

AMPLIAÇÃO DA ESFERA DE PRESENÇA DO SER: uma expressão e muitos conceitos para pensar/fazer a formação de professor

MARIA INEZ CARVALHO

Doutora em Educação. Professora Associada IV da Faculdade de Educação da UFBA.
Coordenadora do Mestrado Profissional da pós-graduação em Educação da FACED/UFBA.
E-mail: miscarvalho@yahoo.com.br

ANA PAULA MOREIRA

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFBA. Professora do curso de Pedagogia
da Faculdade Anísio Teixeira, Feira de Santana. E-mail: paula_moreiras@hotmail.com



RESUMO

Tendo como pano de fundo a questão “quais concepções e ações possibilitarão a construção de currículos contemporâneos que ampliem a esfera de presença do ser de cada professor com ressonâncias nas suas práticas pedagógicas e não apenas lhes confira um diploma universitário?”, o texto apresenta o percurso teórico empreendido pelas autoras no processo de compreensão do conceito Ampliação na esfera de presença do ser e suas implicações na educação. Para tanto, recorrem ao autor que lhes apresentou o termo: o pensador brasileiro Teixeira Coelho. O texto de Coelho as remete às origens do termo, que remontam ao Ensaio sobre o gosto, escrito por Montesquieu no século XVIII. Nesse movimento, trazem à tona a discussão de conceitos chave para a compreensão da ideia de ampliação da esfera de presença do ser – entendida como busca movida pelo prazer e impulsionada pela curiosidade, no movimento da experiência na formação e da formação na experiência – a saber: gosto, curiosidade, formação e experiência. Discutem a fecundidade da arte no processo de ampliação, atentando para o risco de discussões ingênuas. Concluem, com inspiração em Vattimo, ponderando, sob uma perspectiva niilista, as ambiguidades inerentes ao processo formativo.

Palavras chave: currículo, ampliação da esfera de presença; formação de professor; gosto; experiência; curiosidade.

AMPLIAÇÃO DA ESFERA DE PRESENÇA DO SER: uma expressão e muitos conceitos para pensar/fazer a formação de professor

2013 foi um importante ano para o Grupo de Pesquisa FEP - Formação em Exercício de Professores – da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Ano em que foi implantado o Mestrado Profissional em Educação – currículo, linguagens e inovações pedagógicas, uma nova pós-graduação na FAGED. Curso que nasce dos, nos e pelos estudos curriculares de nosso grupo de pesquisa.

Convidada a apresentar texto para esse número da Revista Plurais, o primeiro sobre os auspícios do FOMPE, optei por discorrer não sobre nosso produto de um MPED e, sim, sobre nosso processo de construção curricular, e, entre tantos movimentos dessa construção, elegi um termo: *Ampliação da esfera de presença do ser*. Para tal empreitada, pedi auxílio para uma das pesquisadoras de nosso grupo - Ana Paulo Moreira. Puxamos o fio da meada de nossa memória, nos mais diversos suportes, e chegamos a esse Ensaio que mostra, entre lembranças e possíveis esquecimentos, a construção desse conceito fundamental em nosso desenho curricular.

Este ensaio resulta, assim, de intensa elaboração discursiva, sobre o termo *ampliação da esfera de presença do ser* e suas implicações na Educação, travada, no já citado, Grupo de Pesquisa FEP. Um ensaio escrito na primeira pessoa do plural que relata um processo de construção teórico acontecido em um contexto de reflexões sobre a Formação de Professores.

O termo *ampliação da presença de esfera do ser* surge para nós quando fazíamos revisão de literatura sobre experiências curriculares inovadoras e deparamo-nos com o livro *Humanidades: um novo curso na USP*, organizado por Renato Janine Ribeiro. Entre os artigos da coletânea estava *A cultura como experiência* de Teixeira Coelho (2001), com o termo que nos fisgou. E fisgou-nos de tal modo que o termo se tornou fundante em nossos desenhos curriculares. Mas, como nada é tão simples, nos perguntamos: afinal, o que é a tal *ampliação da esfera de presença do ser*? Por que seria importante para a Educação?

O texto de Teixeira Coelho (2001) discorre sobre a fecundidade da *experiência* da cultura para a *formação*, instruindo o caso da desculturalização do ensino que, segundo ele, é evidente na *formação* educacional brasileira de modo geral e na *formação* universitária de modo particular. Para tanto, indica dois pontos de discussão: o primeiro, *a experiência do difuso e do indeterminado* e o segundo, *a ampliação da esfera de presença do ser*.

Percebemos com essa leitura que a ideia de *ampliação da esfera de presença do ser* era uma perfeita tradução do que esperávamos como produto dos processos formativos, uma vez que se coaduna com dois estruturantes educacionais com que trabalhamos; na verdade, dois deslocamentos contemporâneos de centralidades. Um, quanto à conceituação de currículo: antes centrado nos *contextos dos textos*, ou seja, um documento que desloca a centralidade para os *contextos da prática*.¹ O outro, o conceito de *formação*: a centralidade externa do *ser formado por alguém* para a centralidade interna de *forma-se a si mesmo*. Com essas centralidades, um currículo que intente uma formação qualificada possibilita a *ampliação da esfera de presença do ser*. Foi necessário, então, ir fundo na (re)construção de uma *compreensão própria*² do termo *ampliação da esfera de presença do ser*, revelado pelo texto de Teixeira Coelho.

