

ISSN 0102 6801

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Volume 29 · Número 58 · Jul./Dez. 2015



Educação
e Filosofia



EDUFU

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Revista semestral de investigação e difusão filosófica e educacional

DIRETORIA

Diretor Geral: Marcos César Seneda

Secretária Geral: Aléxia de Pádua Franco

Diretores de Editoração: Márcio Danelon e Sandra Cristina Fagundes de Lima (Educação); Anselmo Tadeu Ferreira e Humberto Aparecido de Oliveira Guido (Filosofia)

Diretores de Divulgação: Andréa Maturano Longarezi (Educação) e Dennys Garcia Xavier (Filosofia)

Conselho Editorial

Aléxia Pádua Franco — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)

Andréa Maturano Longarezi — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)

Anselmo Tadeu Ferreira — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)

Antônio Joaquim Severino — USP (São Paulo — SP, Brasil)

Bernadete Angelina Gatti — PUC-SP (São Paulo — SP, Brasil)

Beátnia Leite Ramalho — UFRN (Natal — RN, Brasil)

Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento — PUC-SP (São Paulo — SP, Brasil)

Carlos Roberto Jamil Cury — UFMG (Belo Horizonte — MG, Brasil)

Denice Bárbara Catani — USP (São Paulo — SP, Brasil)

Dennys Garcia Xavier — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)

Dermeval Saviani — UNICAMP (Campinas — SP, Brasil)

Dietmar K. Pfeiffer — Universität Münster (Münster, Alemanha)

Enrico Nuzzo — Università di Salerno (Fisciano — SA, Itália)

Fernando Luis González — UniCEUB (Brasília — DF, Brasil)

Fernando Rey Puente — UFMG (Belo Horizonte — MG, Brasil)

Humberto A. Oliveira Guido — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)

Justino Pereira de Magalhães — Universidade de Lisboa (Lisboa, Portugal)

Lucas Angioni — UNICAMP (Campinas — SP, Brasil)

Luiz Benedito Lacerda Orlandi — UNICAMP (Campinas — SP, Brasil)

Marcelo Perine — PUC-SP (São Paulo — SP, Brasil)

Márcio Danelon — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)

Marcos César Seneda — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)

Maria Eugênia Castanho — PUC-CAMP (Campinas — SP, Brasil)

Raül Fomet-Betancourt — Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. (Aachen, Alemanha)

Sandra Cristina Fagundes de Lima — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)

Tiago Adão Lara — CES — JF (Juiz de Fora — MG, Brasil)

Conselho Consultivo

Álvaro Luiz Montenegro Valls — UNISINOS (São Leopoldo — RS, Brasil)

André Luiz Mota Itapaíca — UFRB (Cachoeira — BA, Brasil)

Antônio Bosco de Lima — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)

Décio Gatti Júnior — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)

Décio Krause — UFSC (Florianópolis — SC, Brasil)

Diana Gonçalves Vidal — USP (São Paulo — SP, Brasil)

Emani Pinheiro Chaves — UFPA (Pará — PA, Brasil)

Eurize Caldas Pessanha — UFMS (Campo Grande — MS, Brasil)

Fabrizio Lomonaco — Università degli Studi di Napoli "Federico II" (Napoli, Itália)

Geraldo Inácio Filho — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)

Gonzalo Armijs Palácio — UFG (Goiânia — GO, Brasil)

Guy Hamelin — UnB (Brasília — DF, Brasil)

Hélio Rebelo — UNESP (Assis — SP, Brasil)

Jairo de Araújo Lopes — PUCCAMP (Campinas — SP, Brasil)

Janete Bolite Frant — PUC-SP (São Paulo — SP, Brasil)

Jeanne-Marie Gagnebin de Bons — UNICAMP / PUC-SP (São Paulo — SP, Brasil)

José Claudinei Lombardi — UNICAMP (Campinas — SP, Brasil)

José Gonçalves Gondra — UERJ (Rio de Janeiro — RJ, Brasil)

José Nicolau Heck — UFG/UCG (Goiânia — GO, Brasil)

Laurence Renault — Universidade de Paris — Sorbonne — PARIS IV (Paris, França)

Leandro de Lajonquiére — USP (São Paulo — SP, Brasil)

Luciela Licínio de C. P. dos Santos — UFMG (Belo Horizonte — MG, Brasil)

Marcelo Dascal — Tel-Aviv University (Tel-Aviv, Israel)

Marcelo Esteban Coniglio — UNICAMP (Campinas — SP, Brasil)

Marcos Lutz Müller — UNICAMP (Campinas — SP, Brasil)

Maria Helena Câmara Bastos — PUC-RS (Rio Grande do Sul — RS, Brasil)

Maria Isabel de Magalhães Papaterra Lomongi — UFPR (Curitiba — PR, Brasil)

Marta Maria Chagas de Carvalho — USP (São Paulo — SP, Brasil)

Marta Maria de Araújo — UFRN (Natal — RN, Brasil)

Newton Carneiro Afonso da Costa — USP (São Paulo — SP, Brasil)

Pablo Gentili — UERJ (Rio de Janeiro — RJ, Brasil)

Salma Tannús Muchail — PUC-SP (São Paulo — SP, Brasil)

Sueli Mazzilli — Unisantos (Santos — SP, Brasil)

Wagner Rodrigues Valente — UNIFESP (Garulhos — SP, Brasil)

Walter Alexandre Carnielli — UNICAMP (Campinas — SP, Brasil)

Walter Matias Lima — UFAL (Maceió — AL, Brasil)

Werner Loh — Universität Paderborn (Paderborn, Alemanha)

Wojciech Starzynski — Academia Polonesa de Ciências (Varsóvia, Polónia)

Revisores: Carina Diniz Nascimento

Secretária: Lília Alves de Oliveira

Estagiária: Dara Lorraine da Silva Bastos

Assessoria Técnica: Guilherme Fernandes de Oliveira Martini

Endereço para assinaturas e colaborações:

Universidade Federal de Uberlândia

Revista Educação & Filosofia

Caixa Postal 593

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica

38400-902 — Uberlândia — Minas Gerais — Brasil

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor: Elmiro Santos Resende | Vice-reitor: Eduardo Nunes Guimarães

Edufu — Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Direção: Joana Luiza M. Araújo

Av. João Naves de Ávila, 2121 — Campus Santa Mônica — Bloco A — Sala 1 A

Cep: 38400-902 Uberlândia — Minas Gerais

Tel: (34) 3239-4293 (Editora) | (34) 3239-4514 (Livraria)

www.eduflu.ufu.br | livraria@ufu.br

Capa: Saulo Humberto Devós Ferreira

Diagramação: Natália Borba / Gráfica UFU

Impressão: Gráfica UFU

Tiragem desta edição: 1000 exemplares

Contato:

www.seer.ufu.br

revedfil@ufu.br

(55) (34) 3239-4252

A Revista aceita permuta

Wir bitten um Austausch

We ask for exchange

On demande l'échange

Rogamos canje

"Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista ou à Edufu".

ISSN 0102-6801

Educação e Filosofia



Educação e Filosofia	Uberlândia	v. 29	n. 58	p. 527 - 944	jul./dez. 2015
----------------------	------------	-------	-------	--------------	----------------

Às casas editoras: serão feitas resenhas ou estudos críticos das obras com interesse filosófico ou educacional que nos forem enviadas, cuja remessa seja de, no mínimo, dois exemplares.

An die Verleger: Bücher philosophischen oder pädagogischen Inhalts werden rezensiert, falls wir mindestens zwei Exemplare je Titel erhalten.

To the publishers: there will be census or critical studies of the works with philosophical or educational interest from which at least two copies are sent to us.

Aux Editeurs: la Revue fera des comptes rendus ou des notes critiques des oeuvres, dont l'intérêt soit philosophique ou éducationnel, par l'envoi de deux exemplaires de ces oeuvres.

A revista aceita colaborações, reservando-se o direito de publicar ou não os materiais espontaneamente enviados. As normas para os colaboradores estão nas últimas páginas.

Os resumos em língua estrangeira são de inteira responsabilidade dos autores.

REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, v. 29 - n. 58 - jul./dez. 2015.
Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Instituto de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

Semestral

ISSN 0102-6801

1. Educação. 2. Filosofia I – Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Instituto de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

CDU 37 + 1

Biblioteca da UFU

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Elmiro Resende dos Santos

Vice-reitor: Eduardo Nunes Guimarães

EDUFU — Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Direção: Joana Luiza M. Araújo

Av. João Naves de Ávila, 2121 — Campus Santa Mônica — Bloco A — Sala 1A

Cep 38408-144/ Uberlândia — Minas Gerais

Tel: 3239-4293 [Editora] 3239-4514 [Livraria]

www.edufu.ufu.br / e-mail: livraria@ufu.br

Educação e Filosofia

Revista Semestral da Faculdade de Educação (FACED) e do Instituto de Filosofia (IFILO). Associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Volume 29, Número 58 - Jul./Dez. - 2015 ISSN 0102-6801

SUMÁRIO

Editorial	539
Dossiês	
Dossiê Derrida	
Apresentação	543
<i>Georgia Amitrano</i>	
“Não aprendi dizer adeus”	547
<i>Rafael Haddock-Lobo</i>	
Metafísica da subjetividade e desconstrução: notas a partir de Jacques Derrida	567
<i>Denise Dardeau</i>	
O cogito do adeus – o sujeito em autodesconstrução	587
<i>Fernanda Bernardo</i>	
Com-por, rastros e espectros de Derrida	615
<i>Georgia Amitrano</i>	
Artigos	
Educación y filosofía. Un abordaje a partir del concepto de “pensamiento” de Alain Badiou	631
<i>Leonardo Javier Colella</i>	
A bildung hegeliana ainda nos é uma proposta possível?	647
<i>Marcos Fábio A. Nicolau</i>	
A filosofia da educação de Richard Rorty: conservadorismo e elitismo ou reformismo e edificação privada?	665
<i>Ricardo Corrêa de Araujo</i>	
Da metáfora como mediação pedagógica	687
<i>Thiago Rodrigues</i>	

Da desconstrução do logos à via curta do saber outramente	703
<i>Nelio Vieira de Melo</i>	
Um estudo de virtudes sociais segundo Tomás de Aquino	725
<i>Terezinha Oliveira</i>	
A autoridade pedagógica em tempos de cultura digital	745
<i>Antônio Álvaro Soares Zuin</i>	
Devir na escola: quando o cotidiano nos mostra possibilidades de (des) encaixes do tempo	771
<i>Luciana Pacheco Marques</i>	
<i>Alan Willian de Jesus</i>	
O “especificamente pedagógico”	797
<i>Maria Luísa Frazão Branco</i>	
Os processos de constituição do eu: possíveis aproximações entre Habermas e a neurofilosofia	811
<i>Odair Neitzel</i>	
A formação docente e a necessidade de ser percebido	829
<i>Luciana Azevedo Rodrigues</i>	
<i>Márcio Norberto Farias</i>	
Abordagem anti-reducionista em saúde: uma contribuição das discussões filosóficas no contexto da educação em saúde	843
<i>Liziane Martins</i>	
<i>Valter Forastieri Cova</i>	
A filosofia da educação no giro do reconhecimento do outro	861
<i>Amarildo Luiz Trevisan</i>	
<i>Catia Piccolo Viero Devechi</i>	
<i>Geraldo Antonio da Rosa</i>	
<i>André Luiz de Oliveira Fagundes</i>	
Arte, catarse e educação	889
<i>Priscila de Souza Chisté Leite</i>	
Resenhas	901
PINTO, Paulo Roberto Margutti. <i>História da filosofia do Brasil (1500-hoje): 1ª parte: o período colonial (1500-1822)</i>. São Paulo: Edições Loyola, 2013. 377 p.	
<i>Elton Moreira Quadros</i>	

Formas de Distribuição

Permutas com periódicos nacionais	905
Permutas com periódicos internacionais	911
Doações nacionais.....	917
Doações internacionais	918
Indexação de repertórios	

Normas

Normas para envio de colaborações	920
Norms for submissions	923
Normes pour envoyer des collaborations.....	927

Nominata dos pareceristas	931
--	-----

Sumário do Volume	935
--------------------------------	-----

Ficha de assinatura	943
----------------------------------	-----

Educação e Filosofia

Semi-annual journal of the School of Education (Faculdade de Educação - FAGED) and the Institute of Philosophy (Instituto de Filosofia - IFILO). Associated with the Graduate Studies Program in Education and the Graduate Studies Program in Philosophy of the Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (Federal University of Uberlandia).

Volume 29, Número 58 - Jul./Dez. - 2015 ISSN 0102-6801

CONTENTS

Editorial	539
<i>Sandra Cristina Fagundes de Lima</i>	
Dossiers	
Dossier en Derrida	
Introduction	543
<i>Georgia Amitrano</i>	
“I didn’t learn how to say goodbye”	547
<i>Rafael Haddock-Lobo</i>	
Metaphysics of subjectivity and deconstruction: notes based on Jacques Derrida	567
<i>Denise Dardeau</i>	
The thought of goodbye – the subject in self-deconstruction	587
<i>Fernanda Bernardo</i>	
Make-up, traces and spectra of Derrida	615
<i>Georgia Amitrano</i>	
Articles	
Education and philosophy. An approach based on the concept of “thinking” of Alain Badiou	631
<i>Leonardo Javier Colella</i>	
Is Hegelian bildung still a possible proposal?	647
<i>Marcos Fábio A. Nicolau</i>	
Philosophy of education of Richard Rorty: conservatism and elitism or private reformism and edification	665
<i>Ricardo Corrêa de Araujo</i>	

From metaphor as pedagogical mediation	687
<i>Thiago Rodrigues</i>	
From deconstruction of logos to the short route of otherly knowledge	703
<i>Nelio Vieira de Melo</i>	
A study on social virtues according to Thomas Aquinas	725
<i>Terezinha Oliveira</i>	
Pedagogical authority in the age of digital culture.	745
<i>Antônio Álvaro Soares Zuin</i>	
Becoming in the school: when everyday life shows us the possibility of (in) conformities of time	771
<i>Luciana Pacheco Marques</i>	
<i>Alan Willian de Jesus</i>	
The “specifically pedagogical”	797
<i>Maria Luísa Frazão Branco</i>	
The processes of constituting the self: possible approximations between Habermas and neurophilosophy.	811
<i>Odair Neitzel</i>	
Teacher education and the need to be perceived	829
<i>Luciana Azevedo Rodrigues</i>	
<i>Márcio Norberto Farias</i>	
Anti-reductionist approach in health: a contribution of philosophical discussions in context of health education	843
<i>Liziane Martins</i>	
<i>Valter Forastieri Cova</i>	
Philosophy of education in the turn toward recognition of the other	861
<i>Amarildo Luiz Trevisan</i>	
<i>Catia Piccolo Viero Devechi</i>	
<i>Geraldo Antonio da Rosa</i>	
<i>André Luiz de Oliveira Fagundes</i>	
Art, catharsis and education	889
<i>Priscila de Souza Chisté Leite</i>	
Reviews	901
PINTO, Paulo Roberto Margutti. <i>História da filosofia do Brasil (1500-hoje): 1ª parte: o período colonial (1500-1822).</i> São Paulo: Edições Loyola, 2013. 377 p.	
<i>Elton Moreira Quadros</i>	

Manners of distribution

Exchanges with Brazilian periodicals 905
Exchanges with international periodicals 911
Brazilian donations 917
International donations..... 918
Indexation in repertories

Norms

Normas para envio de colaborações 920
Norms for submissions 923
Normes pour envoyer des collaborations..... 927

Nominata of referees..... 931

Summary of the Volume 935

Subscription Form 943

MISSÃO POLÍTICA E EDITORIAL

A Revista Educação e Filosofia tem como propósito o incentivo à investigação e ao debate acadêmico acerca da educação e da filosofia em seus diversos aspectos, prestando-se como um instrumento de divulgação do conhecimento, especialmente dessas duas áreas, sendo, pois, objetivos da Revista:

I – Divulgar pesquisas e textos de caráter científico e didático nas áreas de Educação e Filosofia;

II – Manter relacionamento acadêmico interdisciplinar entre as Unidades Acadêmicas da UFU;

III – Aumentar o intercâmbio com outras instituições nacionais e internacionais.

