sociedade de tempo livre”. (idem)

Na educação vemos claramente o alastramento de tal tipo de estetização e a encontramos de maneira bastante clara nos desafios cotidianos de ensino

e aprendizagem. A exigência de um caráter midiático da ação educativa, que a torne suficientemente atrativa e sedutora parece ter-se tornado regra geral deste tempo. Desde o uso de aparatos tecnológicos que possam tornar mais “interessantes” os conteúdos, às demandas de ação próximas de um animador, os educadores vêem-se compelidos a despir-se de qualquer elemento que possa dar margem ao enfado e ao tédio. Breton (2000) bem o define ao dizer ironicamente que “o saber não tem outra chance senão comprometer-se com o grande público, quer dizer, ser levado a um mínimo denominador comum. Agora, um especialista ou um erudito não fala sem antes depurar de seu discurso tudo que se considera enfadonho ou incompreensível”. (p.144) Os saberes são forçados a se converter em mensagens de tipo midiático, sem o que sua eficácia parece comprometida, numa comunidade de aprendentes em que, como diria Paul Valéry, já não se sabe fazer que o tédio dê frutos.

Evidentemente não quero fazer a defesa do enfado ou do hermetismo. No entanto, é importante tomar em análise este movimento de forte impacto nos meios educativos que os faz cederem à inevitabilidade da mediatização dos saberes. O professorado, por sua vez, vê-se instado a desdobrar-se na conquista da atenção dos alunos, o que hoje parece ter-se tornado tarefa hercúlea. Na sociedade estetizada das redes e dos velozes intercâmbios, a atenção torna-se objeto de disputa num mercado em que a oferta deve ser cada vez mais atrativa e rapidamente atualizada. A educação, e a escola em particular, atravessadas inevitavelmente pelas forças que compõe um novo modo de organização social, acaba forçada a entrar num “mercado” no qual, assim como no ciberespaço, a atenção é a principal moeda. Do contrário, certamente não faltaríamos adjetivos para (des)qualificar a prática educativa e atira-la na vala comum dos que estão “retrô”. Conforme sugere Lévy (2004, p.179) o “principal problema, uma vez mais, é atrair, canalizar, estabilizar a atenção. E ocorre que a melhor forma de polarizar a atenção, em um mercado tão livre e aberto quanto o ciberespaço, é *prestar serviço*, escutar exatamente o que querem as pessoas – sonho, amor, jogos, saber, mercadorias de todos os tipos – e dar isso a elas. Senão, elas irão para outro lugar, muito rápido, num só clique”.

Esta estetização superficial acaba por produzir sérias transformações nas representações que fazemos do que seja a aprendizagem e os saberes. Enquanto aprender numa sociedade organizada em torno de éticas fortemente racionalistas

passava necessariamente por um trabalho rigoroso de aperfeiçoamento da razão, com vistas a tornar-lhe capaz de agir de modo “adequado”, as éticas estetizadas investem na experiência sensorial e nos efeitos disso sobre as diferentes performances.

Além da estetização midiática dos saberes, um outro efeito poderia aqui ser destacado como produto desta estetização superficial associada ao império das tecnologias comunicativas: a progressiva representação dos saberes como sinônimo de informação ou conhecimento. Tal representação restritiva tem progredido em todos os meios educativos, mas, sobretudo naqueles nos quais a educação se coloca a serviço da expansão do capitalismo contemporâneo. Fazer crer que informação é sinônimo de conhecimento e, ainda mais, sinônimo de saber, é uma via régia para a propagação da necessidade de consumir informação, o que se dá mediante a aquisição do maior número possível de senhas de acesso. Saber passa a ser saber onde encontrar, como se saber os caminhos e as condições de acesso fosse a garantia de uma experiência de ampliação dos circuitos de aprendizagem. A questão parece bem mais complexa do que surte parecer.