1 Filiamo-nos a um entendimento que define currículo como o “processo social que se realiza no espaço concreto escola” (BURNHAM, 1993, p. 4), considerando que é uma perfeita síntese destas ideias mais contemporâneas sobre currículo, pois contempla o deslocamento citado.

2 Embora sabedoras da redundância de tal expressão, nós a utilizamos como contraponto à ideia de compreensão operatória, que será apresentada aqui no texto mais à frente.



Na seção do texto, especificamente dedicada ao referido termo, Teixeira Coelho faz remissões ao ensaio sobre *O Gosto*, que fora escrito por Montesquieu para integrar a *Enciclopédia* organizada por Diderot e D'Alembert. Foi inspirado no ensaio que Teixeira Coelho cunhou a expressão *ampliação da esfera de presença do ser* e, através das pistas fornecidas por ele, fomos ao texto do pensador iluminista. Um primeiro estranhamento ocorre no próprio modo de nomear o conceito: a *ampliação da esfera de presença do ser* dos escritos do pensador brasileiro contemporâneo é *ampliação da esfera de presença da alma* para o iluminista do século XVIII. Seria uma diferença apenas semântica? Questão que, naquele momento, ficou em segundo plano. A nossa *curiosidade* primeira foi outra.

Descobrimos com Montesquieu que nosso estudo sobre *ampliação da esfera de presença do ser* teria que, obrigatoriamente, adentrar no campo minado e labiríntico da discussão sobre essa coisa a que chamamos *gosto*. Em Montesquieu, *gosto* está relacionado a prazer. Nas primeiras linhas do ensaio lê-se que,

Em nosso atual modo de ser, a alma desfruta três espécies de prazeres: aqueles que extrai do fundo de sua própria existência, outros que resultam de sua união com o corpo, e outros, enfim, baseados nas inclinações e preconceitos que certas instituições, certos usos, certos hábitos lhe impuseram. São esses diferentes prazeres da alma que formam **os objetos do gosto**, tais como o belo, o bom, o agradável, o ingênuo, o delicado, o terno, o gracioso, o não sei o quê, o nobre, o grandioso, o sublime, o majestoso etc. (MONTESQUIEU, 2005, p. 11. grifo nosso).

Logo no começo, o autor faz um convite: estudemos a alma em suas ações, paixões e prazeres, pois é aí que ela mais se revela. Em todo o texto, ele estuda com minúcia por que, como e quando a alma sente prazer, pois entender os nossos sentimentos pode contribuir para a *formação* do nosso gosto, “que nada mais é senão a vantagem de descobrir com sutileza e presteza a medida do prazer que cada coisa deve dar às pessoas” (MONTESQUIEU, 2005, p. 12). Mais adiante, diz que,

A definição mais geral do gosto, sem se considerar se se trata de um bom gosto ou de um mau gosto, um gosto adequado ou não, é que gosto é aquilo que

nos liga a uma coisa por meio do sentimento, o que não impede que ele possa aplicar-se às coisas do intelecto, cujo conhecimento dá tanto prazer à alma que essa é mesmo a única felicidade que certos filósofos conseguem compreender. A alma conhece por meio das idéias e dos sentimentos; ela sente prazer por meio das idéias e dos sentimentos, pois, embora possamos estabelecer uma oposição entre idéia e sentimento, quando alma vê uma coisa ela a sente, e não há coisas tão intelectuais que ela não possa ver ou que acredite não ver e, por conseguinte, que não sinta (MONTESQUIEU, 2005, p. 17)

No texto, vemos que Montesquieu não estabelece quais/quem/que obras dão prazer à alma, mas esmiúça o que a alma necessita encontrar nos objetos para sentir prazer. Nesse sentido, ele fala de modo menos determinante, sem se referir a um tipo/modelo de objeto específico. Entretanto – como homem do seu espaço-tempo –, Montesquieu recorre à arte e à arquitetura grega como exemplos daquilo que pode proporcionar prazer à alma. Ao valorizar a arte grega clássica em detrimento da arte gótica, ele entra na questão dos juízos de valor, mas sem querer emitir um juízo de valor; ou seja, em seu modo de dizer ele quer afirmar que o que é grego proporciona prazer à alma porque está de acordo com o que a alma busca, e não porque ele o prefere em relação ao gótico. Ainda nesse sentido, ao elencar os atributos necessários às obras, é possível perceber nos escritos uma certa busca por um equilíbrio – aquele de Platão, de Aristóteles –, o que nos leva a questionar: será que esses atributos já não foram pensados – intencionalmente ou não – em função do modelo grego? O que está em jogo é o *gosto* e, conseqüentemente, sua *formação*.