POLITICAL AND EDITORIAL MISSION

The journal *Educação e filosofia* aims to stimulate scientific investigation and academic debate concerning education and philosophy in their various aspects, serving as an instrument for diffusion of knowledge, especially for this both areas, being thus this journal's proposals:

I – to publish research results and texts of scientific and didactic character in Education and Philosophy areas;

II – maintain academic interdisciplinary relationship between Academic Unities of Universidade Federal de Uberlândia;

III – improve exchange with other national and international institutions.

EDITORIAL

Os Programas de Pós-Graduação em Filosofia do Instituto de Filosofia (POSFILO) e em Educação da Faculdade de Educação (PPGED-FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), ao publicarem nas versões impressa e *on-line* mais um número do periódico *Educação e Filosofia*, reiteram o compromisso de promover o debate acadêmico, suscitar questões instigantes para os estudos nas áreas de educação e filosofia, circular conceitos e apropriações de temas diversos e, sobretudo, divulgar o conhecimento por meio da publicação de artigos sempre inéditos, como estes que o leitor encontrará nas páginas subsequentes.

Neste número 58 a revista publica o dossiê “Homenagem a Jacques Derrida” organizado pela Prof^a. Dr^a. Georgia Amitrano do Instituto de Filosofia da UFU. Decorrente de quatro conferências proferidas na XVII Semana de Filosofia da UFU, realizada em novembro de 2014, esse dossiê compõe-se de três ensaios de especialistas brasileiros e de um ensaio de autor estrangeiro, cujas temáticas incidem sobre diferentes aspectos da filosofia de Derrida.

A sessão de artigos é composta por quatorze colaborações distribuídas entre as áreas de educação e filosofia. O artigo de Leonardo Javier Colella, intitulado *Educación y filosofía. Un abordaje a partir del concepto de “pensamiento” de Alain Badiou*, reconstrói, a partir da perspectiva filosófica da educação, as noções de pensamento e filosofia de Alain Badiou. Em *A Bildung hegeliana ainda nos é uma proposta possível?*, Marcos Fábio A. Nicolau questiona se a *Bildung* ainda se constitui em proposta válida e fornecedora de valores que possam apresentar uma alternativa aos problemas do âmbito educacional. Ricardo Corrêa de Araujo, em *A filosofia da educação de Richard Rorty: conservadorismo e elitismo ou reformismo e edificação privada?*, apresenta a filosofia da educação de Richard Rorty por meio da análise da educação como sendo dividida em dois processos distintos: socialização e individualização. O autor também discute as críticas de conservadorismo e de elitismo que se dirigem a estes processos. De autoria de Thiago Rodrigues, *Da metáfora como mediação pedagógica* consiste em um estudo que compreende o papel da imagem como elemento mediador do processo de aprendizagem a partir do pressuposto de equilíbrio existente entre a supervalorização dos aspectos lógico-rationais em detrimento de uma educação fundada na intuição e na espontaneidade.

No artigo *Da desconstrução do logos à via curta do saber outramente*, Nelio Vieira de Melo reflete sobre a concepção de alteridade de Lévinas. Ressalta que para esse filósofo “[...] o pensamento não tem fundamento e causalidade. O pensamento é relação direta, imediata, face a face, entre o Eu e o Outro”. O objetivo do artigo de Terezinha Oliveira, *Um estudo de virtudes sociais segundo Tomás de Aquino*, é analisar a concepção de Tomás de Aquino sobre as virtudes sociais da “Gratidão” e da “Vingança”, bem como analisar a valorização dessas virtudes enquanto elementos essenciais da vida cidadina que florescia no século XIII. *A autoridade pedagógica em tempos de cultura digital*, de Antônio Alvaro S. Zuin, apresenta uma reflexão sobre as transformações ocorridas no conceito de autoridade pedagógica, no contexto da cultura digital, e dos desdobramentos dessas mudanças para as relações entre professores e alunos. Luciana Pacheco Marques e Alan Willian de Jesus, no artigo *Devir na escola: quando o cotidiano nos mostra possibilidades de (des)encaixes do tempo*, refletem sobre a relação entre o tempo, a escola e as modulações do sujeito e do tempo operadas pela modernidade. Em *O “especificamente pedagógico”*, Maria Luísa Frazão Branco analisa o estatuto do conhecimento pedagógico no âmbito das Ciências da Educação a partir da Pedagogia Social. No texto *Os processos de constituição do eu: possíveis aproximações entre Habermas e a neurofilosofia*, Odair Neitzel fundamenta-se em Habermas e Damásio para entender como os sujeitos adquirem as competências comunicativas e como estas competências tornam os sujeitos capacitados para tomar parte na comunidade comunicativa de interlocução. Em *A formação docente e a necessidade de ser percebido*, Luciana Azevedo Rodrigues e Márcio Norberto Farias analisam a superioridade que tem adquirido a comunicação mediada pela tecnologia em detrimento dos estudos realizados por docentes e alunos em sala de aula. Liziane Martins e Valter Forastieri Cova, no artigo *Abordagem anti-reducionista em saúde: uma contribuição das discussões filosóficas no contexto da educação em saúde*, estudam as críticas da epistemologia contemporânea de saúde e sua aplicação ao universo do saber em saúde. Os autores evidenciam algumas contribuições dessas críticas para atenção à saúde biomédica e sua conseqüente repercussão na educação em saúde. *A filosofia da educação no giro do reconhecimento do outro*, de Amarildo Luiz Trevisan, Catia Piccolo Viero Devechi, Geraldo Antonio da Rosa e André Luiz de Oliveira Fagundes trata da virada do reconhecimento na

teoria crítica, a qual introduz a figura do outro como categoria-chave da sua atuação. Os autores questionam as posturas reificadas que não permitem a consideração sobre o lugar do outro, a alteridade e as diferenças. Priscila de Souza Chisté Leite, em *Arte, catarse e educação*, discute a importância do ensino da arte na atualidade. Fundamenta-se no materialismo histórico, representado por Georg Lukács, para revisitar o conceito de catarse em diálogo com a educação e, principalmente, com o ensino da arte. Por fim, na *Sessão de Resenhas*, o autor Elton Moreira Quadros comenta a obra de Paulo Roberto Margutti Pinto, *História da filosofia do Brasil (1500 - hoje): 1ª parte: o período colonial (1500 - 1822)*, publicada em São Paulo, no ano de 2013, pela Edições Loyola. O autor enfatiza a atuação do professor Paulo Roberto Margutti Pinto durante os anos em que esteve à frente da área de lógica e filosofia da linguagem no Brasil.

A todos, uma boa leitura.

Sandra Cristina Fagundes de Lima
Diretora de Editoração da Revista Educação e Filosofia

APRESENTAÇÃO

O Dossiê “Homenagem a Jacques Derrida”, publicado na Revista Educação e Filosofia, é o fruto de quatro conferências proferidas na XVII SEMANA DE FILOSOFIA DA UFU, na Universidade Federal de Uberlândia, em novembro de 2014, sob a coordenação e organização dos professores doutores Geórgia Amitrano e Alexandre Guimarães Tadeu de Soares.

Jacques Derrida, sem dúvida, é considerado um dos maiores pensadores do século XX. Em um trabalho iniciado nos anos de 1960 acerca da Desconstrução, o filósofo franco argelino se debruça sobre autores como Benjamin, Husserl, Heidegger e Levinas, em uma ultrapassagem da metafísica tradicional, a qual se tornará, em sua filosofia, uma “metafísica da presença”. Alguns afirmam que sua obra é a mais traduzida no mundo. Contando com mais de 100 títulos, seu pensamento exerce um impacto profundo nas mais diferentes áreas das humanidades e ciências humanas, em especial nos campos da Ética, Alteridade, Linguagem e Filosofia do Direito.

É exatamente com o objetivo de discutir a importância e a permanência do pensamento do filósofo francês que o Dossiê aqui proposto reúne esses quatro ensaios, sendo três de especialistas brasileiros e um estrangeiro que participaram da Homenagem a Jacques Derrida, em 2014, na XVII SEMANA DE FILOSOFIA DA UFU.

Os quatro pesquisadores que participam deste Dossiê têm como proposta trazer de modo mais profícuo para o cenário nacional o pensamento da desconstrução derridiana. Lembrando que desconstrução derridiana, no lugar de encarnar a ideia de uma desmontagem com o intuito de liberar aquilo que, tendo sua origem ocultada, esquecida, acha-se impedido de ir ao encontro do que lhe é próprio, se apresenta como ideia mesma ou a ilusão de uma *presença*, de “algo” que pode e deve ser retomado para a realização do que é ou deveria ser. O uso derridiano da expressão “desconstrução da metafísica da presença” emerge de uma responsabilidade incondicional em relação às coisas que a desconstrução não abre mão de pensar: uma palavra, um termo, um conceito, enfim, todo um discurso.

O artigo, *Não aprendi dizer adeus*, do Prof. Dr. Rafael Haddock-Lobo (Professor do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e coordenador do Laboratório KHORA de Filosofias da Alteridade), é um texto repleto

de rastros pessoais e derridianos, que caminha por entre espectros deixados ao longo de uma carreira e de uma existência. Seu objetivo é o de apresentar uma homenagem ao pensamento de Jacques Derrida, partindo da concepção de “adeus”, a qual ele retira de Emmanuel Lévinas e a ele retorna na ocasião de sua morte, rastreando alguns momentos da vasta obra derridiana na qual ele trata da relação com a absoluta ausência do outro e do tremor frente a este absurdo. Ao mesmo tempo, retrata um momento de reflexão sobre este absurdo com o qual o autor se confrontava naquele momento.

O artigo, *O Cogito do adeus. O sujeito em auto-desconstrução*, da Prof^a. Dr^a. Fernanda Bernardo (Professora da Universidade de Coimbra e tradutora dos textos de Jacques Derrida para a língua portuguesa), traz o caráter originário do luto, da *experiência do luto*, para dar conta da *experiência de identificação subjetiva* pela via da relação de in-finita *ex-apropriação* do “eu” ou do dito sujeito com a singular anterioridade da língua (*do* outro – no sentido de proveniente do outro como a própria vinda do outro) ou da *marca*, assim dando conta, quer da *experiência in-finita de não identidade* a sido dito sujeito, quer do fato de ser desta mesma experiência de não identidade a si ou de *ex-apropriação* que irrompe quer a *pulsão de soberania*, inerente ao sujeito soberano, quer a *pulsão de incondicionalidade* que giza a aporia da *força frágil* do sujeito em autodesconstrução.

O artigo, *Metafísica da subjetividade e desconstrução: notas a partir de Jacques Derrida*, da Prof^a. Ms. Denise Dardeau (Doutoranda da UFRJ e membro do KHORA), trata do tema do sujeito em uma perspectiva da desconstrução derridiana, fazendo um diálogo com o pensamento metafísico da subjetividade, o que fomenta a discussão sobre a importância de se debater o tema do sujeito nos dias atuais.

Por fim, o artigo, *Com-por, rastros e espectros* de Derrida, da Prof^a. Dr^a. Georgia Amitrano (Professora do Instituto de Filosofia e do Programa de Pós Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia), faz uma homenagem/admiração ao filósofo de Jacques Derrida, por ocasião os dez anos de sua morte, partindo da desconstrução das próprias palavras e termos usados pelo filósofo. É um trabalho construído em uma *admiração pessoal* a Derrida. Tornando-se um tributo, apresenta-se em uma escrita recheada de rastros e afetos e busca ultrapassar as fronteiras da escritura, que se joga às margens da *différance*.

Este Dossiê apresenta uma possibilidade outra de leituras, que vão desde às análises conceituais ao filósofo Jacques Derrida até à herança por ele legada na escritura de cada texto. Uma possibilidade desconstrutiva e uma apresentação de sua *différance*. Convidamos o leitor a conhecer os rastros deixados por Derrida e a assumi-lo como um espectro a ser percebido e conhecido

Prof^a. Dr^a. Georgia Amitrano
Organizadora do Dossiê

“NÃO APRENDI DIZER ADEUS”¹

*Rafael Haddock-Lobo**

Resumo

Este texto tem como objetivo apresentar uma homenagem ao pensamento de Jacques Derrida, tendo por ocasião os dez anos de sua morte. Nesse sentindo, partindo da concepção de “adeus”, a qual ele retira de Emmanuel Lévinas e a ele retorna na ocasião de sua morte, pretendemos rastrear alguns momentos da vasta obra derridiana na qual ele trata da relação com a absoluta ausência do outro e do tremor frente a este absurdo. E, ao mesmo tempo, retrata meu momento de reflexão sobre este absurdo com o qual me confrontava naquele momento.

Palavras-chave: Adeus. Fim do mundo. Interrupção. Morte. Sobrevida.

Résumé

Ce texte vise à présenter un hommage à la pensée de Jacques Derrida, à l’occasion des dix ans de sa mort. En ce sens, à partir de la notion d’”adieu”, dont il prend d’Emmanuel Levinas et à lui retourne au moment de sa mort, nous voulons pour tracer certains moments de la grand œuvre de Derrida dans lequel il traite de la relation avec l’absence absolue de l’autre et du tremblements face à cette absurdité. Dans le même temps, ce texte dépeint mon moment de réflexion sur cette absurdité avec laquelle m’a confronté à cette époque.

* Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – RJ). Professor do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e coordenador do Laboratório KHORA de Filosofias da Alteridade. *E-mail:* rafael@ifcs.ufrj.br

¹ Estas palavras que se seguem são obviamente dedicadas à minha mãe, falecida em 23 de junho de 2014, ano de apresentação deste trabalho. A ela que se, em vida, sempre resplandeceu o respeito à singularidade do outro, com sua morte, com a antecipação abrupta do fim do meu mundo, me fez ver que, de fato, eu estava certo em tudo aquilo que escrevi, ao longo de meu percurso, sobre a morte do outro; me fez sentir na pele o que significa o adeus, a infinita responsabilidade para com aquele que não mais responde. Portanto, para Christina, para sempre, e a cada vez única.

Mots-clés: Adieu. Fin du monde. Interruption. Mort. Survie.

Breve nota introdutória

O texto aqui publicado reproduz, quase em sua íntegra, e por razões conceituais que rigorosamente o texto exige, o momento no qual ele foi lido. Por se tratar de uma dupla homenagem, que, em um mesmo golpe, pretende homenagear o filósofo com o qual mais me identifiquei ao longo de meu percurso acadêmico, falecido há dez anos naquela data, e a pessoa que nem teria palavras para expressar meu amor, falecida há poucos meses e da mesma e terrível doença que também levava Jacques Derrida, seria uma traição àquele momento desrespeitar a lei segundo a qual ele foi escrito: seu ritmo, seu endereçamento e as lágrimas que deram seu tom tanto na escrita como na leitura na apresentação deste texto no evento em homenagem a Derrida.

*

“Não aprendi dizer adeus, não sei se vou me acostumar”, que é tanto o título como a epígrafe deste texto, é uma citação, e por isso as aspas: são os dois primeiros versos de uma famosa canção popular brasileira. Composta por Joel Marques e imortalizada nas vozes da dupla Leandro e Leonardo, a simples canção sertaneja aparentemente não deveria servir de título para uma fala em um colóquio filosófico. Contudo, na contracorrente de uma postura pseudo-elitista, mas na verdade hipercolonizada, predominante em nossa academia, que parece tentar varrer para debaixo do tapete ou esconder dentro do armário nossas raízes, nossa cultura e a mestiçagem que nos compõem como isto que, de modo largo e não-identitário, entre muitas aspas, poderíamos ousar chamar de “brasilidade”, eu acredito que certos pontos recorrentes no imaginário popular expressam uma identificação maior com uma quase-universalidade, ou seja, com questões fundamentais ao pensamento. No caso da canção sertaneja em questão, que intitula esse trabalho e que me motivou a repensar um certo trajeto filosófico meu, temos dois aspectos fundamentais para se pensar a relação com a alteridade: o ato de dar adeus e sua relação com o aprender, ou melhor, com aquilo que não se aprende.