Como bem aponta Breton (2000), o instrumento de uma pretensa revolução informática, capaz de garantir a liberdade de estetização da cultura, é a crença na capacidade dos multimídias para realizar o sonho da uniformidade através da informação ao integrar num mesmo suporte a escritura, a imagem e o som. Isso permitiria que se modificasse completamente os problemas tratados pela educação. Com a capacidade infinita para “armazenagem” dos saberes (informações) em todas suas formas, o papel do sistema educativo seria o de ensinar a “arte de navegar” por este saber. Assim como Breton em sua crítica a tal posição, quero engrossar a voz daqueles que vêem na relação com os saberes, na aprendizagem, uma problemática de maior monta. A possibilidade de uma experiência estética não está garantida pela possibilidade de acesso às informações, senão ao modo como se pode apropriar os elementos coletivos da subjetividade fazendo-os ganhar traços singulares numa existência particular. “Tudo isso seria simplesmente divertido se não chegasse num estancamento sobre uma dimensão essencial da problemática educativa, que todos os pedagogos, desde a escola primária até a universidade conhecem muito bem: o processo educativo não é uma questão relacionada com o acesso ao saber, senão à maneira de fazer a pergunta pela *vontade de saber*”. (Breton, 2000, p.147)

Além daquele primeiro, vale dizer que Welsch refere-se aos efeitos de um outro tipo de estetização: a estetização radical. Isso diz respeito ao modo como na era da microeletrônica, cada vez mais a matéria torna-se um produto estético. A fabricação de materiais industriais, por exemplo, dá-se até sua fase final por meio de simulações eletrônicas, num processo estético que ocorre apenas na tela de um computador. Desse modo, a estética, até então secundária e condicionada pelas condições materiais de possibilidade, passa ao primeiro plano, antecedendo em muito as realizações no plano da materialidade formal. A estetização de materiais torna-se cada vez mais uma estetização imaterial que interfere diretamente sobre nossa vida concreta, mas também sobre nossas representações da realidade. Como podemos ler do próprio Welsch (1995): “Filosoficamente, é mais importante o efeito na consciência que tais experimentos cibernéticos provocam. Quando se entra no mundo virtual como num mundo real, faz-se concretamente a experiência de que o virtual também pode ser real, e daí cresce a suspeita de que talvez tudo o que há de real em outro aspecto também poderia ser virtual. A visão do mundo de um Leibniz ou de um Borges, segundo a qual o que num estado de consciência vale como real em verdade poderia ser o sonho de um outro estado de consciência, torna-se a suspeita geral sobre a realidade. As fronteiras entre realidade e virtualidade tornam-se definitivamente incertas e porosas”. (p.10)

Além disso, nos vemos com a própria estetização dos sujeitos, que diz respeito à potência de vivermos todas as possibilidades de existência, uma vez livres das determinações fundamentalistas que nos inspiraram nos séculos anteriores. O sujeito, empoderado de sua potência inventiva, francamente estética, passa a acreditar-se capaz de moldar a própria vida segundo regras e padrões próprios, como o artista procede com seu material. Muitos foram os pensadores que engrossaram as fileiras dessa vanguarda filosófica que pretende a estética povoando o mundo da vida. Dentre eles, Michel Foucault destaca-se como o responsável pela expressão “estética da existência”, a que se referia da seguinte maneira, fazendo referência às práticas antigas no mundo grego: “Práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo.” (Foucault, 2001, p.15)

As artes da existência seriam a possibilidade de uma experiência ética re-criadora do sujeito, tornando possível uma conformação do mundo da vida à critérios estéticos não mais orientados pela hegemonia de uma referência exclusiva e transcendente. Para Ortega (1999), a investigação genealógica que Foucault empreende em torno da antiga estética da existência não é meramente uma análise de cunho histórico. Ela tem o caráter de um programa ético-político que visava restabelecer a noção de filosofia como *ascese*, conforme encontramos especialmente a partir de “*Uso dos Prazeres*”. O que nos interessa aqui é o caráter exemplar que Foucault dá a tais experiências estéticas da antiguidade greco-romana, fomentando o valor da autoconstituição ética livre da metafísica moderna.

Sem dúvida, a perspectiva de uma constituição ético-estética da existência é bastante promissora num mundo desprovido de fundamentos. Criar a si próprio, inventar a si mesmo, artistar a própria vida é uma promessa entusiástica e de forte adesão.