Neste momento, germina entre nós o entendimento que para apropriação do conceito de *ampliação da esfera de presença do ser* e agregação dele no *corpus* de nosso grupo, teríamos que ir além, ou seja, dar continuidade ao movimento que começando com Teixeira Coelho chegou a Montesquieu e...

Uma busca curiosa cujos resultados podem ser assim simplificados: o conceito de *gosto* é um conceito do homem moderno, fruto do nascimento da estética como disciplina filosófica quando se atualiza a mutação radical do *belo* em *gosto*. É a subjetivação do *belo*; daquele *belo* platônico identificado com o bem, com a verdade, assim como da beleza agostiniana, concebida como um todo harmônico, isto é, com unidade, número, igualdade, proporção e ordem. Segundo o Dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano, *gosto* é o critério ou cânon para julgar os objetos do



sentimento, com suas polissemias que passam pela faculdade de juízo kantiana, a autopreservação nietzschiana e as contemporâneas defesas, cada vez mais legitimadas, que relacionam gosto e alta cultura. Como bem afirma a sabedoria popular, *gosto* não se discute, mas pode ser alterado dado sua condição de algo não inato, de algo formado.

E se *gosto* é algo formado, define-se, então, para nós, que formar é, também, desenvolver a capacidade de discernir, ou seja, o *gosto*, e os estudos curriculares devem ter esta preocupação. Vejamos: desde o nascimento, os seres humanos constituem uma cosmovisão (uma esfera de presença?). Em sociedades como as nossas, fortemente escolarizadas, o currículo escolar é artefato fundamental nesta constituição. Lembrando-se da histórica função da escola de revelar, às novas gerações, o conhecimento socialmente construído, seria correto afirmar que um dos objetivos da escola é favorecer a constituição de uma cosmovisão mais qualificada. E uma cosmovisão mais qualificada implica em *ampliação da esfera de presença do ser* que, por sua vez implica na formação e não imposição do *gosto*.

Voltemos a Montesquieu. Nas páginas seguintes do ensaio, ele argumenta que apenas mostrar³ muitas coisas à alma não é suficiente para desenvolver o *gosto* e favorecer a *ampliação da esfera de presença do ser*; é necessária uma ordem. E prossegue afirmando que tanto quanto a ordem, a variedade é indispensável; “[...] é preciso mostrar à alma coisas que ela ainda não viu; é preciso que o sentimento que lhe é oferecido seja diferente daquele que ela acabou de experimentar” (MONTESQUIEU, 2005 p. 28). Ao lado da ordem e da variedade, o autor ainda inclui a simetria, os contrastes, a surpresa, como atributos dos objetos que proporcionam prazer à alma.

Na esteira de Montesquieu, escreveu Teixeira Coelho (2001) que, embora ver muitas coisas, estar em vários lugares, ampliar a visão, seja necessário para a *ampliação da esfera de presença do ser*, só isso não é suficiente. O gosto e a ampliação só são possíveis através da capacidade de discernir entre uma coisa e outra, entre o que pode ampliar e o que pode amarrar, entre o que pode impulsionar e o que pode atrasar, fazer regredir.

E continuando nossas buscas por compreender a *ampliação da esfera de presença do ser*, vimos que além de pensarmos sobre *gosto*, era necessário nos debruçarmos também sobre a *curiosidade*. Afinal, se ter *gosto* é a capacidade de descobrir prazer nas coisas, para *ampliar a*

3 O sentido usado aqui é o de mostrar a si mesmo.

esfera de presença do ser é necessário querer ver; portanto, para ampliar sua *esfera de presença*, a alma deve sentir *curiosidade*.

Para Montesquieu, a *curiosidade* é uma característica da alma necessária ao pensar, ao perceber, segundo a qual “não podemos ver uma coisa sem desejar ver uma segunda” (MONTESQUIEU, 2005, p. 21). É pelo prazer que se move a curiosidade; a alma busca coisas novas incessantemente, e quanto mais se dá a ver, mais se apraz: “a alma, enfim, persegue seus limites, e ela gostaria, por assim dizer, de *ampliar a esfera de sua presença* [grifo nosso]” (MONTESQUIEU, 2005, p. 22). Assim como Montesquieu, consideramos que a curiosidade é uma qualidade fundamental. Por isso, somos levadas a perguntar: e nossa curiosidade como está? Existe nos projetos curriculares de *formação* uma intenção de cultivar a curiosidade? Existe no a-con-tecer⁴ curricular espaço para o cultivo da curiosidade? Existem em nossas escolas espaço para a curiosidade?