Permitindo-me uma breve autoanamnese pública, eu poderia ser tentado a afirmar que, desde meu ingresso na carreira de filósofo, ou seja,

desde que iniciei minhas pesquisas de mestrado no ano de 2001², a questão da morte do outro, a inesgotabilidade de uma ética que tal falta inaugura, e o problema da sobrevida como tarefa daqueles que resistem e insistem em permanecer vivos têm me assombrado de tal maneira, como que caindo sobre a minha cabeça, já que tais temas eu nunca os procurei diretamente, como se estivessem me preparando para ter um mínimo de elementos para conseguir sobreviver aos tempos que passei neste ano de 2014, vendo, de modo diário e intenso, os últimos momentos de vida de minha mãe, acompanhando-a em sua tentativa de “aprender a morrer” (e minha tentativa, conseqüentemente, de “aprender a dizer adeus”), “tomando lição” daquela que, com toda sua segurança, não sabia: não sabia como morrer, porque isso não se sabe. Mas, de certa maneira, os dois, eu e ela, aprendendo muito com isso que não se sabe.

Nesse sentido, meus amigos, peço desculpas aos presentes, sobretudo aos queridos amigos que me trouxeram aqui: a Alexandre Guimarães (a quem tenho um carinho gratuito, dadas as não muitas vezes em que nos encontramos, mas que expressa em seus olhos a mais profunda gentileza), e Georgia Amitrano (amiga de nem se sabe quantos anos e que tanto conhece todo o meu percurso acadêmico); e, ainda que de modo espectral, a Fernanda Bernardo, minha professora, mestra, também e talvez sobretudo nisso que não se ensina – o pensamento do outro que demanda um outro pensamento – e a quem, não obstante sua infinita amizade que sempre me demonstrou, com sua inteligência e brilhantismo, deixa-me sempre com a sensação de um engatinhamento filosófico e com um pudor absurdo de ter a coragem de falar “diante” dela sobre o que com ela aprendi³. Desculpo-me, também, com todos os presentes pelo caráter pessoal e interessado desse texto, que não trata senão apenas de uma auto-re-visitação de tudo aquilo que escrevi sobre o adeus, só que agora com lágrimas nos olhos, como nunca tive antes, com uma experimentação da mortalidade e da decadência física como nunca pensei que viveria em um tão curto espaço de tempo. E, para isso, sirvo-me também como inspiração de textos, estes sim, sobre os quais eu nunca havia

² A dissertação, intitulada *Da existência ao infinito: a redução ética no pensamento de Emmanuel Lévinas*, foi orientada pelo Prof. Dr. Paulo Cesar Duque-Estrada na PUC – Rio e defendida em fevereiro de 2003.

³ As aspas se devem à participação virtual da professora Fernanda Bernardo, com quem tive a honra de dividir a mesa de encerramento do evento em homenagem a Jacques Derrida.

escrito: textos de Derrida lançados pouco antes de sua morte e nos quais ele vivenciava a experiência de tal mortalidade e decadência física por sua própria conta, sentindo na pele o que seria esse não aprender a dizer adeus, sobretudo, e também quando se trata de um adeus a si próprio.

*

Para encerrar esta longa introdução de cunho autobiográfico, queria apenas lembrar de alguns momentos em que tratei desse tema e que me inspiram a relê-los hoje. Em 2001, assim que ingressei no mestrado, meu então orientador formava o primeiro núcleo de estudos em desconstrução aqui em nosso país⁴ e me encomendou um texto para uma publicação coletiva, e naquele momento sentia-me apenas seguro para escrever sobre o texto “Adeus a Emmanuel Lévinas”, de Derrida. O texto foi publicado em 2002⁵, quando uma querida aluna acabara de morrer, e foi a ela dedicado, servindo de estímulo para que, em minha dissertação de mestrado, eu me debruçasse mais sobre essa questão, percorrendo as influências de Lévinas nesse debate em torno da morte do outro e em sua crítica ao ser-para-a-morte heideggeriano. Quando escrevia isso que seria um capítulo de minha dissertação, ainda em 2002, a morte de uma tia querida interrompeu a escrita, que foi suspensa até o prazo quase se encerrar. Contudo, no final do ano, às vésperas de entregar a dissertação e ao retomar a escrita do capítulo que faltava, e que me parecera mórbido demais àquela altura, a notícia da morte de meu pai me chegava em um momento em que não podia mais deixar de escrever, e foi deveras traumática, apesar de relação conturbada e distante que vínhamos tendo. Tais rastros, que parecem mais cicatrizes, estão presentes na construção de minha dissertação que, lançada em livro em 2006⁶, é dedicada “àqueles a quem disse adeus”.

⁴ O Núcleo de Estudos em Ética e Desconstrução, coordenado por Paulo Cesar Duque-Estrada, com três publicações coletivas em torno da obra de Derrida, encerrou seus trabalhos em 2014.

⁵ “O adeus da desconstrução: alteridade, rastro e acolhimento”, publicado em DUQUE-ESTRADA, P. C. (Org.). *Às margens: a propósito de Derrida*. Rio de Janeiro; EdPUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

⁶ LOBO, R. H. *Da existência ao infinito: ensaios sobre Emmanuel Lévinas*. Rio de Janeiro: EdPUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2006.

Acreditando que minha “lição” tivesse terminado aí, pelo menos no que dizia respeito a como Emmanuel Lévinas aborda tal questão, os anos de doutorado pareceriam mais tranquilos, não fosse a notícia da terrível doença que assolava Jacques Derrida e a força de vê-lo aqui no Brasil, em 2004⁷, visivelmente doente, não obstante infatigável em sua inteligência, dando aquela que seria sua última palestra. Momento este que, inclusive, me permitiu a felicidade de travar contato com a professora Fernanda Bernardo, que viria a ser uma pessoa fundamental para que eu não desistisse de meu percurso em face às investidas acadêmicas contra o pensamento de Derrida. A morte de Derrida, em outubro de 2004, me levou então, a ler com outros olhos “Espectros de Marx”, mas agora atentando à pujança de pensamento que um filósofo pode ter diante desse adeus de si, e me ajudaram a produzir um pequeno artigo para uma edição em homenagem a Derrida do *German Law Journal*, intitulado “Sobrevivência como herança”⁸. E, depois disso, eu apenas retomaria o tema quando passados mais de cinco anos, no momento em que a morte de uma querida amiga, também súbita e assustadora e dessa mesma e terrível doença, me levou a dar um seminário sobre o adeus, já como professor do Departamento de Filosofia da UFRJ, em 2010.

É óbvio então que tal insistência temática me ajudou a acumular certa *expertise* sobre o tema, isso é um fato inquestionável, posto que tanto me dediquei a pensá-lo, mas a questão que me coloquei ao longo desse ano de 2014 foi: em que medida se é possível ser um mestre no adeus, quando, como foi o que aconteceu esse ano, minha mãe descobre em março um câncer no pâncreas (aliás, o mesmo câncer que matou Derrida há dez anos), e em pouco mais de três meses, vem a falecer, “consciente, lúcida e ciente”, como diria Estamira, querendo saber de tudo sobre sua doença, sobretudo da forma como iria morrer, tomando decisões importantes sobre sua morte, despedindo-se de quem queria e tendo em mim a figura amiga daquele que a acompanhava no aterrorizante hospital para doentes de câncer, o que incluiu também a louca tarefa do mensageiro de más notícias, aquele, por exemplo,

⁷ O Colóquio “Pensar a desconstrução” foi organizado pelo professor Evando Nascimento da UFJF e teve lugar na Maison de France do Rio de Janeiro entre os dias 16 e 18 de agosto de 2004.

⁸ LOBO, R. H. Survival as heritage. *German Law Journal*, n. 6, p. 47-51. 2004. Disponível em: <http://www.germanlawjournal.com/index.php?pageID=11&artID=536>. Acesso em: 10 Jan. 2015.

que teve que dizer a ela que ela estava morrendo, mas, sobretudo, a situação me fez um interlocutor em torno das questões do como não se sabe morrer, do como nunca se está preparado para tal.

E ela se foi, há quase três meses, me deixando, *sem saber*, com toda a duplicidade dessa frase, a tarefa de repensar o adeus, de voltar a Derrida, às suas mortes, ao seu não-saber-morrer – aqui, dez anos após a morte de Derrida e no ano da morte de minha mãe.

*

Quando olhei nos olhos de minha mãe e tive de dar a notícia de que restavam a ela poucos dias e que, daquele momento em diante, ela não poderia nem mais se alimentar, como que explicando que seu corpo iria lentamente usando a reserva de energia que lhe restava até que então ele se apagasse, ela olhou nos meus olhos, segurando minha mão, e disse: “eu *acho* que vou sentir muitas saudades”. A sua tristeza era tamanha e, contudo, ela não tinha a dimensão de que este “eu acho” marcava uma sabedoria absurda, dela que nunca fora pensadora e que se dizia burra demais, que achava que não sabia pensar e que legava a mim qualquer espécie de especulação, dizendo-me sempre “fala comigo, me diz o que você pensa”, “pensa um pouco e depois me liga”. Mas a sua frase hipercética expressava a sabedoria de que, diante da morte, não há cogito, há o incogitável achar, a pura especulação de que, diante disso, nada se sabe. Eu não tenho o menor problema em assumir aqui diante de todos que apenas nesse momento tudo o que li de Derrida (e de seus fantasmas, Lévinas, Blanchot, Kierkegaard...), só nesse momento, me pareceu real e fez um sentido absurdo, no meio desse turbilhão de não-sentido. Eu também não sabia nada, não tinha o que dizer, senão tentar aprender com essa marca de uma ausência absoluta por vir, na certeza de que o mundo iria acabar; o medo do processo da morte, da degradação física, mas a consciência do cuidado queurgia: uma companhia no não-saber que me fez tremer e admirá-la até o último instante – e que me fez, pela primeira vez, saber na pele o que é escrever com lágrimas nos olhos, me fez ver o que é uma efetiva homenagem: um adeus digno desse nome. O que posso dizer é que naquele dia, ao sair do hospital, tendo sido obrigado a deixá-la sozinha com a notícia terrificante que acabara de receber, a música de Joel Marques me tomou: “Não aprendi dizer adeus / não sei

se vou me acostumar / olhando assim nos olhos seus / sei que vai ficar nos meus / a marca desse olhar”.

*

“Prefiram sempre a vida e afirmem sem cessar a sobrevida”: estas foram as últimas palavras de Derrida endereçadas à sua família e lidas por seu filho Pierre durante seu velório⁹. Segundo Michel Lisse, em uma palestra dada na Maison de France do Rio de Janeiro em uma homenagem de um ano da morte do filósofo franco-magrebino¹⁰, mais do que uma citação, o imperativo “preferir sempre a vida” é uma autocitação, já que ecoa temas

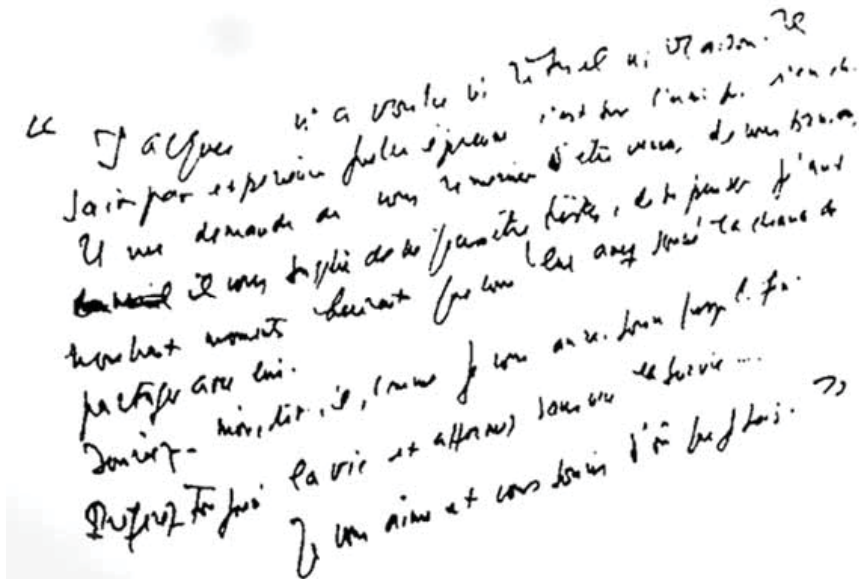
⁹ Reproduzimos aqui o bilhete escrito por Derrida para ser lido por seu filho em seu sepultamento, que diz o seguinte:

“Jacques n’a voulu ni rituel ni oraison. Il sait par expérience quelle épreuve c’est pour l’ami qui s’en charge. Il me demande de vous remercier d’être venus, de vous bénir, il vous supplie de ne pas être tristes, de ne penser qu’aux nombreux moments heureux que vous lui avez donné la chance de partager avec lui.

Souriez-moi, dit-il, comme je vous aurai souri jusqu’à la fin.

“Préférez toujours la vie et affirmez sans cesse la survie...”

Je vous aime et vous souris d’où que je sois.”



¹⁰ Conferência em homenagem a Derrida, realizada em: 11 out. 2005.

que apareceram antes em *Chaque fois unique – la fin du monde*, *Beliers* e em sua bela e última entrevista, concedida a Jean Birnbaum e publicada no *Le Monde*, em 12 de outubro de 2004, intitulada “Je suis en guerre contre moi-même”, e publicada em português sob o título *Aprender finalmente a viver*. Assim, tal indicação que prefere apostar na vida, mais do que isso, na verdade, aponta para um quase-conceito fundamental na obra derridiana, qual seja, a *sobrevida* – noção esta que traz consigo os traços mais marcantes desta peculiar ética que o adeus inaugura.

Tendo sido o filósofo que, ao longo de sua vida, mais soube declarar suas reverências no momento de luto, que soube, com isso, sublinhar o valor da noção de herança e, com isso, não ensinar conceitualmente o que significa dar adeus, mas a, em ato, *experimental* o adeus, eu me arriscaria a dizer que, há pouco mais de dez anos atrás, nunca se experienciou tão seriamente as palavras do filósofo que iniciam seu célebre texto “Os fins do homem” como no referido e inesquecível colóquio realizado no Rio de Janeiro, entre 16 e 18 de agosto de 2004. O colóquio “Pensar a desconstrução: questões de política, ética e estética”, que teve como abertura a palestra proferida por Derrida e intitulada “O perdão, a verdade, a reconciliação: qual gênero?”, parece ecoar incessantemente, e até hoje em minha memória, a frase do filósofo que, muito antes, em suas *Margens da filosofia*, disse que “todo e qualquer colóquio de filosofia tem necessariamente uma significação política” (DERRIDA, 1991b, p. 149). Entretanto, se antes, em maio de 68, o filósofo já anunciava a necessária significação política dos congressos filosóficos, qual extensão teria um evento como aquele de 2004, no qual as últimas palavras de um filósofo foram ditas? Ou, nos termos do próprio Derrida, como sobreviventes, em que isso nos endividaria e em que medida as noções de resposta, responsabilidade e herança ganhariam maior peso diante de um acontecimento como aquele?

Não tão surpreendente, não obstante a solidão com a qual Derrida teve de conviver em vida e o isolamento acadêmico do qual padecera ao longo de todo seu percurso intelectual, a avalanche de comentários *post mortis* pareceu atestar o tardio reconhecimento, conquanto sincero ou não, do tamanho impacto desta vasta obra que se reuniu em torno do nome “desconstrução”. E isso a ponto de Jürgen Habermas, que sempre rejeitou seu pensamento derridiano, profundo crítico de Derrida (embora o filósofo argelino tenha objetado que, de fato, Habermas nunca tenha sequer lido nenhum de seus livros), o filósofo alemão, em entrevista ao caderno “Mais” da Folha de São

Paulo, que homenageou Derrida logo após sua morte, ter dito que: “Derrida praticamente não teve equivalente (...) para forjar o espírito de toda uma geração” e que

sob seu olhar inflexível, todo contexto se desfaz em fragmentos; o solo que acreditávamos estável se torna movediço, o que supúnhamos completo revela seu fundo duplo. [...] o mundo em que acreditávamos estar em casa se torna inabitável. Não somos deste mundo: nele somos estrangeiros entre estrangeiros¹¹.