Cada um a seu modo acaba sendo alvo desse novo regime discursivo que valoriza e exalta a possibilidade de uma autodeterminação existencial. “O homo aestheticus tornou-se a figura de proa. Ele é sensível, hedonista, educado, e sobretudo de um gesto seletivo – e ele sabe: gosto não se discute. Isso proporciona uma nova segurança em meio à insegurança que existe por toda parte. Livres de ilusões fundamentalistas, vivemos todas as possibilidades, em distanciamento lúdico”. (Welsch, 1995, p.11)

Apesar de não se tratar de um efeito homogêneo sobre o campo educacional, a influência destes tipos de estetização se faz sentir de maneira bastante nítida em muitas das práticas educativas atuais. O forte investimento nas narrativas culturalistas, a crescente comunitarização da escola, a interminável discussão dos currículos escolares e as aberturas institucionais de toda ordem são indícios do modo como as éticas estetizadas se alastram na cena contemporânea, dando-nos a nítida impressão de sermos artífices de nossas próprias experiências.

Uma discussão sobre as posições que a educação vem assumindo em tal conjuntura, e mais particularmente, os efeitos de tais posições no que seja nosso entendimento sobre o ato educativo e a aprendizagem, passa necessariamente por um

distanciamento crítico em que o compromisso com a própria estetização possa ficar colocado relativamente entre parênteses, para algum entendimento possível do tempo presente.

Abdicar dos fundamentos metafísicos que até então orientavam o projeto emancipatório do homem moderno não deverá servir como uma carta de alforria para toda e qualquer exigência de rigor ético e validade coletiva. Na educação, especialmente, a necessidade de continuar pensando, tensionados por todas as mudanças da racionalidade, muito antes de ser um exercício tranquilizador e sereno, é um trabalho árduo de tentar conciliar a necessária justificação da ação educativa num mundo onde os ideais de liberdade e emancipação já não encontram bases políticas e sociais para sua sustentação.

O caráter estético, inventivo, criativo do desafio educacional contemporâneo é altamente agonístico, e vai muito além de uma estetização superficial e comunicativa. As profundas mudanças que vêm sendo gestadas no campo da discussão filosófica desde o século XIX, especialmente na esteira de Nietzsche, são de caráter radical e nada confortadoras. O sério desafio de constituição ético-estética de nós próprios não é uma escolha, uma opção deliberada embalada num novo clima de época. É, isto sim, o que nos resta, um certo consolo metafísico que dá sentido ao fato de continuarmos vivos. Mas isso não dispensa um trabalho árduo do pensamento e da sensibilidade sobre a matéria viva do próprio mundo, e mais, nada tem a ver com qualquer inviabilidade dos empreendimentos críticos. Não é a crítica que deverá desaparecer, mas sim os critérios que vinham até então servindo de referência hegemônica para suas formulações. Adorno (1992, p.128) já falava de uma necessidade da sensibilidade estética ser também uma instância de sua autocrítica.

O estado de impasse que se põe quando assumimos o aprender como processo de invenção de si vai além das vanguardas estéticas das derradeiras horas do século XX ou do advento galopante das novas tecnologias comunicativas e informáticas do século XXI. Trata-se de uma alteração profunda das bases de justificação que sustentaram até aqui nossas crenças na possibilidade de um homem livre, racionalmente emancipado. Os critérios para fundamentação da possibilidade do conhecimento e por decorrência, fundamentação das concepções de aprendizagem, já não encontram na *verdade* sua âncora, mas na *produtividade estética* que fabrica a própria verdade. Nisso

talvez nos valha a elucidativa e sumária análise desenvolvida por Welsch: “Enquanto antes se acreditava que a estética só teria a ver com realidades secundárias, ulteriores, hoje nós reconhecemos que o estético já pertence à camada fundamental do conhecimento e da realidade. (...) O saber tradicional sobre a realidade pretendia ser objetivístico, isto é, fundamentalístico, enquanto que se descobria, nos fenômenos estéticos, regularidades de produção livre. Mas desde que ficou claro para nós que não apenas a arte, mas também outras formas do nosso agir – inclusive o conhecer – demonstram caráter de produção, essas categorias, estéticas – portanto categorias como aparência, mobilidade, variedade, insondabilidade ou flutuação – transformaram-se em categorias fundamentais da realidade. (...) Daí resultam duas coisas: primeiro, é claro que aqueles discursos que insistem sobre a verdade contra a estetização não convencem mais ninguém, porque a verdade mesma se desmascarou como, no fundo, uma categoria estética. (...) E, segundo, da estetização da verdade, segue-se uma explicação fundamental para os processos da estetização que se observam por toda parte.” (idem, p.16-17)