Em *As estruturas antropológicas do imaginário*, Gilbert Durand (2002, p. 31) fala da “passagem da vida mental da criança ou do primitivo para o ‘adultocentrismo’ como um *estreitamento*, um recalçamento progressivo do sentido das metáforas”. E, infelizmente, somos levadas a dizer que – talvez por não saber como lidar com ela – o que prevalece nas escolas é a matança da curiosidade. Muitos modos de pensar/fazer educação contribuem para esse recalçamento e essa matança. Talvez um dos fins da educação seja tornar as almas curiosas, ou cultivar a curiosidade que já se tem; despertar esse sentimento de busca, ou reacendê-lo quando este está se apagando ou se apagou...

A curiosidade habita seminalmente o homem. Se o que historicamente tornou o *homem homem* é a consciência – “a compreensão de que eu compreendo” (Santo Agostinho de Hipona) – foi nesta aquisição (da consciência) que o “espanto” com o céu, a terra, o mar tem início. É deste espanto/curiosidade inicial que se pode chegar a contemplação. Contemplar a natureza, que é também contemplar-se, leva a diálogos com ela (natureza) nos quais são produzidos modelos do que está acontecendo e de como acontece, ou seja, é o movimento humano no mundo.

Para Heidegger (2011), entretanto, curiosidade e contemplação não se coadunam. Em *Ser e Tempo*, escreveu que a curiosidade se ocupa em ver, não para compreender o que vê, mas apenas para ver, satisfazer sua sanha de olhar. Ela busca apenas o novo a fim de, por ele renovada, correr

⁴ Pedagogia do A-con-tecer é um termo cunhado por Maria Inez Carvalho (2008) a partir dos estudos prigoginianos da Teoria das possibilidades/atualizações na vertente defendida pelo Prof. Felipe Serpa de que o mundo funciona como um jogo em que se vão precipitando (atualizando/emergindo) as diversas possibilidades postas.

para outra novidade, buscar novas distâncias, numa excitação e desassossego constantes. E isso faz da impermanência uma característica da curiosidade. Nas palavras dele,

[a curiosidade] não busca o ócio de uma permanência contemplativa e sim a excitação e inquietação mediante o sempre novo e as mudanças do que vem ao seu encontro. Em sua impermanência, a curiosidade nada tem a ver com a contemplação admiradora dos entes. Ela não se empenha em se deixar levar para o que não compreende através da admiração, do espanto. Ela se ocupa em providenciar um conhecimento para simplesmente ter-se tornado consciente. (HEIDEGGER, 2011, p. 237).

Numa linha semelhante, afirma Gadamer (2008, p. 184) que “é próprio também da curiosidade ver-se atraída pela visão, esquecendo-se totalmente nela sem conseguir afastar-se. Mas o que caracteriza o objeto da curiosidade, no fundo, é que não tem nenhuma importância para a pessoa”.

Sim! Concordando com Heidegger e Gadamer, somos levadas a considerar que a *curiosidade* pode dispersar e conduzir a buscas frenéticas e superficiais; uma busca pela busca e nada mais. Porém, não seria a inquietude também necessária? Inspirando-nos em Montesquieu, dizemos que a ampliação *da esfera de presença do ser* é movimento impulsionado pela inquieta *curiosidade*. Mas, contrariando Heidegger e Gadamer, nos perguntamos: nesse movimento – de inquieta curiosidade – não se corre o risco de acontecer uma *experiência* – o ser pego, ser tocado –, que é um momento de pausa, uma irrupção no movimento, um instante de contemplação? E, nós, sondando *curiosamente* os pensamentos de Teixeira Coelho e Montesquieu, percebemos que para entender o conceito de *ampliação de esfera do ser* como fundante para os processos formativos, deveríamos relacioná-lo a um outro importante conceito: o de *experiência*.

Começamos a estabelecer esta relação (*ampliação da esfera de presença do ser/experiência*) através de um romance, gênero textual muito caro ao nosso grupo de pesquisa, que entende assim como Roland Barthes (2004, p. 19) que se *discorrer não é comunicar, é sujeitar*, então, a “liberação” está na literatura, pois esta ao *trabalhar nos interstícios da ciência, não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas — que sabe muito sobre os homens*. O romance era *O Jovem Törless*, de Robert Musil (2003).

Foi em uma passagem do romance, tão bela quanto interessante, que o termo experiência toma para nós um novo sabor. Nela, o protagonista, um jovem estudante em um internato, *compreende* o conceito de *infinito*, tão falado nas aulas de matemática, observando o céu:

– O infinito! – Törless conhecia o termo das aulas de matemática. Jamais imaginara nada de especial a esse respeito. O termo voltava sempre: algo que alguém um dia inventara e desde então fora possível fazer cálculos com ele, tão precisamente como com qualquer coisa sólida. Era exatamente o que valia no cálculo; e Törless jamais fizera nenhuma tentativa de entendê-lo para além disso. Agora, porém, varava-o como um raio a compreensão de que essa palavra continha algo terrivelmente inquietante. Parecia-lhe um conceito domesticado, com que fizera diariamente pequenas artes, mas que de repente se libertara (MUSIL, 2003, p. 69/70) (grifo nosso).