Não obstante, ainda que acredite que nunca é tarde para um verdadeiro gesto de reconhecimento, e lendo com boa fé as palavras de Herr Habermas, posto que elas tocam em pontos centrais da obra de Derrida, devemos guardar sempre em mente que depois das críticas à desconstrução presentes em *O discurso filosófico da modernidade*¹², Habermas torna-se um interlocutor privilegiadamente presente nos escritos de Derrida, como podemos ver, por exemplo, em *Força de lei*, quando Derrida responde diretamente às objeções do livro de Habermas¹³, em *Limited inc*, em uma nota de rodapé na qual Derrida se mostra bem duro com o descuido do filósofo alemão para com

¹¹ HABERMAS, Jürgen. A presença de Derrida. Publicado no Caderno Mais!, do jornal Folha de São Paulo, 18/10/2004. trad. de Luiz Roberto Mendes Gonçalves. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/idea/index.php?module=Artigos&func=display&pageid=11>>.

¹² HABERMAS, J. *Discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes: 2002, p. 227-296.

¹³ Quando Derrida apresenta o tema central da primeira parte de *Força de lei*, intitulada “Do direiro à justiça”, ou seja, quando fala do tema do colóquio no qual a conferência foi proferida, “A desconstrução e a possibilidade da justiça”, quando tematiza a conjunção que associa os termos do título do colóquio, Derrida ironiza: “Um orador mal-humorado diria: não vejo a relação, nenhuma retórica pode prestar-se a tal exercício (...). Tal orador não estaria apenas de mau humor, estaria de má-fé. E estaria até mesmo sendo injusto (DERRIDA, 2007, p. 3-4). E, mais à frente, responde pontualmente a críticas de estilo habermasiano: “Não é preciso dizer que discursos sobre a dupla afirmação, o dom para além da troca e da distribuição, o indecível, o incomensurável ou o incalculável, sobre a singularidade, a diferença e a heterogeneidade são também, de ponta a ponta, discursos pelo menos oblíquos sobre a justiça. É aliás, normal, previsível, desejável, que pesquisas de estilo desconstrutivo desemboquem numa problemática do direito, da lei, e da justiça. Seria mesmo seu lugar mais próprio, se algo como tal existisse” (DERRIDA, 2007, p. 12).

sua obra¹⁴, e, de modo não tão explícito, em *O monolinguismo do outro*, no qual o interlocutor reticente nos bem faz lembrar as posições do filósofo alemão¹⁵, e assim por diante – e isso tudo sem levar a sério a hipótese de que a entrada em cena de Derrida no campo da política e o aparecimento constante das referências a Kant nos fazem pensar que o livro de Habermas certamente fizera com que Derrida alargasse seu campo de discussões e propusesse outras leituras para o que antes parecia privilégio de herdeiros de certa leitura kantiana. E valeria também aqui lembrar, ainda que rapidamente, que, em coletiva à imprensa em sua estada para o colóquio no Rio, quando perguntado sobre sua recente co-assinatura em um artigo de jornal ao lado de Habermas e sobre o livro de Giovanna Borradori, que reunia os dois filósofos no debate em torno do 11 de setembro¹⁶, Derrida respondeu de modo enfático que apesar de Habermas e ele poderem se posicionar de modo momentâneo e político como aliados, no que dizia respeito ao campo da filosofia, ele era seu inimigo. Sim, *inimigo* foi o termo usado por Derrida, o que, com óbvia inspiração no léxico de Carl Schmitt, mostra bem a relação de absoluta não-conciliação entre os dois pensamentos.

Mas, como eu dizia antes do parêntese schmittiano, apesar de ter naquele momento acreditado no cabimento desse reconhecimento tardio, me indago sobre se seria essa a tarefa que Derrida nos teria legado. Isso porque é preciso que se tenha em mente o constante lugar da mesura nos textos de Derrida – o

¹⁴ Refiro-me à nota 9 do posfácio 9 (Em direção a uma ética da discussão), na qual Derrida responde, aqui mais pontualmente, às críticas da obra de Habermas de 1988, acusando o filósofo alemão de simplesmente não ter lido suas obras: “O exemplo mais maciço e recente da confusão que consiste em me atribuir confusões onde pura e simplesmente não leram, tomarei em Habermas ... *não sou citado uma única vez* (no segundo dos dois capítulos que no seu último livro me são consagrados’), ... nenhum de meus textos é sequer indicado em nota num capítulo de 30 páginas que pretende ser na longa crítica a meu trabalho (DERRIDA, 2001a, p. 181).

¹⁵ Quando, interpelado pelo interlocutor de eco habermasiano sobre as contradições pragmática e performativa de seu trabalho, o interlocutor-autor da tese do monolinguismo do outro responde: “Pára. Não nos repita essa [objeção], por favor. A quem é que se dirige muitas vezes a reprovação de “contradição performativa”, hoje, sem perder tempo; (...) Alguns teóricos alemães e anglo-americanos acreditaram encontrar nisso uma estratégia imparável; fazem mesmo uma especialidade desta arma pueril. (...) Esta panóplia infantil não comporta senão um único e pobre dispositivo polêmico (DERRIDA, 2001, p. 15-17).

¹⁶ BORRADORI, G. *Filosofia em tempos de terror: diálogos com Habermas e Derrida*. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 2004.

que me parece exemplar em *Adeus a Emmanuel Lévinas*, uma das mais belas obras da literatura filosófica. O momento de despedida, em que se constata que o outro não mais se encontra presente, é necessariamente um momento de irremediável cortesia, de atestação plena da absoluta dissimetria que rege a relação entre eu e outro; mas é, também e, sobretudo, o momento em que herdo um segredo, impronunciável, como aquele que, sem palavras, vivenciei com os olhos em seu mais próprio elemento, nublados pelas lágrimas, ao ouvir as palavras mestras de minha mãe – pois aí, nesse instante indizível, em que a falta se faz mais marcada do que nunca (pois bem se sabe que a relação com o outro é desde sempre obsidiada pela não presença), eu me torno responsável por este outro que não mais responde. Um pacto, portanto, mas um pacto para além do cálculo, este que se tolda com a propriedade mais própria do olhar, que é, também de modo secreto, sublinhado por um certo registro de ingratidão. *Ingratidão* não no sentido moral, mas de acordo com a ética que rege a economia da dissimetria absoluta do outro, segundo o qual eu devo assumir sua palavra e dar a ela prosseguimento, pôr em obra a obra – gesto este que nunca pode se restringir à mera repetição, na qual, analiticamente, ao contrário de permitir que a obra aconteça em seu próprio movimento de alteridade, eu apenas a enclausuro, de modo violento e nada reverente, na ordem do mesmo. Se, para Lévinas, o sentido da obra é o outro, para Derrida, seu sentido é outro; do Todo-Outro a algo totalmente outro, que é todo e qualquer outro, sua direção não deve seguir a direção do outro (ainda humano em Lévinas), mas, muito além disso, disseminando-se, deve dirigir-se a toda e qualquer alteridade, humana ou não, presente ou ausente, viva ou morta, passada, presente ou futura.

Portanto, em um primeiro momento, coube perfeitamente a chuva de medidas e reconhecimentos póstumos, a fim de responder a um apelo da mídia. Todavia, segundo a lei da cortesia, é preciso mais. Se só se desconstrói o que se ama, e se a desconstrução trata de pôr em obra a alteridade da obra, herdando e apropriando-se dela, a tarefa de uma simples leitura deve se tornar um movimento que implica acompanhar e rastrear, mas também atravessar, torcer, desviar e ir além do texto lido, como bem mostra o texto dedicado a Lévinas, no qual, apesar das palavras nuas e desarmadas devido às lágrimas nos olhos, Derrida põe em obra a obra levinasiana, herdando sua tarefa de

adeus e prosseguindo o gesto levinasiano para além do próprio Lévinas¹⁷.

*

Outro texto em que Derrida trata primorosamente do tema de herança é *Espectros de Marx*, que, em seu exórdio, ressoa a frase “eu queria aprender a viver enfim” (DERRIDA, 1994, p. 9). Nestas poucas e lindas páginas, a tematização da relação entre vida e morte constrói-se em torno do problema da herança dessa fantasmática relação: só se aprende a viver (o que significaria *necessariamente* aprender a morrer) com os fantasmas – assim, aprende-se a viver de outro modo e melhor, de modo mais justo, pois a sentença afirma que este “estar-com” os fantasmas (que nada mais são do que a *alteridade radical*, outros que outros) não se restringe ao ser-com da socialidade, pois inaugura uma política da memória, da herança e das gerações. Segundo Derrida, “gerações de fantasmas”, que, justamente, rompem com a temporalidade e com qualquer possibilidade de metafísica da presença, pois estes outros não estão nunca presentes, presentemente vivos ou presentes no presente vivo da palavra, no aqui e no agora. Por isso,

é preciso falar *do* fantasma, até mesmo *ao* fantasma e *com* ele, uma vez que nenhuma ética, nenhuma política, revolucionária ou não, parece possível, pensável e *justa* sem reconhecer em seu princípio o respeito por esses outros que não estão mais ou por esses outros que não estão aí, *presentemente vivos*, quer já estejam mortos, quer ainda não tenham nascido (DERRIDA, 1994, p. 11).

¹⁷ “Há muito tempo, há tanto tempo, eu temia ter de dizer *Adeus* a Emmanuel Lévinas. Sabia que minha voz tremeria no momento de fazê-lo, e sobretudo de fazê-lo em voz alta, aqui, diante dele, tão perto dele, pronunciando esta palavra de adeus, esta palavra ‘a Deus’ que de uma certa maneira, recebi dele, esta palavra que ele me ensinou a pensar ou a pronunciar de outra forma. Ao meditar sobre o que Emmanuel Lévinas escreveu sobre a palavra francesa ‘adeus’, e que evocarei dentro de um instante, espero encontrar uma forma de encorajamento para poder tomar a palavra aqui. Gostaria de fazê-lo com palavras nuas, tão infantis e inermes quanto minha dor. (...) As lágrimas na voz mostram uma certa intimidade com o outro que guarda silêncio, elas o interpelam sem desvios ou mediação, elas o apostrofam, elas o saúdam também ou se confiam a ele” (DERRIDA, 2004, p. 15-16).

Desse modo, como na fantasmagórica revelação de Hamlet, “*enter the ghost, exit the gost, re-enter the ghost*” (DERRIDA, 1994, p. 13), nós recebemos desse outro, outro um segredo e uma tarefa de fazer justiça a essa fantasmagoria mesma que rompe com a temporalidade e com o ideal de presença a fim de que nos lancemos no “responder-por” da responsabilidade para com todo e qualquer outro, vivo, morto, inanimado ou imortal, humano ou não-humano, passado, presente ou futuro. Tarefa, portanto, que faz ver o elemento próprio do pensamento: deixar falar, pelas brechas estruturais da própria escritura, a imensidão de fantasmas, assumidos ou não, anunciados ou recalçados, que o próprio texto, em seu assombro, não consegue evitar amalgamar na construção de si como *constructo*. E é esse “fazer justiça” que conduz a vida para além da vida presente, não em direção a uma morte, mas em direção a uma *sobrevida*, ou seja, um rastro “com relação ao qual vida e morte seriam somente rastros e rastros de rastros” (DERRIDA, 1994, p. 12) – eis uma possível definição para *espectro*: essa multidão de fantasmas, rastros de rastros, que, em sua estranha economia, configura-se como sempre mais de um, pois o assombramento se dá sempre por uma legião de fantasmas que impedem a lógica de um único pai; mas, ao mesmo tempo, é sempre menos que um, pois em sua multiplicidade dispersa, não configurará nunca uma totalidade una, um círculo, um fim¹⁸.

Mas não poderíamos pensar que esse motivo filosófico teria sido o de Derrida desde seus primeiros escritos, na década de sessenta? Tomemos, por exemplo, quando, em *Gramatologia*, o quase-conceito “rastro” é apresentado como sendo não apenas a desapareição da ideia de origem, mas uma noção que, em seu próprio emergir, destrói a si mesmo, pois na medida em que o rastro não é ausência nem presença, não sendo nunca origem, ele é, ao mesmo tempo, origem da origem, já que a própria ideia de origem passa a originar-se por uma não origem. Ou seja, nas palavras de Derrida: “se tudo começa pelo rastro, acima de tudo não há rastro originário” (DERRIDA, 1999, p. 75). Lançando mão do rastro, Derrida buscava já resguardar um lugar de destaque para a alteridade radical e, com isso, abria espaço para uma nova concepção de experiência. Se o conceito de experiência permanecesse tal como nos fora legado pela tradição, designando sempre “relação a uma

¹⁸ “Espíritos. *É preciso* contar com eles. Não se pode não dever, não se pode não contar com eles, que são mais de um: *o mais de um*” (DERRIDA, 1994, p. 13).

presença”, nunca se poderia pensar em uma “experiência” do rastro ou do espectro enquanto tal, ou seja, a experiência pensada à sombra desses outros outros que Derrida nos indica como a mais verdadeira alteridade¹⁹.

Um pensamento sem cálculo, e para além deste, se aproximaria, assim, de uma concepção absolutamente trágica, na qual, ainda assim, há algo a se fazer, não se fechando de modo algum em uma espécie de niilismo²⁰. Essa nova experiência de pensamento que Derrida parece abrir e que nos lega como herança, essa convivência com os fantasmas e a tarefa de sobrevivente de ser responsável por todo e qualquer outro (pessoas, discursos, animais e o que quer que possa ser pensado, e talvez e, sobretudo, até mesmo para além do pensável), é o mote que não parece tanto ter se desviado ao longo do percurso de pensamento de Derrida, do rastro ao espectro e mais além...

*

Sim, eu também gostaria de aprender a viver, mas o que Derrida nos mostra é que aprender a viver é aprender a morrer, e por isso mesmo está para além e aquém da ordem da mestria, pois, se houver alguma lição a ser aprendida, essa somente é ensinada *por* e *com* os fantasmas. Aprende-se, assim, tão-somente que não há vida, a vida mesma, a plena presença do ente vivo vivendo em si e para si, mas, com isso também, que nossa vida é um rastro de rastros entre muitos rastros de rastros. E é nesse sentido que, em sua última entrevista publicada no *Le Monde*, diz Derrida: “não, nunca aprendi a viver. De modo nenhum! Aprender a viver, isso deveria significar aprender a morrer, a levar em conta, para aceitá-la, a mortalidade absoluta” (DERRIDA, 2005, p. 24). Sim, eu gostaria de aprender a viver, acreditando que aprender a viver seria, num mesmo golpe, aprender a dizer adeus. Aprender assim o que não se aprende, pois é, certamente, de uma outra ordem que não a do conhecimento, e que diz respeito muito mais a essa outra experiência *entre* vida e morte, mas ao mesmo tempo *nem* vida *nem* morte, à qual nos lançam rastros e espectros.

¹⁹ “Quanto ao conceito de experiência, ele é aqui bastante embaraçoso. Com todas as noções de que aqui nos servimos, ele pertence à história da metafísica e nós só poderemos utilizá-lo sob rasura. ‘experiência’ sempre designou a relação a uma presença, tenha ou não esta relação a forma da consciência” (DERRIDA, 1999, p. 72).

²⁰ Como se verá na conclusão desse texto, quando Derrida, na referida entrevista ao *Le Monde* defende a afirmatividade da desconstrução, mesmo, e, sobretudo, diante da morte.