Inventar outros modos de existência sem o consolo dos ideais emancipatórios racionalistas é uma aprendizagem bastante desafiadora. É o desafio de aprender a tornar-se, a fazer-se a si próprio, a inventar outros modos de viver na permanente tensão e disputa das forças que nos subjetivam. Não é um mero ato de vontade, mas uma intrincada dança em que a vontade de invenção se enfrenta constantemente com seus próprios limites. Mas talvez essa seja a própria condição de algo genuinamente inventivo, de um caráter aprendente do humano no tempo das éticas estetizadas. Como sugere Hermann (2005, p.110): “A perspectiva do homem tornar-se criador de leis e costumes, ao produzir esteticamente [aprender] um estilo de vida, traz em si uma tensão constitutiva: por um lado, requer a idéia de construção e originalidade e com freqüência também oposição às regras morais, e por outro lado, requer também uma abertura a um horizonte de significados, uma forma de vínculo social (caso contrário, a autocriação recairia no individualismo exacerbado). O reconhecimento dessa tensão é condição necessária para não permanecermos no exagero da moralidade abstrata ou do esteticismo superficial.”

De modo que, se assumimos a necessidade de encarar a aprendizagem como processo inventivo de si próprio, como experiência ético-estética de

autoconstituição, não podemos deixar de nos vermos com nossa própria herança. A educação é herdeira e ao mesmo tempo artífice de um ideal emancipatório que tinha suas fundações sobre um mundo que ruiu. Mas tal constatação não acaba com tudo. Ser herdeiro do que já não se mantém em pé pode ser, ainda assim, uma atitude ativa. Mais que se reconhecer refém da própria herança, é possível escolhê-la. Derrida (2004, p.17) nos instiga nessa direção ao dizer que “a idéia de herança implica não apenas reafirmação e dupla injunção, mas a cada instante, em um contexto diferente, uma filtragem, uma escolha, uma estratégia. Um herdeiro não é apenas alguém que recebe, é alguém que escolhe, e que se empenha em decidir”. Para tanto, qualquer pedagogia tecnológica, da comunicação, das artes do mundo da vida ou da invenção de si, não poderá prescindir de um cuidadoso e sério trabalho filosófico que lhe garanta os “fundamentos” não mais metafísicos sobre os quais empreenderá suas construções.

Resta-nos o duro e nobre empreendimento de assumirmos a tensão que constitui as pretensões pedagógicas contemporâneas, o tensionamento de quem precisa escolher a própria herança para aprender outros modos de existir e conviver. Eis o impasse que se apresenta quando nos reencontramos com a aprendizagem no incerto lugar da invenção de nós mesmos.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Minima moralia. Reflexões a partir da vida danificada.* Trad. Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ed. Ática, 1992.

BAUMAN, Zygmund. *Modernidade líquida.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BERTRAND, Yves. *Teorias contemporâneas da educação.* 2.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001

BRETON, Philippe. *La utopia de la comunicación.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC, 2000

BRETON, Philippe. *Sociologia da comunicação.* São Paulo: Loyola, 2002



DELEUZE, Gilles. Deux régimes de fous. 1975-1995. Paris: Les Éditions de Minuit, 2003, texto “Qu’est-ce que l’acte de création?”, p.299-300.

DERRIDA, Jacques e ROUDINESCO, Elisabeth. De que amanhã... diálogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade: o uso dos prazeres (v.2). 9.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001

GUATTARI, Félix. Caosmose, um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992

HERMANN, Nadja. Ética e estética: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005

KASTRUP, Virgínia. A invenção de si e do mundo. Campinas: Papyrus, 1999

LÈVY, Pierre. O ciberespaço e a economia da atenção. In: PARENTE, André (Org.). Tramas da rede. Porto Alegre: Sulina, 2004

ORTEGA, Francisco. Amizade e estética da existência em Foucault. Rio de Janeiro: Graal, 1999

PORTO, Tânia (Org.). Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JM Editora, 2003

STOLOVITCH, H. LA ROQUE, G. Introduction à la technologie de l’instruction. Canada: Éditions Préfontaine, 1983

WELSCH, Wolfgang. Estetização e estetização profunda ou: a respeito da atualidade do estético nos dias de hoje. In PORTO ARTE. Porto Alegre, v.6, n.9, pp.7-22, mai.1995

WIENER, Norbert. Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine. Paris: Librairie Hermann et Cie, 1948

WIENER, Norbert. Cybernétique et société. Paris: Deux-Rives, 1952