Experiência era a palavra para dizer o que acontecera ao jovem Törless naquela tarde em que notara o quão profundo e distante era o céu! Törless teve uma *experiência*. Ao compreender a *experiência* de Törless, também tivemos, em momentos distintos, uma *experiência*. Experiências que permitiram ligar a literatura de Musil com a teorização acadêmica de Teixeira Coelho. Assim como Törless, já lemos muitas “coisas” sem fazer nenhuma tentativa de entendê-las para além disso”. Mas, aquela leitura de Musil aliada ao que Teixeira Coelho dizia sobre *ampliação de esfera de presença do ser*, – talvez numa dessas “repentinhas iluminações do espírito” (GADAMER, 2008) – nos fez pensar na possível relação entre *experiência* e *ampliação da esfera de presença*; algo que passou a povoar nosso pensamento.

Entender a intersecção que fizemos entre os dois conceitos - *ampliação da esfera de presença do ser* e *experiência* - só se faz possível conhecendo a concepção de formação adotada pelo nosso grupo, ou seja, a assunção da expressão, inspirada em Píndaro, que aparece diversas vezes no corpus nietzschiano: “como se chega a ser o que se é” ou “como se vem a ser o que se é”, na qual o pronome pessoal reflexivo *se* evoca um detalhe importante: é o indivíduo que forma a si mesmo. A *formação* acontece *com* o outro, mas não é o outro que *me* forma. É o sujeito que se forma, sim, mas ele não é soberano. “Com Nietzsche, [...] o sujeito é desbancado do centro do processo formativo, pois a invenção de si não parte da soberania de um sujeito que cria a si



mesmo, mas da *experiência*, da experimentação, do *modo como nos colocamos em jogo* e naquilo que se passa conosco” (Oliveira, 2006, p. 38, grifo nosso).

Perseguindo a ideia de experiência, chegamos a Dewey, para quem a *experiência* pode ser entendida em termos de fluxo, de continuidade, de um “*continuum experiencial*” (DEWEY, 1976) no qual cada *experiência* conduz a outra e traz consigo o que veio antes, sendo ela mesma completa em si própria – distinta do que sucedeu antes e do que aconteceu depois (DEWEY, 1985).

Assim, a *experiência* forma e/ou é formante: ao ser integrada à corrente geral da *formação* de cada um, a *experiência* insere-se no ato e produto de *tornar-se*; por outro lado, o que cada um é/torna-se cria as condições de possibilidade para o acontecimento de novas *experiências*. E, nesse movimento, *a esfera de presença se amplia*.

Podemos, então, pensar a *ampliação da esfera de presença* como uma ampliação da capacidade de olhar, uma permissão para que algo seja dito. Para Gadamer (citado por PALMER, 1997, p. 196) “aquele que permite que algo lhe seja dito abre-se, de um modo essencial”. Foi com essa percepção que cunhamos uma nova categoria para o professor - o professor Catador de Material -, como alguém que enxerga possibilidades pedagógicas ao seu redor – na rua, no teatro, no cinema, na televisão etc. etc. Nem paranoico, nem obsessivo; mas com uma postura de abertura, com um olhar atento que, de repente, enxerga; como alguém aberto a ouvir o que mundo tem a lhe dizer.

O professor Catador de Material é, então, aquele que tem a *presença de esfera do ser* ampliada, aquele que se pergunta e que relaciona os *mundos*. Esta perspectiva nos levou a pensar nos currículos e em quanto estamos longe ou perto da condição de sermos catador de material e nos indagamos: na condição de estudante ou em qualquer outra condição, quantas vezes a gente pensa que entendeu algo, e, na verdade, *repete com outras palavras o que os outros disseram*? Na condição de professora, quantas vezes exigimos dos nossos alunos apenas esse tipo de entendimento? Richard Palmer (1997) chama de *compreensão operatória* essa “mania” de *repetir com outras palavras o que os outros disseram*. Não seria necessariamente uma repetição, mas a possibilidade de trabalhar, de operar com alguns conceitos de modo “superficial”. Um tipo de compreensão que, apesar de absolutamente necessária na vida e mesmo nos processos formais de ensino e aprendizagem, por dominar, historicamente, com quase exclusividade, todo o cenário de aprendizagem em nossas escolas, se torna ineficaz.

Ficava claro que os currículos que pretendem atingir a *ampliação da esfera de presença do ser* precisam romper, também, a lógica hegemônica da compreensão operatória. São essas ideias que contaminam fortemente nossas compressões sobre currículo criando um turbilhão de questões: como pensar um currículo que, fugindo da busca de um modelo ideal e pré-estabelecido de professor, abrace, como princípio, a ideia singular do *tornar-se*? Quais são as possibilidades de se criar cenários fecundos ao acontecimento de *experiências*? Um cenário dito fecundo não garante *experiências*. *Experiência* não é algo controlável, nem é facilmente identificável. Trabalhar com *experiência* supõe abrir mão das garantias para lidar com a noção de condições de possibilidade. Toda essa inquietação, em ambiente propício a curiosidade que forma o gosto, leva a emergência de uma questão central: *em um currículo/course de formação, o que possibilita experiências que ampliam a esfera de presença do ser?*

Neste ponto, em que o pensar atinge nuances mais voltadas ao “prático”, surge a necessidade de voltar os rumos da discussão para a *desculturalização* do ensino denunciada por Teixeira Coelho. Segundo ele, falta, aos mais diversos processos de ensino e aprendizagem, a *experiência do difuso e do indeterminado*. Que currículos possibilitam experiências do difuso e do indeterminado?