Estamos quase sempre associados a pensadores mortos e, por isso, mais vivos do que nunca, mais urgentes a serem pensados do que nunca, e, há dez anos, para nós que tivemos o privilégio de estudar um filósofo vivo, mas que, mesmo em vida, fazia questão de sublinhar sua espectralidade (como vemos em sua aparição cinematográfica em *Ghost Dance* ou no documentário *D'ailleurs*, de Saffa Fathy), Derrida passou a habitar essa legião de mortos-vivos que é a tradição filosófica, e naquele momento, de partida consciente e de assinatura de testamento, ele nos legava com suas últimas palavras a tarefa da sobrevivência: “sobreviver em sentido corrente quer dizer continuar a viver”, dizia ele, “mas também viver *depois* da morte” (DERRIDA, 2005, p. 26). E tal noção de sobrevida parece ecoar a lição de a-deus que Lévinas o ensinara: para Lévinas, a morte do outro, contra a narcisista relação a si do ser-para-a-morte de Heidegger, me inaugura como sujeito ético, me convoca a assumir a responsabilidade frente ao outro – e parece que foi justamente Derrida o primeiro a levar a sério e sentir filosoficamente na pele ao que essa lição de uma outra ética conduz, quando ele se dedica a dar prosseguimento a essa noção de “adeus” indicada nos cursos de Lévinas na Sorbonne. Este termo simples e cotidiano, o adeus, como a maioria de nós já deve saber, comporta, em Lévinas e sob a rubrica de Derrida, três sentidos: 1. Saudação dada tanto no momento de encontro como no de separação, portanto, ‘oi’ e ‘tchau’ ao mesmo tempo; 2. Saudação dada no momento de uma separação sem volta, como na morte; 3. O a-deus, “o para Deus ou diante de Deus antes de tudo e em toda relação ao outro, em todo outro adeus. Toda relação ao outro seria, antes e depois de tudo, um adeus”. Assim, pode-se perceber que a relação com o outro se dá sempre sob a feição do adeus, fato que Husserl já vislumbrara em sua *Quinta Meditação Cartesiana* e que radicalizada em Lévinas, sob a feição do infinito, a distância dissimétrica que separa eu e outro, chega disseminada em Derrida para toda e qualquer alteridade (DERRIDA, 2004, p. 15).

No entanto, tendo isso em mente, retorno à questão que ora me guia: como aprender a dizer adeus, se dizer adeus, nesse duplo sentido, seria sempre saudar e despedir-se? Essa concepção de adeus que o texto derridiano nos oferece, tomada de Lévinas e a ele retornada, mostra que no adeus não há a quem responsabilizar senão nós mesmos, já que o outro não está mais lá e nunca lá esteve, na medida em que sua presença a si (bem como nossa presença a nós mesmo) articula-se sempre sob a ótica do espectro. Nessa

presença a si sempre barrada, aporética, toda saudação de chegada sempre significou também uma despedida, pois o estatuto do outro, deste outro mais que outro, sempre emerge para além do ser, sempre passado e sempre futuro – nunca no presente, nunca presente.

A despedida de Derrida a seu amigo Lévinas, lida em seu sepultamento no cemitério de Pantin, e que pode ser dirigida hoje ao próprio Derrida, é uma metáfora para toda relação com a alteridade, e o cemitério onde Derrida se atravessou por suas palavras com os olhos marejados – e, quase dez anos depois, coube a seu filho Pierre a tarefa de se encarregar da despedida do pai –, ou seja, todo e qualquer cemitério, em sua soberana melancolia e majestosa mesura, com suas monumentais lembranças e crípticas escrituras, pode ser pensado como o palco de todas as nossas relações – um retorno ao assombramento mesmo.

Se o outro sempre esteve ausente em sua plenitude, de certa maneira ele sempre já se foi, o que apenas realça a infinita responsabilidade que nos resta a assumir. O outro sempre nos deixa a palavra, e ainda que emudecidos, com a garganta embolada pelo pavor da perda e com lágrimas nos olhos, somos chamados a comparecer, a falar e a assinar por todos aqueles que não estão mais entre nós – enfim, *por todos os outros*. E se Lévinas sempre estivera consciente dessa responsabilidade, como por exemplo quando parafraseou Dostoievski dizendo que “todos somos responsáveis e eu mais do que todos” (LÉVINAS, 2000, p. 93), o que Derrida nos mostra em seu adeus é que tal responsabilidade, com sua morte, aliás, com a morte deles, chega-nos como herança, como uma responsabilidade que herdamos de vivente para vivente, ou melhor, de sobrevivente para sobrevivente, tendo em vista os espectros, sem remorso nem culpa e da ordem do “sim incondicional” (DERRIDA, 2004, p. 17). Frente a uma responsabilidade como esta, resta-nos apenas dizer sim. E, mais ainda, dizer sim ao sim.

*

E quanto à formula “aprender a dizer adeus”? Parece-me que até agora muito disse e nada falei, diriam os maldosos críticos ou os ingênuos leitores... Mas a questão é: será que há *algo* a se dizer? Se houver, como se falar sobre isso?

“Não”, eu poderia responder de modo direto. Se isso fosse possível, nós não estaríamos nunca jogados na angústia de não aprendermos a dizer adeus, pois bastaria uma hipótese a ser comprovada para que todo espanto se dissipasse e, num axioma, o absurdo fosse dizível... Por isso, para apenas me guiar ao fim de meu texto, sem esperar dele alguma conclusão ou fechamento, *interrompendo-o* de modo abrupto, gostaria de retornar ao movimento de adeus à luz dos *Carneiros* de Derrida, o retrato de seu diálogo interrompido com Gadamer, que reflete a interrupção mesma de todo diálogo e que nos permite pensar o elemento abissal da interrupção. Eu cito: “a sobrevivência porta em si o rastro de uma inapagável incisão. A interrupção multiplica-se, uma interrupção afeta a outra, uma interrupção em abismo, mais *unheimlich* do que nunca” (DERRIDA, 2008, p. 14). E nesse momento, quando Derrida fala disso que chama de uma “certeza melancólica” (DERRIDA, 2008, p. 16) desse cogito do sem-retorno, ele faz lembrar que desde o primeiro contato entre duas pessoas, “a interrupção vai ao encontro da morte, precede-a, enluta cada um com um implacável futuro anterior” (DERRIDA, 2008, p. 16). Tal tempo verbal, que é o tempo da desconstrução, aparece precisamente exposto por Fernando Bernardo em sua nota de tradução: “significa o por-vir da *différance* – da “posterioridade do anterior”, do passado absoluto ou imemorial (...). É este tempo antes do tempo do mundo, pré-cronológico portanto, e anacrônico, o tempo *do* outro ou *do* evento, que está na origem do *rastro* como desvio diferencial ou in-finita disjunção. E portanto da interrupção da relação de acolhimento do outro *como outro*” (DERRIDA, 2008, p. 16).

Sim, apesar de nunca se aprender a dizer adeus, o gesto de dizer adeus é infinito, pois o encontro de dois entes é desde sempre marcado pelo fato de que, um dia, algum dos dois deverá ficar só, sobreviver, persistir, portanto, na memória – na memória de um mundo que rui, que se esvai como um todo, com a interrupção abrupta do sem-resposta. *Béliers* e *Chaque fois unique – la fin du monde* ecoam o espanto diante do sucumbir da totalidade do mundo com a falta do outro – a cada vez única, portanto radicalmente singular, e irreversível, a morte representa o fim do mundo. E, incapaz de reproduzir a beleza do trecho de seus *Carneiros*, prefiro citá-lo, ainda que longamente:

E, diria eu, sem a facilidade de uma hipérbole, o mundo do outro.
O mundo depois do fim do mundo. Porque de cada vez, e de cada

vez singularmente, de cada vez insubstituívelmente, de cada vez infinitamente, a morte não é nada menos que um fim *do* mundo. Não *somente um fim* entre outros, o fim de alguém ou de alguma coisa *no mundo*, o fim de uma vida ou de um vivente. A morte não põe um termo a alguém no mundo, nem a *um* mundo entre outros, ela marca de cada vez, de cada vez no desafio da aritmética, o fim absoluto do único e mesmo mundo, do que cada um abre como um só e mesmo mundo, o fim do único mundo, o fim da totalidade do que é ou pode apresentar-se como a origem do mundo para um determinado e único vivente – seja ele humano ou não. O sobrevivente fica então sozinho. Para além do mundo do outro, ele está de certo modo para além ou aquém do próprio mundo. No mundo fora do mundo e privado de mundo. E sente-se pelo menos o único responsável, obrigado a portar o outro e o *seu* mundo, o outro *e* o mundo desaparecidos, responsável sem mundo, sem o solo de nenhum mundo, como sem terra para além do fim do mundo (DERRIDA, 2008, p. 16-17).

*

Mas e quanto ao aprender? No que diz respeito ao viver, Derrida afirma que isso nunca se aprende. Aliás, diz que sobre essa sabedoria permaneceu ineducável. “Ainda não aprendi ou adquiri nada a tal respeito” (DERRIDA, 2005, p. 25), diz ele na já mencionada entrevista. E também eu, diante da maior perda que já experienciei e apesar de ter toda minha vida acadêmica marcada por uma constante reflexão sobre o adeus, devo dizer o mesmo: não, eu não aprendi a dizer adeus. E, se a canção diz que não sabemos se vamos nos acostumar, eu afirmo: nunca nos acostumaremos, pois não há costume diante do fim do mundo. Despedaçados, apátridas, vagantes, mendigos de mundo, caminhamos à sombra, Tateando no escuro como sobreviventes de um apocalipse. Contudo, no imo da dor é preciso se engajar: “Não aprendi a aceitá-la, à morte, somos todos sobreviventes condenados à morte” (DERRIDA, 2005, p. 24), sim, mas ao mesmo tempo

somos estruturalmente sobreviventes, marcados pela estrutura do rastro, do testamento. Mas, dito isso, não queria dar curso à interpretação segundo a qual a sobrevivência está mais do lado da morte, do

passado, do que da vida e do porvir. Não, a desconstrução está, todo o tempo, do lado do *sim*, da afirmação da vida. Tudo quanto digo (...) da sobrevida como complicação da oposição vida / morte, procede em mim de uma afirmação incondicional da vida. A sobrevivência é a vida para além da vida, a vida mais do que a vida, e o discurso que eu mantenho não é mortífero, pelo contrário, é a afirmação de um vivente que prefere a vida e, portanto, o sobreviver à morte, porque a sobrevida não é apenas o que resta, é a vida mais intensa possível (DERRIDA, 2005, p. 55-56).

Talvez assim possamos entender as palavras finais de Derrida: “Prefiram sempre a vida e afirmem sem cessar a sobrevida”. Preferir sempre a vida, preferir o lado do *sim* e da afirmação, e, contudo, só o que podemos afirmar é a sobrevida, a condição crepuscular de sobreviventes diante do mundo em ruínas; a insistência em tentar a cada vez, singularmente, aprender a dizer adeus – e guardar para nós a tão paradigmática experiência do chamamos “saudade”, isso que minha mãe, em seu ceticismo desesperado, segurando minha mão e com a voz trêmula, disse que achava que sentiria *mesmo depois da morte*. Mas para mim, sobrevivente, mas não menos desesperado, essa é a única certeza que me resta, aquela melancólica à qual Derrida se referiu: coube a ela a força de achar que sentiria saudades, cabe a mim, em quem ficou a marca daquele olhar, senti-la, e tentar arduamente, a cada vez, a cada pausa, a cada turvar da vista, a cada engolir seco, me esforçar em aprender a dizer – *adeus*.

Referências

BORRADORI, G. *Filosofia em tempos de terror: diálogos com Habermas e Derrida*. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 2004.

DERRIDA, J. *Adeus a Emmanuel Lévinas*. Tradução de Fábio Landa. São Paulo: Perspectiva. 2004.

_____. *Aprender finalmente a viver*. Tradução de Fernanda Bernardo. Coimbra: Ariadne Editora, 2005.

_____. *Carneiros: o diálogo ininterrupto*: entre dois infinitos, o poema. Tradução de Fernanda Bernardo. Coimbra: Palimage, 2008.

_____. *Espectros de Marx*: o Estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional. Tradução de Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

_____. *Força de lei*: o “fundamento místico da autoridade”. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Gramatologia*. Tradução de Renato Janine Ribeiro e Miriam Chnaiderman. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. *Limited Inc*. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1991a.

_____. *Margens da filosofia*. Tradução de Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Campinas: Papirus, 1991b.

_____. *Monolingüismo do outro*: ou a prótese de origem. Tradução de Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001.

HABERMAS, J. A presença de Derrida. Publicado no Caderno Mais!, do jornal Folha de São Paulo, 18/10/2004, Tradução de Luiz Roberto Mendes Gonçalves. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/idea/index.php?module=Artigos&func=display&pageid=11>>. Acesso em: 25 Jan. 2015.

HABERMAS, J. *Discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes: 2002, Cap. VII, págs. 227-296.

LÉVINAS, E. *Ética e infinito*. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 2000.

Data de registro: 14/04/2015

Data de aceite: 22/04/2015

METAFÍSICA DA SUBJETIVIDADE E DESCONSTRUÇÃO: NOTAS A PARTIR DE JACQUES DERRIDA¹

*Denise Dardeau**

Resumo

O tema do sujeito se atualiza no universo filosófico contemporâneo e permanece como uma das questões centrais à filosofia – quer seja no âmbito da ética ou da política, cujos desdobramentos estendem-se às discussões a cerca do humanismo, da animalidade, da bioética, da hospitalidade, da democracia etc. O presente trabalho objetiva tratar do tema do sujeito na perspectiva da desconstrução derridiana em diálogo com o pensamento metafísico da subjetividade, fomentando a discussão sobre a importância de se debater o tema do sujeito nos dias atuais.

Palavras-chave: Sujeito. Desconstrução. Jacques Derrida.

Abstract

The subject theme updates itself in contemporary philosophical universe and remains one of the central questions of philosophy – whether in the context of ethics or politics, whose ramifications extend to discussions about humanism, animality, bioethics, hospitality, democracy etc. This article aims to approach the subject theme from Derrida's deconstruction perspective in connection with the metaphysical thinking of subjectivity, fostering discussion on the importance of canvassing the subject topic nowadays.

Keywords: Subject. Deconstruction. Jacques Derrida.

* Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutoranda em Filosofia pela UFRJ com bolsa de pesquisa na modalidade Doutorado Sanduíche na Universidade de Coimbra. *E-mail:* d.dardeau@hotmail.com

¹ A segunda parte deste trabalho foi apresentado na ANPOF 2014 (Campos do Jordão, 27 a 31 de outubro) no GT *Desconstrução, Linguagem e Alteridade* sob o título “A desconstrução e a (im)possibilidade ética: a tarefa de (re)pensar a questão do sujeito com Jacques Derrida”.

Determinar um X como sujeito não é jamais uma operação de pura convenção, não é jamais quanto à escritura um gesto indiferente (DERRIDA, *Gramatologia*, 2008, p. 84).

Nunca houve para quem quer que seja O sujeito, isto é o que eu gostaria de começar a dizer. O sujeito é uma fábula² (DERRIDA, *Points de suspension*, 1992, p. 272).

O tema do sujeito se (re)atualiza no universo filosófico contemporâneo e permanece como uma das questões centrais à filosofia desde a Modernidade. A retomada de pensamento(s) que se comprometa(m) a (re)pensar o tema do sujeito e as suas modulações (sujeito humano, racional, universal etc.) – sobretudo após o universo de problematizações aberto pela época dita “pós-moderna”, quando da crise da representação do modelo sujeito-objeto, quando da “descoberta” do inconsciente e das questões referentes à linguagem – mostra-se bastante atual e relevante, quer se trate do âmbito ético ou do político, cujos desdobramentos estendem-se às discussões a cerca do humanismo, da animalidade, da bioética, da responsabilidade, da hospitalidade, da democracia e etc. Ainda que esta retomada não seja em termos de se (re)fundamentar o sujeito e, sim, repensá-lo, questioná-lo, deslocá-lo, descentrá-lo e ainda que ela se apresente sob a sombra da sua morte ou da sua liquidação, o tema do sujeito se encontra atualmente e, talvez, inesgotavelmente, em debate.

Para que entendamos a questão do sujeito a partir da perspectiva da filosofia de Derrida – assunto demasiado denso e de urgentes e importantíssimos desdobramentos no âmbito ético-político-jurídico – é preciso que recuemos, impulsionados pela desconstrução derridiana, à trajetória do conceito de estrutura na metafísica ocidental pensada em sua relação com a *episteme*, isto é, a filosofia e seu vínculo com a ciência, com o conheci-

² A tradução deste trecho é de minha parte, assim como a de todos os outros trechos referentes à entrevista intitulada *Il faut bien manger ou le calcul du sujet* (que compõe o livro *Points de suspension*) que aparecerão ao longo deste trabalho. No original: “Il n’y a jamais eu pour personne Le Sujet, voilà ce que je voulais commencer par dire. Le sujet est une fable”.

mento. Na conferência intitulada *A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas*³, pronunciada na Universidade Johns Hopkins, nos Estados Unidos em 1966, que, posteriormente, integrou o livro, *A escritura e a diferença*, publicado no ano seguinte. Derrida interroga o conceito clássico de estrutura da metafísica ocidental, observando a função fundamental que o centro desempenha na estrutura como um todo – aquele que comanda a disposição das partes e fixa a estrutura, submetendo-a ora ao princípio de *arché*, origem, ora ao de *telos*, fim. Mais do que isso, o centro – único por definição – fora pensado, desde um pensamento clássico da estrutura, como aquilo que, comandando a estrutura, escapa à estruturalidade da estrutura (DERRIDA, 2009, p. 408), e, por isso mesmo, pode situar-se interna ou externamente à estrutura, constituindo-se enquanto ponto fixo, imóvel e de *presença* privilegiada cuja função é impedir o jogo da estrutura⁴. Sobre isso, Derrida:

Seria fácil mostrar que o conceito de estrutura e mesmo a palavra estrutura têm a idade da *episteme*, isto é, ao mesmo tempo da ciência e da filosofia ocidentais e que mergulham suas raízes no solo da linguagem comum, no fundo do qual a *episteme* vai recolhê-los para os trazer a si num deslocamento metafórico. Contudo, até ao

³ Este texto é composto, *grasso modo*, de dois momentos: num primeiro momento, Derrida problematiza, desde uma perspectiva desconstrucionista, o conceito de estrutura centrada e a sua filiação à história do pensamento ocidental como *episteme*; e, num segundo momento, pensa esse esquema formal metafísico nas ciências humanas, tendo a etnologia como exemplo, onde o trabalho de Lévy-Strauss é tomado para análise “porque nele se elaborou certa doutrina de maneira, precisamente, *mais ou menos explícita*, quanto a essa crítica da linguagem e quanto a essa linguagem crítica nas ciências humanas”. Nesta análise, destaca-se, por um lado, a problematização acerca da oposição entre natureza e cultura, em que “Lévy-Strauss sentiu ao mesmo tempo a necessidade de utilizar esta oposição e a impossibilidade de lhe dar crédito” (DERRIDA, 2009, p. 413); e, por outro lado, a problematização acerca da origem absoluta do mito. Sobre isso, interessa a Derrida perceber a estrutura a-cêntrica do mito para Lévy-Strauss, que admite serem os mitos assentados em códigos de segunda ordem, sendo a linguagem os códigos de primeira ordem, enquanto que o livro que ele escrevia, por se destinar a assegurar a traduzibilidade de vários mitos, consistiria em um código de terceira ordem (DERRIDA, 2009, p. 418-419).

⁴ Por essa razão, vê-se a cumplicidade que o movimento de toda a arqueologia ou de toda escatologia tece com o movimento de redução da estruturalidade da estrutura, onde se vislumbra o porquê a desconstrução tanto não se fixa numa *arquê*, quanto não se direciona a um *telos*.

acontecimento que eu gostaria de apreender, a estrutura, ou melhor, a estruturalidade da estrutura, embora tenha sempre estado em ação, sempre se viu neutralizada, reduzida: por um gesto que consistia em dar-lhe um centro, em relacioná-la a um ponto de presença, a uma origem fixa. Esse centro tinha como função não apenas orientar e equilibrar, organizar a estrutura [...], mas sobretudo levar o princípio de organização da estrutura a limitar o que poderíamos denominar jogo da estrutura (DERRIDA, 2009, p. 407-408).

Para Derrida, a história da metafísica e da ocidentalidade filosófica constituiu-se como a história da defesa de centros, origens ou princípios metafísicos – *arché, telos*, essência, existência, substância, sujeito, verdade, transcendentalidade, consciência, Deus, homem etc. – os quais garantem algum fundamento para a inteligibilidade do real e amenizam, por sua vez, a indeterminação do sentido. Portanto, toda a história metafísica concebida como estrutura centrada, movida, nas palavras de Derrida, “por um desejo do centro na constituição da estrutura” e submetida à “lei da presença central”, opera de forma mais ou menos contínua por meio de substituições e deslocamentos de um centro pelo outro, um “encadeamento de determinações do centro”, sem abalar, ao cabo, o “edifício” metafísico (DERRIDA, 2009, p. 409).

O que Derrida vem denunciar é o caráter *originário* ou *fundante* do conceito de estrutura centrada, “constituído a partir de uma imobilidade fundadora e de uma certeza tranquilizadora, ela própria subtraída ao jogo” (DERRIDA, 2009, p. 408). E é justamente a subtração ao jogo que supõe uma presença plena, isto é, “um significado central, originário ou transcendental” (DERRIDA, 2009, p. 409). Vale ressaltar que Derrida não nega a imprescindibilidade do centro para o entendimento e coerência do sistema – [ele diz:] “É certo que o centro de uma estrutura, orientando e organizando a coerência do sistema, permite o jogo dos elementos no interior da forma total. E ainda hoje uma estrutura privada de centro representa o próprio impensável” (DERRIDA, 2009, p. 408) – contudo, frisa-se que, ao nosso entender, Derrida problematiza, antes, *a lei que comanda de algum modo o desejo do centro na constituição da estrutura*, uma vez que os centros, ou mais precisamente, os nomes que designam ou designaram o centro, seguem sendo substituídos uns pelos outros ao longo da história do pensamento ocidental. O que permanece, portanto, é *a lei da presença central* que sub-

mete o processo de significação a um sistema transcendental, organizado pela lógica da oposição binária metafísica, em que os conceitos só se fazem entender pelos seus contrários e a verdade emana da relação intrínseca ou da unidade entre *logos* (razão, cálculo, discurso) e *phoné* (expressão). Se, conforme escreve Derrida, “uma presença central nunca foi ela própria”, “sempre já foi deportada para fora de si no seu substituto”, e se “o substituto não se substitui a nada que lhe tenha de certo modo preexistido”, começa-se a pensar que “o centro não podia ser pensado na forma de um sendo-presente, que o centro não tinha lugar natural, que não era um lugar fixo, mas uma função, uma espécie de não-lugar no qual se faziam indefinidamente substituições de signos” – momento em que a linguagem invade o campo problemático universal e abala o conceito de estrutura centrada. O jogo, para Derrida, é o jogo da linguagem, *na* linguagem; isto é, é o estar imerso, já e desde sempre, no discurso:

na ausência de centro ou de origem, tudo se torna discurso [...], isto é, sistema no qual o significado central, originário ou transcendental nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças. A ausência de significado transcendental amplia indefinidamente o campo e o jogo da significação (DERRIDA, 2009, p. 410).

Eis que, quando da contestação de toda pretensão de origem da metafísica, o tema da linguagem entra em cena.

Em *Gramatologia*, Derrida esforça-se por demonstrar que a concepção da linguística estruturalista a cerca do signo vincula-se, estreitamente, a “uma época histórico-metafísica” que “*deve* determinar, enfim, como linguagem a totalidade de seu horizonte problemático” (DERRIDA, 2008, p. 7) e que há de se ultrapassar. Na verdade, ressalta-se que, neste vínculo, importa a Derrida perceber “a limitação do sentido do ser no campo da presença” (DERRIDA, 2008, p. 28), o que o faz denominar a metafísica como *metafísica da presença*. Isto porque, se pudermos resumir as relações implicadas no interior desse vínculo, diríamos que a linguagem, pensada tradicionalmente, isto é, como comunicação, relação, expressão, constituição de sentido ou pensamento, reduz-se à dimensão do signo na medida em que o signo tem por função trazer à presença algo ou um referente durante a sua ausência. E é assim que, enquanto signo *de* algo, ele se vincula, por excelência, ao

pensamento metafísico, pois se trata de evocar algo “presentificando”- o através do significante falado. Isto tem desdobramentos importantíssimos a Derrida que, aqui, apenas pontuar-se-á: (1) por um lado, o reconhecimento de que se o signo pretende suprir uma falta, isto é, uma ausência, a ausência, talvez mais que a presença, seja o elemento fundamental sobre o qual o edifício do saber se sustenta – do que resulta o questionamento do ideal metafísico de origem ou de origem centrada; (2) e, por outro lado, o recalçamento da escrita em relação à fala na oposição binário-hierárquica do pensamento metafísico e a relação quase sinonímia da fala com o *logos* – do que resulta uma estrutura de pensamento fonologocêntrica e constitui a origem da filosofia como *episteme*, da verdade como a unidade entre *logos* e *phoné*, filiada ao pensamento do ser como *presença*.

Sobre a ausência, cabe-nos um parêntese: não se trata de uma ausência que se faz frente e em oposição à presença plena; trata-se, antes do mais, desde uma perspectiva desconstrucionista, de não operar no registro metafísico do “ou, ou” (ou isso, ou aquilo – em que “isso” e “aquilo” são semântica e conceitualmente construídos a partir da relação de oposição entre eles), mas sim de operar em um registro em que *nem* presença, *nem* ausência são pensadas *enquanto tais*; trata-se de pensar em um registro em que falar em *feito* de presença e ausência – e é assim que devemos entender a noção derridiana de *rastro*, como aquilo que *nem* convoca à plenitude da presença, *nem* à solidão da ausência – permite-nos forçar os limites metafísicos até às *margens da filosofia*. Forçar os limites metafísicos até às margens da filosofia significa encontrar brechas no interior do próprio edifício metafísico que permita, *a partir e de dentro* dele, questionar as bases sobre as quais se erguera e se sustenta, deixando entrever a fragilidade de todo pensamento, de qualquer discurso, que pretenda enunciar origens e fundamentos, sem admitir, de início, a sua *força mística fundadora*, conforme escreve Derrida, em outro contexto, em *Força de lei*⁵.

⁵ Em *Força de lei*, livro no qual Derrida problematiza a relação entre direito e justiça, aproximando a ideia de justiça à de desconstrução, o filósofo vale-se da expressão de Montaigne – “fundamento místico da autoridade” – para pensar a relação de força necessariamente implicada em toda aplicabilidade da lei. Derrida quer fazer notar que esta força não está baseada em nada que a garanta, em nenhum fundamento ontológico ou racional, senão nela mesma; isto é, ela fundamenta-se em si própria e se mantém devido ao crédito que lhe concedemos. Derrida: “A autoridade das leis repousa apenas no crédito que lhes

Neste sentido, o ânimo do pensamento da desconstrução consiste em uma revisão atenta e reiterada da linguagem *pela* linguagem, assumindo de saída, e paradoxalmente, a impossibilidade de “abandonar os conceitos da metafísica para abalar a metafísica”, pois “não dispomos de nenhuma linguagem – de nenhuma sintaxe e de nenhum léxico – que seja estranho a essa história” (DERRIDA, 2009, p. 410). Ao contrário, Derrida insiste em afirmar que a desconstrução, enquanto *movimento* inerente a todo e qualquer discurso, acontece no interior mesmo dos discursos ou dos chamados sistemas conceituais os quais, justamente, por serem sistemas construídos podem, igualmente, desconstruir-se.

Portanto, a desconstrução não pretende criticar o pensamento metafísico a partir de um lugar privilegiado, de um *topos*, que passaria a ditar as novas regras do jogo, pois, ao contrário, ela é justamente um trabalho contínuo de desconstrução de toda topografia e de toda topologia. A tarefa desconstrucionista é questionar a suposição de que a verdade pode ser encontrada na essência das coisas. Por essa razão, o resultado da linguagem não pode ser pensado como produto da relação de nomeação que ela mantém com aquilo que ela nomeia. O significado não é mais pensado na correlação entre o signo e o objeto que ele representa, mas sim, e antes de tudo, é decorrência de um sistema de diferenças entre os elementos que compõem o jogo da linguagem. Mas se a significação é decorrência de um jogo de diferenças – isto é, da própria diferencialidade (*différance*) – esse jogo só pode dar-se no interior mesmo da linguagem, não estando, portanto, determinado por algo externo que o sobrevenha.

Disso, temos que as questões-alvo do pensamento da desconstrução pretendem apontar para a ilusão de um ideal de presença, de algo como *a* ideia, *o* espírito, *a* razão etc.; intentam denunciar a falácia da pretensão de origem e fundamentação do pensamento baseado em *significados transcen-*

concedemos. Nelas acreditamos, eis seu único fundamento. Esse ato de fé não é um fundamento ontológico ou racional” (DERRIDA, 2010, p. 21). Portanto, é o golpe de força que produz o fundamento, que legitima a instituição de uma ficção autofundada – daí o caráter místico da autoridade. No que tange a questão do sujeito como autofundado (o que também se estende para tudo que pretende colocar-se na posição de origem e fundamento) Derrida igualmente o tratará como ficção, como fábula; ou, mais precisamente, como “produto” ou “construto” de uma(s) época(s), e não como algo originário e preexistente aos discursos.

dentais; planeiam desfazer o vínculo pretensioso entre a linguagem falada e a verdade (dos conceitos, do sentido), corrompendo a idealidade do significado ao “rebaixá-lo” ao grau de significante⁶; por fim, objetivam questionar com as nossas certezas estruturadas em verdades bem fundamentadas na representação autoconsciente do mundo. Isso constitui a abrangência do pensamento derridiano e, de certa forma, a questão perseguida aqui neste texto, a saber, o questionamento do sujeito na perspectiva da filosofia de Derrida – a desconstrução, o pensamento da *écriture*, se preocupa em repensar e desconstruir essa topologia, hierárquica e bem definida, do pensamento metafísico em favor de se pensar a “topologia de um certo não-lugar localizável, ao mesmo tempo necessário e oculto”; não exatamente um lugar, como diz Derrida, “mas uma instância sem estância, de um “sem” sem negatividade” (DERRIDA, 1992, p. 275).

Estas palavras acima destacadas entre aspas, e que foram usadas para referir-se à proposta desconstrucionista de maneira geral – isto é, a preocupação fundamental em desconstruir toda pretensão topológica ou topográfica de qualquer pensamento ou discurso – concernem precisamente ao tema do sujeito e foram retiradas da entrevista concedida por Derrida a Nancy intitulada *Il faut bien manger ou le calcul du sujet*, publicada inicialmente em outubro de 1988 em um volume especial da revista *Topoi*, em língua inglesa (*Who comes after the Subject?*) e, no ano seguinte, na edição francesa do *Cahiers confrontation*. Em 1992, esta entrevista fez parte de *Points de suspension*, uma coletânea de entrevistas selecionadas por Elisabeth Weber. Tais palavras – continuamos – foram utilizadas em referência à proposta

⁶ Em *Gramatologia*, Derrida, em debate com a linguística estruturalista saussureana, recusa tomar o significado em separado do seu significante, como se fosse uma unidade ou entidade existente em si mesmo, e, com isso, faz de todo significado um significante necessariamente inserido em uma cadeia de remetimentos de significante a significante, isto é, na cadeia de *rastrós*. Derrida: “O rastro é verdadeiramente a origem absoluta do sentido em geral. O que vem afirmar mais uma vez, que não há origem absoluta do sentido em geral. O rastro é diferença [différance] que abre o aparecer e a significação. Articulando o vivo sobre o não-vivo em geral, origem de toda repetição, origem da idealidade, ele não é mais ideal que real, não é mais inteligível que sensível, não mais uma significação transparente que uma energia opaca e nenhum conceito da metafísica pode descrevê-lo. E como ele é *a fortiori* anterior à distinção entre as regiões da sensibilidade, ao som tanto quanto à luz, há um sentido em estabelecer uma hierarquia “natural” entre a impressão acústica, por exemplo, e a impressão visual (gráfica)? (DERRIDA, 2008, p. 80).

desconstrucionista em geral, pois, logo em seguida no referido texto, Derrida, ao problematizar o “quem” da pergunta “Quem vem após o sujeito?”, abre uma via para se repensar o sujeito assediado pela problemática do traço e da *différance*; enfim, assediado pela *écriture* – isto é, por um pensamento “sem lugar”, não plenamente localizável⁷. Em outros termos, o que se quer dizer é que o questionamento do sujeito a partir do assombramento pela *écriture* significa que a ideia de sujeitona interpretação derridiana [se é que há] só se dá por sua relação de expropriação para com a anterioridade e espectralidade da língua; na estrutura referencial, na *écriture*. Isto é, não pode ser entendido de modo independente e anterior ao sistema conceitual e linguístico a que pertence, como parece sugerir a concepção moderna de sujeito, ao tomá-lo como um *significado transcendental*.