Se o apenas mostrado não basta, se o determinado não é suficiente, somos remetidas à Ferreira Gulart que, em conhecida frase, profetiza: *a arte existe por que a realidade não basta*. Este momento, para nós, foi o fortalecimento teórico de uma de nossas *invenções*: nos currículos não bastam propiciar/mostrar o saber sobre o conhecimento socialmente produzido, é preciso ir além, e um bom modo é incluir a *arte*. Não nos referimos aqui à introdução da arte em nossos currículos como mais um âmbito do conhecimento socialmente produzido, assim como o científico e o filosófico, mas como possibilitadora de vidas em que a realidade não baste. Em algumas das práticas curriculares de nosso grupo intentamos trazer a arte através da literatura, do cinema e, também, da música, das artes plásticas como possibilidade de *ampliação da esfera de presença do ser*. Práticas que se iniciaram timidamente e que foram nos seus a-com-teceres tomando dimensão que ultrapassava os pensares teóricos.

Foi necessário, então, como em um ciclo que é o outro do mesmo, voltarmos ao *gosto*. E vale repetir o entendimento de Montesquieu: “a vantagem de descobrir com sutileza e presteza a medida do prazer que cada coisa deve dar aos homens”. Com isso, vemos que a *experiência* do prazer e desprazer é fundamental para o desenvolvimento do *gosto*. Reiteramos que *gosto* é algo formado; não é inato. E podemos formá-lo pelas artes. Como escreveu Jorge Coli sobre a frequência da arte:



[...] na nossa relação com a arte nada é espontâneo. Quando julgamos um objeto artístico dizendo “gosto” ou “não gosto”, mesmo que acreditemos manifestar uma opinião “livre”, estamos na realidade sendo determinados por todos os instrumentos que possuímos para manter relações com a cultura que nos rodeia. “Gostar” ou “não gostar” não significa possuir uma “sensibilidade inata” ou ser capaz de uma ‘fruição espontânea’ – significa uma reação do complexo de elementos culturais que estão dentro de nós diante do complexo cultural que está fora de nós, isto é, a obra de arte (COLI,2006,p.119).

Coli (2006) também nos diz que para conseguirmos dialogar com a obra de arte é necessário enriquecer esse contato. A fruição não é imediata, espontânea, um dom. Pressupõe um esforço. A arte exige um conjunto de relações e de referências complexas. Pensamos, então, que ampliar nossos repertórios é uma possibilidade de enriquecer esse contato.

Porém, esse discurso das *artes* no currículo pode ser um discurso fácil, ingênuo que povoa nossos discursos publicitários, oficiais ou não, de incentivo a leitura, pelos quais tudo é maravilhoso e fácil. Tentando fugir a esse discurso, é também em Jorge Coli que encontramos algumas pistas que corroboram com nosso argumento: “é importante lembrar, portanto, que a viagem ao mundo da arte não ‘melhora’ nossa relação com o mundo. Mas o fato é que, se não melhora, ela transforma essa relação, tornando-a mais complexa, mais rica” (idem, idem, p. 113).

Também, em Teixeira Coelho (2008, p. 104): “A cultura prolonga a natureza, a cultura sublima a natureza, espiritualiza a natureza mas da natureza não se descola”. Então, somos levadas a pensar que, assim como a luz e a sombra se imbricam, o bom e o mau, o melhor e o pior estão contidos na *ampliação da esfera de presença do ser*, ou seja, existem em potência. Como bem lembra Calvino (1990, p. 147): “todas... já estão presentes neste instante, contidas uma dentro da outra, apertadas espremidas inseparáveis”. *Ampliar a esfera de presença do ser* não implica, necessariamente, que seremos pessoas melhores.

Na manhã do dia em que assassinou John Lennon, David Chapman havia comprado um exemplar (mais um, parece) de *The catcher in theye*, de Salinger, e o tinha consigo no momento do crime. Como alguém que se propõe ler um livro como esse pode cometer um crime contra uma pessoa como aquela? E um seqüestrador foi preso em São Paulo, na casa onde mantinha seus refêns, enquanto lia Tolstoi... (COELHO, 2008, p. 92)

E perdendo nossa ingenuidade em relação à *ampliação da esfera de presença do ser*, começamos a questionar algumas referências e ideias que nos são muito caras... Pensamos em todo o trabalho que desenvolvemos com literatura, com cinema... Diz Calligaris (2005) que os livros nos ensinam a sonhar e ser gente. E nós contra-argumentamos que os mesmo livros também podem nos levar a sonhar demais - que o diga Dom Quixote de La Mancha -; que os mesmos livros podem alimentar a vaidade, a imaginação, criando ilusões neuróticas que podem gerar aspirações impossíveis e um desgosto pela vida - que o diga a Madame Bovary (isso tem até nome: bovarismo). Apostamos na arte, e concordamos com Montesquieu que a arte vem em nosso socorro... Mas a mesma arte e cultura que podem dar sentido à vida, também podem tornar a existência insustentável...