Ora, se a desconstrução preocupa-se com a revisão de uma postura filosófica baseada no ideal de presença, de relação a si como tal e de reapropriação de si (ponto de partida de toda filosofia do sujeito) e propõe que (re)pensemos a “verdade” – ou a não-verdade da verdade⁸ – como o próprio imbricamento da estrutura referencial, e não como a verdade em si, única e absoluta; se a diferencialidade (*différance*) é aquilo mesmo que está em jogo no pensamento da desconstrução; se a *écriture* é a própria denúncia da impossibilidade de presentificação, é o reconhecimento de que toda palavra, todo conceito é secundário, pois não pode jamais se unir a algo em si, se a estrutura do suplemento é o “originário” e o suplemento não se enraíza em nenhuma estrutura central ou em nenhum fundamento, ao contrário, ele está lançado na *différance*, nos rastros, isso significa que coisa alguma, dentro o universo de tudo o que nos chega através da linguagem, inclusive nós mesmos diante de nós mesmos, assume a sua presença originária, própria, autoidêntica, autônoma; isso significa, então, que, não só a linguagem, mas tudo o mais que se encontra sob a rubrica da *écriture* assume outra forma de ser pensado. E nisto inclui-se a questão da subjetividade. Cito Derrida, com tradução de minha parte:

No texto ou na *écriture*, da maneira pelo menos como tentei analisá-los, há, eu não diria um lugar (e isso constitui toda uma questão,

⁷ Sobre isso, recomenda-se a leitura de *Khora*, de Jacques Derrida.

⁸ Sobre o tema da verdade, cf. DERRIDA, 2013.

esta topologia de um certo não-lugar localizável, ao mesmo tempo necessário e oculto), mas uma instância (sem estância, de um “sem” sem negatividade) para o “quem”, um “quem” assediado pela problemática do traço e da *différance*, da afirmação, da assinatura e do nome dito próprio, do *je(c)t* (antes de todo *subje(c)tu, obje(c)tu, proje(c)tu*) como *destinerrância* de envios (DERRIDA, 1992, p. 275).

“Um quem assediado pela problemática do traço e da *différance*...” significa dizer que a subjetividade será pensada, nesse contexto, como um efeito da *différance*. Dizer que a subjetividade será pensada como um efeito da *différance* significa, antes do mais, reconhecer que nunca houve identidade una, própria, presente a si e autorreferente que não estivesse já, e desde sempre, atravessada pela alteridade, isto é, hetero-afetada e, portanto, no limite, significa reconhecer que toda suposta autonomia é antes heteronômica. Dizer, portanto, que a subjetividade será pensada como um efeito da *différance* significa que não podemos falar nem em identidade nem em não-identidade, mas sim em um processo constante e interminável de *ex-propriação*, mediado pela língua, onde nunca há apropriação ou reapropriação absolutas⁹. Se assim o for, a resposta à pergunta “Quem virá após o sujeito?” é interdita, fazendo-se necessário, antes, perguntar sobre este “quem” da pergunta de Nancy que inaugura o debate (sobre o “quem” da pergunta “Quem virá após o sujeito?”, pergunta-se: quem é quem? quem é? quem diz quem?) – sobre isso, Derrida pondera: “talvez não seja suficiente substituir um “quem” tão indeterminado por um sujeito demasiadamente carregado de determinações metafísicas para operar um deslocamento decisivo” (DERRIDA, 1992, p. 275). O “quem” poderia ainda, diz Derrida, ser pensando como o poder de formular perguntas ou, talvez, como o quis Heidegger na sua analítica do *Dasein*, ele poderia ser o que se torna possível pela capacidade de formular perguntas sobre si mesmo. Mas, sobre isso, Derrida diz haver outra possibilidade ainda mais interessante: ela transborda a questão mesma, reinscreve-se na experiência de uma afirmação, de um “sim” ou de um engajamento originário na linguagem, de uma aquiescência ou receptividade primeira de um duplo sim – “sim,

⁹ Para o aprofundamento dessa questão, cf. DERRIDA, 1996.

sim”¹⁰ – que responde antes mesmo de poder formular alguma questão, um “quem” que é responsável sem autonomia, antes e diante de toda possível autonomia do quem-sujeito. Assim, conclui Derrida: “a relação a si não pode ser outra, nesta situação, que a da *différance*, isto é, da alteridade ou do rastro” (DERRIDA, 1992, p. 275).

Por isso mesmo, o filósofo, logo no princípio da entrevista, é cauteloso quanto à pergunta “quem vem após o sujeito?” e diz ser necessário tomar precaução em relação à *doxa* que determina a própria formulação da pergunta e não confundi-la com o discurso filosófico. Para Derrida, o cerne dessa confusão está, justamente, em tomar o sujeito como algo, o sujeito – autônomo e presente a si. Assim, ele pontua as possíveis formulações provenientes da questão feita por Nancy: por um lado, esse “quem” da pergunta “Quem vem após o sujeito?” talvez esteja já assinalando para uma gramática que não estaria mais assujeitada a um “sujeito”; e, por outro lado, um discurso, difundido em uma época recente, conclui a simples liquidação do sujeito. Sobre isso, diz-nos Derrida logo no começo da entrevista:

Ora, não deveríamos tomar uma precaução inicial quanto à *doxa* que comanda, de alguma forma, a formulação mesma da questão? Esta precaução não seria uma crítica. Ela é sem dúvida necessária para nos referirmos a uma tal *doxa*; mesmo que seja somente para analisá-la e eventualmente desqualificá-la. A pergunta “Quem vem após o sujeito?” (e desta vez eu enfatizo o termo “depois”) supõe que, para uma certa opinião filosófica, atualmente, em sua configuração mais visível, qualquer coisa nomeada “sujeito” pode ser identificado, como poderia

¹⁰ Muito sucintamente, o “sim, sim” de Derrida diz respeito à postura crítica à concepção moderna de sujeito, pautada pela identidade, autonomia e razão. O que está implicado no “duplo sim” caminha em sentido contrário ao sujeito autônomo idêntico a si. Trata-se de uma receptividade, de uma acolhida, de uma inelutável aquiescência ao outro, à exterioridade. Trata-se de uma resposta (inevitável) à alteridade, ao singular, àquilo que explode a ordem do cálculo, da tematização, da regra. O primeiro sim (e isto não significa, necessariamente, colocar em ordem cronológica) diz respeito à existência de algo que é radicalmente independente do eu ou do sujeito pensado autonomamente; diz respeito a uma receptividade primeira, ou em outros termos, a uma responsabilidade “original”, que antecede e organiza o próprio sujeito; é um “eis-me aqui” (em referência a Kierkegaard e a Lévinas) pronto para responder. O segundo sim seria a resposta a algo que me interroga e do qual eu não posso me negar a responder, pois mesmo a não-resposta é já uma resposta.

ser identificado sua pretensa passagem pelos pensamentos ou discursos identificáveis. Esta opinião é confusa. A confusão consiste ao menos em misturar grosseiramente um grande número de estratégias discursivas. Se ao curso dos últimos vinte e cinco anos, na França, as mais notáveis dessas estratégias discursivas têm, com efeito, procedido a uma espécie de explicação em torno da “questão do sujeito”, nenhuma delas buscou “liquidar” o que quer que seja (não sei ainda a que conceito filosófico pode corresponder essa palavra [liquidação], que eu compreendo melhor em outros códigos: finanças, banditismo, terrorismo, criminalidade civil ou política; e não se fala, portanto de “liquidação” se não em se colocando na posição da lei ou mesmo da polícia). O diagnóstico da “liquidação” denuncia em geral uma ilusão e uma falta, ele acusa: quer-se “liquidar”, crê-se poder fazê-lo, nós não permitiremos que o façam. O diagnóstico implica assim uma promessa: nós faremos justiça, nós salvaremos ou reabilitaremos o sujeito. Palavra de ordem, portanto: retornar ao sujeito, retorno do sujeito (DERRIDA, 1992, p. 270).

Em defesa do seu pensamento e de certa configuração do pensamento francês¹¹ contra aqueles discursos que, em se colocando na “posição da lei ou mesmo da polícia”, pretendem assegurar ou reabilitar o sujeito, sob pena de se malograr na perda de critérios e rigor filosófico, na impossibilidade da crítica, no relativismo, na confusão e na desorientação, Derrida diz, contudo, que “o sujeito é talvez reinterpretado, resituado, reinscrito; ele certamente não é liquidado” (DERRIDA, 1992, p. 271). Este é o ponto para o qual Derrida quer chamar a atenção: pôr o sujeito em questão não significa liquidá-lo, mas, antes, reinscrevê-lo em outro(s) discurso(s).

Portanto, Derrida tanto não responde *quem*, então, finalmente, virá após a liquidação do sujeito, como não concorda com a ideia de que o sujeito teria sido, em algum momento, liquidado – momento este que pesa na conta da chamada “filosofia pós-moderna”. E isso por uma razão simples, embora a sua defesa não seja simples (e não é simples justamente porque implica todo o esforço da desconstrução da linguagem *fônologocentricamente* concebida): acreditar na

¹¹ Pensamento marcado pela recepção de Marx, Freud, Nietzsche e Heidegger na França, tomando como exemplo desta configuração Lacan, Althusser e Foucault (DERRIDA, 1992, p. 273).

liquidação do sujeito levar-nos-ia a pressupor, segundo o filósofo, que, em algum momento, tenha havido então o sujeito. O sujeito assim pensado é, nas palavras de Derrida, uma fábula¹² e este é o motivo pelo qual Derrida problematiza tanto o “quem” quanto o “vir depois” da pergunta feita por Nancy:

Sua questão faz eco, por razões estratégicas legítimas, de um discurso de “opinião” que é preciso, parece-me, começar a criticar e a desconstruir. Eu não aceitarei entrar em uma discussão no curso da qual se supõe saber o que é o sujeito, essa “personagem” que parece ser a mesma em Marx, Nietzsche, Freud, Heidegger, Lacan, Foucault, Althusser e quaisquer outros que concordariam, todos, em liquidá-lo. A discussão começaria a me interessar no momento em que, para além da confusão interessada desta *doxa*, começar-se-ia a discutir uma questão mais séria, mais necessária. Por exemplo: se, ao longo de todas essas estratégias diferenciadas, o “sujeito”, sem ter sido “liquidado”, fora reinterpretado, deslocado, descentrado, reinscrito, então, primeiro: o que advém das problemáticas que pareciam pressupor uma determinação clássica do sujeito (objetividade científica ou outra, ética, direito, política, etc.,) e segundo: quem ou o que “responde” a questão “quem”? (DERRIDA, 1992, p. 273).

Para o descentramento do conceito de sujeito, na interpretação derridiana, é preciso, portanto, conforme já dito, que o pensemos no registro da sua relação de ex-propriação para com a anterioridade e spectralidade da língua; na estrutura referencial, na *écriture*. Em outros termos, e rapidamente, trata-se da impossibilidade de o sujeito, como conceito, situar-se fora do campo da linguagem, entendida, nos termos derridianos, como referencialidade de rastros a rastros, do que se pode inferir que se o “em si” do *significado transcendental* se esvazia no jogo de remetimentos de rastros a rastros – e se há algo que se poderia dizer *a priori* no pensamento derridiano, ele é justamente esse jogo de remetimentos entre rastros, o que torna, portanto, impossível identificar sua origem – o que quer que pensemos já se

¹² “Il n’y a jamais eu pour personne Le Sujet, voilà ce que je voulais commencer à dire. Le sujet est une fable, [...] et ce n’est pas passer de le prendre au sérieux (il est sérieux même) que de s’intéresser à ce qu’une telle fable suppose de parole et de fiction convenue...” (DERRIDA, 1992, p. 279).

vê, desde sempre, desapropriado de sua qualidade de próprio pelo assombramento ou pela espectralidade, e, por isso, anterioridade, da linguagem. Assim, o sujeito não pode ser entendido de modo independente e anterior ao sistema conceitual e linguístico a que pertence, como parece sugerir a concepção metafísica da subjetividade. Derrida, ao pensar o fenômeno da linguagem, não o pensa nos termos da tradição filosófica ocidental, mas, sim, como efeito de um movimento “originário”¹³ e ainda mais potente – a *écriture*. Trata-se de um esforço do pensamento derridiano de, simultaneamente, *inverter* e *deslocar*¹⁴ a questão da relação de forças existente entre significado e significante no interior da linguagem, em que o significado é pensado, a partir de então, como significante em um sistema de referências. Esta referencialidade constitutiva da linguagem (ou, mais precisamente, constitutiva da *écriture*) vem minar o significado entendido na terminologia de Derrida como *significado transcendental*, isto é, como algo que exista em si mesmo, que preexista à condição de ser referido no discurso, em um sistema conceitual ou linguístico¹⁵.

¹³ “Originário” não significa, contudo, que a escrita (ou escritura) passe a ocupar o lugar privilegiado dado ao significado em sua junção *logos-phoné*; ao contrário, ela continua a operar como significante do significante e é nisto, precisamente, que reside a radicalidade do pensamento derridiano quanto à linguagem – o significante do significante passa a descrever “originalmente”, isto é, desde sempre, o movimento da linguagem.

¹⁴ Derrida, em *Posições*, na tentativa de caracterizar, de modo geral, a “tarefa” do pensamento desconstrucionista, fala de uma “estratégia geral da desconstrução” que consiste, por um lado, em apontar para a hierarquia intrínseca a toda dicotomia conceitual e, consequentemente, para o caráter impositivo e conflitivo da universalidade dos conceitos, propondo, em contrapartida, que se inverta a hierarquia conceitual metafísica, conferindo um olhar especial a tudo aquilo que se encontra na posição de subordinado; e, por outro lado, e simultaneamente, propõe que se desloque os termos de uma dada oposição conceitual para outro lugar, para outro registro discursivo, para além da metafísica dualista. Sobre a “tarefa” da desconstrução, Derrida diz: “‘Desconstruir’ a filosofia seria, assim, pensar a genealogia estrutural de seus conceitos da maneira mais fiel, mais interior, mas, ao mesmo tempo, a partir de um certo exterior, por ela inqualificável, inominável, determinar aquilo de que essa história foi capaz [...] de dissimular ou interditar” (DERRIDA, 2001, p. 13).

¹⁵ Assim, o que deve estar sob vigília permanente não é a referência ao sentido, mas, antes, a ideia de que o sentido já se encontra dado antes mesmo de qualquer referência. É importante ressaltar que, para o filósofo, a ideia de um sentido preexistente não é apenas mais uma ideia entre outras, mas, sim, como ele escreve em *Gramatologia*, é a condição mesma da ideia de verdade: “A ‘racionalidade’ [...], que comanda a escritura assim ampliada e radicalizada, não é mais nascida de um *logos* e inaugura a destruição, não a demolição

Entretanto, toda a filosofia do sujeito tem como ponto de partida uma estrutura de presença a si e de reapropriação de si, de (auto)conservação. E o que o pensamento da desconstrução vem questionar é justamente a validade dessa estrutura. Tomando como exemplo as investigações husserlianas – em que a fenomenologia, como descrição, é, tal como toda teoria do conhecimento, fundamentada no ideal de presença – Derrida dirá que elas comportam um conflito interno ou mesmo uma autocontestação implícita no que tange este ideal de presença¹⁶. Isto pode ser observado quando da *V Meditação cartesiana*, na qual Husserl deixa claro que o *alter ego* resiste ao princípio da fenomenologia, a saber, “o dado intuitivo da presença originária” (DERRIDA, 1992, p. 278)¹⁷. Ou, em outras palavras, a impossibilidade de o outro ser circunscrito por um horizonte fenomenológico. Derrida enfatiza que esta não-presença a si do sujeito não é produto de um argumento ou discurso filosófico outro que venha, de fora, questionar a fenomenologia. Ela ocorre no interior mesmo – na própria engrenagem – do pensamento fenomenológico. E isto, para Derrida, ocorre não só com sujeito husserliano, mas a todas as outras formas de sujeito. Mas perguntamos: por que?

mas a de-sedimentação, a desconstrução de todas as significações que brotam de logos. Em especial a significação de *verdade*. Todas as determinações metafísicas da verdade, e até mesmo a que nos recorda Heidegger para além da onto-teologia metafísica, são mais ou menos imediatamente inseparáveis da instância do *logos* ou de uma razão pensada na descendência do *logos* [...]. Ora, dentro deste *logos*, nunca foi rompido o liame originário e essencial com a *phoné*. [...] a essência da *phoné* estaria imediatamente próxima daquilo que, no ‘pensamento’ como *logos*, tem relação com o ‘sentido’; aquilo que o produz, que o recebe, que o diz, que o ‘reúne’” (DERRIDA, 2008, p. 13).