Encontramos amparo em Vattimo que em seu livro *O fim da modernidade* nos chama a uma nova filiação: a do *fundamento fraco*. Há uma intensa herança, ao menos ocidental, de essencialidades, de crenças no poder do homem como construtor da história que leva às mais diversas intolerâncias. E que nos processos de ensino e aprendizagem formal tem levado a grandes frustrações.

A proposta de Vattimo é que nos desloquemos do centro (a centralidade do poderoso sujeito) para X (o “X” como incógnita é variável). Estaríamos, assim, ancorados no niilismo consumado, defendido, com amparo em Nietzsche, por este autor.

Deve-se falar na minha opinião, de uma “ontologia fraca” como única possibilidade de sair da metafísica ... Pode ser que nisso resida ... a chance de um novo, fracamente novo, começo. (VATTIMO,2007,p.190)

E nós, em educação, amparados em fortes fundamentos, estamos sempre em busca da forma mais correta, da melhor forma, mesmo quando o discurso é a negação disso... Para que vamos à escola, à universidade? Para sermos mais e melhor. E em nome disso, a gente tem que buscar justificativa para ter filmes na escola; para ter literatura, física, química, matemática...

Começamos, então, a questionar a educação, a vida, o mundo – e parece que escutamos, ao longe, Nietzsche nos dizendo que tudo isso é perda de tempo, falatório estéril e inútil... Lembramos novamente da Madame Bovary, para que tanta cultura e arte? Para levar uma vida angustiante, atormentada pelo que gostaria de ser e de ter? Lembramos também da personagem



Hannibal Lecter:⁵ um homem muito culto, mas um assassino dos mais cruéis (como é possível ser tão culto e fazer uma coisa dessas? Como é possível fazer uma coisa dessas ser tão culto?).

Isso nos puxa o tapete, nos tira o chão; é um tapa na cara! Mas talvez seja para isso que a gente estude tanto, leia, tanto: para levar um tapa na cara e perceber o óbvio. Para que filosofia, artes, literatura, ciência, matemática? Para que *ampliar a esfera de presença do ser*? Talvez só para preencher os nossos dias e dizer que os seres humanos têm uma existência. Talvez para preencher as nossas cabecinhas durante as somas de dias das nossas vidas, em resumo: para ter o que fazer com essa tal inteligência, racionalidade e sensibilidade... Então, tudo isso não serve para nada; mas esse nada pelo menos nos deixa ocupados e a gente acha que a vida e o mundo ficam mais interessantes. Mas é tudo invenção! E o que na vida não é invenção?

Pensar a *ampliação da esfera de presença do ser* nos levou a toda essa efervescência em relação à Educação. Efervescências que ocorreram, também, quanto ao próprio termo. Vejamos:

Essa nossa *intensa elaboração discursiva* não se fez sem a presença de outros pesquisadores do grupo. Como no grupo trabalhamos com referências diversas, com bases epistemológicas distintas, não foi motivo de estranhamento quando fomos questionadas por colegas do grupo de pesquisa, estudiosas de Heidegger, sobre a incoerência do termo *ampliação da esfera de presença do ser*. Argumentavam que, pela linha heideggeriana, *o ser já é pré-sença – Dasein –*, e ao falar em *presença do ser*, se estaria entificando o ser. Decidimos, então, conversar por e-mail com quem nos apresentou a expressão - Teixeira Coelho. De acordo com ele,

[...] o termo “presença” remete a uma dimensão existencial, da experiência fenomenológica, que é que importa nessa perspectiva. Embora a ampliação dessa esfera implique obviamente a ampliação de todo o ser, não se trata, no primeiro instante, de uma ampliação imaginária, metafísica, religiosa, política, social, mas da ampliação da presença do ser (COELHO, 2009, Comunicação on-line).

⁵ Hannibal Lecter é uma personagem de ficção elaborada pelo escritor Thomas Harris, que surgiu pela primeira vez no livro *Dragão Vermelho* (1981). As aventuras de Hannibal continuaram em *O Silêncio dos Inocentes* (1991), *Dragão Vermelho* (2002) e em *Hannibal* (2001). Os livros foram adaptados para o cinema.

Teixeira Coelho nos traz a fenomenologia. Mas Heidegger também não é fenomenológico?! Recorremos ao que Roseli Sá (2004), integrante do grupo, escreveu a respeito, em seu estudo da obra de Heidegger. E percebemos que a argumentação da incoerência do termo *presença do ser* também procede.

A pre-sença não é um ente que ocorre entre outros entes. Heidegger esclarece que, ao contrário, do ponto de vista ôntico, ela se distingue pelo privilégio de, em seu ser, isto é, sendo, estar em jogo seu próprio ser. E adverte que também pertence a essa constituição de ser da pre-sença a característica de, em seu ser, isto é, sendo, estabelecer uma relação de ser com seu próprio ser, o que significa que a pre-sença se compreende em seu ser, isto é, sendo. Assim, a pre-sença “não significa simplesmente sendo um ente, mas sendo no modo de compreensão do ser”. Por outro lado, “[...] A compreensão do ser é em si mesma uma determinação do ser da pre-sença. O privilégio ôntico que distingue a pre-sença está em ser ela ontológica” (SÁ, 2004, p. 32).

Cada uma destas argumentações torna-se procedente em função de suas referências. Entre a *ampliação da esfera de presença do ser* proposta por Teixeira Coelho, a *ampliação da esfera de pré-sença* proposta pelas colegas estudosas de Heidegger, a ideia em sua origem de *ampliar a esfera de presença da alma* de Montesquieu, resolvemos ser fiel ao autor, Teixeira Coelho, que nos permitiu com seu texto o nosso empenhar no conceito. Decisões são sempre, por mais que não o deseje nossa vã racionalidade, quase aleatórias.

O termo *ampliação da esfera de presença do ser* tem sua gênese no iluminista Montesquieu. E da perspectiva iluminista a gente amplia para saber mais, saber melhor, para ser melhor... Mas, se a *experiência* é condição de possibilidade para outras *experiências*, isso não quer dizer, necessariamente, que sejam *experiências* melhores. Entretanto, parece que somos forçados a dizer que tornam melhores as nossas *experiências* para justificar a existência da escola, da universidade, do currículo. A gênese da escola é progressista, não?! Para que vamos à escola, à universidade, senão para saber mais e melhor, senão para sermos mais e melhor? Desestruturamo-nos quando uma pessoa culta e letrada comete uma barbárie, porque é como se a vida nos dissesse que toda essa ênfase na *formação*, numa boa *formação*, não é garantia de nada. Mas preferimos acreditar – porque é mais confortável, porque angustia menos – que a questão não é inerente ao formar-se, mas que é uma anomalia. Por isso, inspirando-nos em trabalho anterior (CARVALHO, 2001, p. 101),



que diz que “a crise da modernidade não surge como a negação – se entendida como a necessidade de abandonar – dos princípios da modernidade, mas da descoberta, bem retratada na imagem, de que a luz também traz sombras”. E foi nos perguntamos pela área de sombra da *ampliação da esfera de presença do ser* que nossa compreensão se tornou menos ingênua... Encontramos abrigo em Prigogine para defender um currículo pensado a partir de eventos e não de leis:

... as leis fundamentais exprimem agora possibilidades e não mais certezas. Temos não só leis, mas também eventos que não são dedutíveis das leis, mas ATUALIZAM as suas POSSIBILIDADES. (PRIGOGINE, 1996, p.13).

O campo das atualizações (concretizações) é sempre mais pobre que o praticamente infinito campo das possibilidades. É uma aposta. Um risco. Apostar lidando com educação, lidando com vidas, é perigoso... Mas existe algo mais perigoso que viver?

Resta-nos aceitar nossas invenções. Então, continuemos inventando (currículo, ideias, teorias... o mundo...) e aceitemos os riscos. Inspirando-nos numa declaração do bibliófilo José Mindlin, dizemos que um mundo sem literatura, sem filosofia, sem arte, sem ciência é um mundo no qual não gostaríamos de viver. E uma educação sem literatura, sem filosofia, sem arte, sem ciência, é uma educação a qual não gostaríamos de fazer.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. S. Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARTHES, Roland. *A Aula*. São Paulo: Cultrix, 2004.

CALLIGARIS, Contardo. Saber ler e escrever. In: **Folha de São Paulo**: São Paulo, 27 de outubro de 2005. Caderno MAIS!

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARVALHO, Maria Inez. *Uma viagem pelos espaços educacionais do município de Santo Antônio de Jesus: possibilidades, atualizações, singularidades, transições*. Tese (Doutorado em

Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

CARVALHO, Maria Inez. O a-con-tecer de uma formação. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 159 a 168, jan./jun., 2008

COELHO, Teixeira. A cultura como experiência. In: RIBEIRO, Renato Janine (org.). **Humanidades: um novo curso na USP**. São Paulo: EDUSP, 2001.

COLI, Jorge. **O que é arte**. 15ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 10ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2011.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat. **O gosto**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

MUSIL, Robert. **O jovem Törless**. Tradução de Lya Luft. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

PALMER, Ricahrd E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1997.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas - tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: Edi. UNESP, 1996.

SÁ, Maria Roseli Gomes de. *Hermenêutica de um currículo: o curso de pedagogia da UFBA*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