¹⁶ Em *A voz e o fenômeno*, uma leitura dedicada ao pensamento husserliano, e que traz o debate acerca da subjetividade, Derrida se propõe a explicitar as várias formas de não presença a si constitutivas da suposta presença a si do sujeito husserliano.

¹⁷ “C’est à l’intérieur, si on peut dire [...] du présent vivant, cette ur-forme de l’expérience transcendante, que le sujet compose avec du non-sujet ou que l’ego se trouve marqué, par du non-ego et surtout de l’alter ego. L’alter ego ne peut pas se présenter, devenir une présence originaire-pour l’ego. Il y a seulement une apparence analogique de l’alter ego. Celui-ci ne peut jamais être donné “em personne”, il résiste au principe des principes de la phénoménologie, à savoir l’adonné intuitif de la présence originaire. Cette dislocation du sujet absolu depuis l’autre et depuis le temps ne se produit pas, ne conduit pas au-delà de la phénoménologie, mais, sinon en elle, d’un insur-sabord, sur l’alignement même de ses possibilités. [...] Mais si certaines prémisses se trouvent “dans” Husserl, je suis sûr qu’on pourrait en faire une démonstration analogue chez Descartes, Kant, Hegel. (DERRIDA, 1992, p. 278-279).

Porque, para Derrida, é a não presença a si que constitui a verdade ou, o que significa dizer o mesmo, a não verdade da relação a si em todo e qualquer sujeito. Disso decorre uma enorme problemática para o âmbito ético-político que encaminha a questão para outro debate, que será possível aqui apenas tangenciar: se a subjetividade é pensada como relação a si sem presença a si, ela não pode mais ser pensada como atributo exclusivo do ser humano (DUQUE-ESTRADA, 2010). O que decorre então em termos da *práxis* ético-político-jurídica quando o vínculo entre subjetividade e racionalidade e, por consequência, humanismo é posto em questão? Eis o momento em que temas como o humanismo, a animalidade, a ética, a bioética, o direito, a responsabilidade, a hospitalidade se atualizam e dão-nos a pensar – configurando, assim, a urgência e a ubiquidade do tema do sujeito hoje.

Nos dias atuais, em meio aos impasses ético-políticos do modelo de racionalidade e civilização vigentes – onde se testemunha o agravamento das guerras étnico-religiosas, do terrorismo, da violência urbana, da exclusão social, do racismo, da xenofobia, da homofobia e toda sorte de preconceitos, da crise de legitimidade dos organismos internacionais de representação (e das instâncias jurídico-políticas nacionais, como vem ocorrendo no Brasil), do acirramento das disputas capitalistas em um mundo crescentemente globalizado – e, sobretudo, diante da urgente necessidade (especialmente pós-Auschwitz) de se pensar de forma não-neutra, não-totalizante o humano, o que está em pauta, à luz (ou à sombra) da abordagem desconstrucionista, é menos (ou tão pouco) a fundamentação filosófico-ética para a questão do sujeito e do (inter) humano e mais o repensar desse tema e, por consequência, da base empírica que, reunida sob o conceito de sujeito, se refere ao “nós” – seres humanos.

A tarefa do pensamento da desconstrução ao repensar o sujeito não é, portanto, de modo algum, a de destruí-lo. Trata-se, antes, de um esforço do pensamento derridiano em requerer o reconhecimento dos discursos filosóficos quanto à sua *força mística fundadora*, conforme escreve no já citado *Força de lei*, sem a pretensão de enunciar certezas instauradoras do mundo. Se isto parece, por um lado, lançar-nos em um relativismo tal que nos abandona ao perigo da perda total de critérios para se efetuar uma crítica embasada, como querem os críticos da desconstrução, por outro lado, pode significar a possibilidade de se pensar constantemente a violência ou o golpe de força implicado em todo discurso que pretende enunciar origens e fundamentos encapsulados em sua propriedade de ser-próprio, isto é, sem serem perpassados pelos modos de hetero-afecção. Quanto a isso, Derrida adverte:

Constituindo-o e deslocando-o ao mesmo tempo, a escritura é outra que o sujeito, em qualquer sentido em que seja entendida. Ela não poderá jamais ser pensada sob sua categoria(...). Determinar um X como sujeito não é jamais uma operação de pura convenção, não é jamais quanto à escritura um gesto indiferente (DERRIDA, 2008, p. 84).

Dito de outro modo, se Derrida, em dado momento, afirma que o sujeito é uma fábula, que o que há são diferentes discursos ao longo da história do pensamento sobre o tema do sujeito, isto não significa, contudo, que ele não deva ser tomado seriamente. Ao contrário, e justamente por permanecer atual e aparentemente inesgotável, a questão do sujeito se (re)atualiza no universo contemporâneo como uma das questões ético-políticas mais prementes. E esse é o ponto para o qual Derrida quer chamar a atenção acerca do sujeito: “não esquecê-lo, [diz Derrida,] ele é inesquecível, mas rearranjá-lo, submetê-lo às leis de um contexto no qual ele não domina mais a partir do centro” (DERRIDA, 1992, p. 282).

Assim, mesmo nos discursos sobre o sujeito os quais reconhecem a sua constitutiva não adequação consigo mesmo, tais discursos continuam a tratar da subjetividade no seu vínculo com o humano. E é isto que os mantêm ainda apoiados em uma distinção dogmático-metafísica na qual o conceito e o valor de homem se opõe a todo o resto, de modo que o centralismo do sujeito antropológico se perpetua na história do pensamento; quando não sob a forma do sujeito autônomo, autoidêntico e presente a si, sob a forma, então, de uma totalidade que diz “nós” seres humanos. Sobre isso, sirvo-me de um exemplo: em *O animal que logo sou*, Derrida, ao considerar a estranheza do olhar do seu gato, que o olha *face-a-face*, denuncia já os limites da ética antropocêntrica levinasiana, que, ainda que privilegie a alteridade, trata-se de uma alteridade pensada nos limites do humano. A questão que se coloca é: se a ética em Lévinas é pensada como relação de retidão ao outro e se este outro é o outro humano, tem-se aí ainda uma ética feita para o sujeito humano. Derrida, por sua vez, defende a relação não só do *face-a-face*¹⁸

¹⁸ Sobre a expressão levinasiana “face-a-face” recorro, para melhor entendimento, ao que Lévinas escreve, em *Totalidade e infinito*, na seção intitulada “Rosto e Sensibilidade”, sobre o rosto, no que podemos substituir, sem perversão de sentido, a expressão “face-a-face” pela “rosto-a-rosto”. Lévinas: “O rosto recusa-se à posse, aos meus poderes. Na sua epifania, na expressão, o sensível ainda captável transmuda-se em resistência total à apreensão. [...] O

humano, mas do cara-a-cara animal, do face-a-cara humano-animal, por fim, do outro-a-outro ou do outro-a-*todo-outro* sempre e desde sempre. O que subjaz à desconstrução do vínculo único e necessário entre subjetividade e racionalidade e, portanto, entre subjetividade e humanidade, é a expansão ou hipérbole da ética levinasiana que passa a concernir a *todo e qualquer outro* – humanos e não-humanos, viventes e não-viventes. A contraproposta do pensamento derridiano é, pois, uma incondicional defesa da singularidade que abrange todo-outro e que jamais se mostrou ou se mostrará enquanto tal. O fenômeno da relação a si marcado pela expropriação – isto é, marcado pela dinâmica do traço e da *différance* – a saber, aquilo mesmo que Derrida parece sugerir por “subjetividade”, não é exclusividade do homem; portanto, um pensamento que assuma a instância do sujeito (humano) como centro, sujeito este *autônomo, egológico, egocrático*, não poderá jamais estar à altura da responsabilidade – abrem-se os caminhos para se pensar uma nova “ética”.

Referências

DERRIDA, Jacques. *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade*. Tradução de Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

_____. A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas. In: _____. *A escritura e a diferença*. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 407-426.

_____. *Enlouquecer o subjétil*. Tradução de Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. *Esporas – Os estilos de Nietzsche*. Tradução de Carla Rodrigues e Rafael Haddock Lobo. Rio de Janeiro: NAU, 2013.

rosto, ainda coisa entre as coisas, atravessa a forma que, entretanto, o delimita. O que quer dizer concretamente: o rosto fala-me e convida-me assim a uma relação sem paralelo com um poder que se exerce, quer seja fruição quer seja conhecimento” (LÉVINAS, 1988, p. 176). Portanto, o rosto do homem, ou do outro homem, guarda tal dimensão de alteridade que excede toda a descrição. Não se trata de descrevê-lo a partir da percepção dos seus detalhes físicos; interpretá-lo desta maneira é ignorar o seu significado – ele, o rosto, convida-me, vulneravelmente, de pronto, a pôr-me em relação com aquilo que o conhecimento conceitual não sabe ou não pode transmitir: a imensurável distância da alteridade.

_____. *Força de lei*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Gramatologia*. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. Il faut bien manger ou Le calcul du sujet. In: _____. *Points de suspension*. Paris: Galilée, 1992.

_____. *O animal que logo sou*. Tradução de Fábio Landa. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. *O Monolingüismo do outro* – ou a prótese de origem. Tradução de Fernanda Bernardo. Lisboa: Campo das Letras, 1996; Paris: Galilée, 1996.

_____. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

HUSSERL, Edmund. Quinta meditação – desvendamento da esfera de ser transcendental como intersubjetividade monadológica. In: _____. *Meditações cartesianas e conferências de Paris*. Tradução de Pedro M. S. Alves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 127-196.

LÉVINAS, Emmanuel. *Humanismo do outro homem*. Tradução de P. S. Pivatto; A. Meinerz; J. da Silva; L. P. Wagner; M. M. de Menezes; M. L. Pelizzoli. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. *Totalidade e infinito*. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

Data de registro: 14/04/2015

Data de aceite: 22/04/2015

O COGITO DO ADEUS O SUJEITO EM AUTODESCONSTRUÇÃO

*Fernanda Bernardo**

“Le sujet est une fable”
(DERRIDA, 1992. p. 279)

“Je suis endeuillé, donc je suis”
(DERRIDA, 1996)

Enfim, enfim quebrara-se realmente o meu invólucro, *e sem limite eu era*. Por não ser, eu era. Até o fim daquilo que eu não era, eu era. O que não sou eu, eu sou. Tudo estará em mim, se eu não for; pois “eu” é apenas um dos espasmos instantâneos do mundo. Minha vida não tem sentido apenas humano, é muito maior – é tão maior que, em relação ao humano, não tem sentido. [...]

Mas agora, eu era muito menos que humana – e só realizaria o meu destino especificamente humano se me entregasse, como estava me entregando, ao que já não era eu, ao que já é inumano.

E entregando-me com a confiança de pertencer ao desconhecido. [...] E tal entrega é o único ultrapassamento que não me exclui. Eu estava agora tão maior que já não me via mais. Tão grande como uma paisagem ao longe. Eu era ao longe.¹

Resumo

O *Cogito do adeus. O sujeito em auto-desconstrução* é o texto da comunicação apresentada no Colóquio Internacional de homenagem a Jacques Derrida, aquando do 10º aniversário da sua morte, que decorreu na Universidade de Uberlândia, de 29 de Setembro a 3 de Outubro de 2014, com o título *O sujeito pós-metafísico*.

* Doutora em Filosofia. Professora na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
E-mail: fernandabern@gmail.com

¹ LISPECTOR, C, *A paixão segundo GH*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979. p. 174-175.

Começando por referir e por sublinhar, quer a *ficcionalidade* do dito *sujeito metafísico* (autonómico e egocrático) - «o sujeito é uma fábula» (Derrida *dixit*) -, quer a pertinência e o desafio de sempre da interpelação da *questão do sujeito*, uma questão sem idade, enfatizaremos a seguir, nesta data enlutada para os leitores/as leitoras e amigos/amigas de Jacques Derrida, o carácter originário do luto, da *experiência do luto*, para dar conta da *experiência de identificação subjectiva* pela via da relação de in-finita *ex-apropriação* do «eu» ou do dito sujeito com a singular anterioridade da língua (*do outro* - no sentido de proveniente do outro como a própria vinda do outro) ou da *marca*, assim dando conta, quer da *experiência in-finita de não identidade a si* do dito sujeito, quer do facto de ser desta mesma experiência de não-identidade a si ou de *ex-apropriação* que irrompe quer a *pulsão de soberania*, inerente ao sujeito soberano, quer a *pulsão de incondicionalidade* que giza a aporia da *força frágil* do sujeito em auto-desconstrução.

Palavras-chave: Derrida. Sujeito. Luto Originário. *Ex-Apropriação*. Força Frágil. Incondicionalidade

Résumé

Le cogito de l'adieu. Le sujet en auto-déconstruction, c'est le texte de la communication présentée au Colloque International d'hommage à Jacques Derrida qui a eu lieu, lors de la 10^{ième} année de sa mort, à L'Université de Uberlândia, du 29 septembre au 3 octobre 2014, sous le titre *Le sujet post-métaphysique*.

Tout en commençant par repérer et souligner, soit la fictionalité dudit *sujet métaphysique* (autonomique et egocratique) - «Le sujet est une fable» (Derrida *dixit*) -, soit la pertinence et le défi de toujours de l'injonction de la *question du sujet*, une question sans âge, nous remarquerons par la suite, lors de cette date endeuillée pour les lecteurs/lectrices et ami(e)s de Jacques Derrida, le caractère originaire du deuil, de *l'expérience du deuil*, afin de discerner *l'expérience d'identification subjective* par le biais du rapport d'in-finie *ex-appropriation* avec la singulière antériorité de la langue (*de l'autre*, au sens de venue de l'autre comme sa venue même) ou de la *marque*, en dévoilant de la sorte, *et* «l'expérience in-finie de non-identité à soi» dudit sujet, *et* que de cette expérience même de non-identité à soi ou d' *ex-appropriation* jaillit soit la *pulsion de pouvoir*, propre au *sujet souverain*, soit la *pulsion d'inconditionnalité* qui tisse l'aporie de la *force faible* du sujet en auto-déconstruction.

Mots-clefs : Derrida. Sujet. Deuil Originnaire. *Ex-Appropriation*. Force Faible. Inconditionnalité

[...] “*e sem limite eu era*” – eu, “*eu era ao longe*”[...]. Este *incipit* fabuloso de Clarice Lispector com *mais de uma* intenção – com uma tríplice intenção, pelo menos: *em primeiríssimo lugar* para, do coração, vos saudar *com* o idioma único e *no* idioma único desta vossa escritora que tanto honra a língua portuguesa; *em segundo lugar*, com a intenção de, *algures, aqui*, neste limiar tão fabulosamente apontado por Lispector para significar o “ultrapassamento” da “lei do gênero”, do limite de todos os gêneros (humano-inumano, literatura-filosofia, masculino-feminino etc.), começar justamente por realçar a secreta ressonância deste limite *sem limite* (*limus, limes*) que, como sabemos, denominado por *khôra*² e pelo *messiânico*³, apostrofa, apela, desafia, põe à prova e magnetiza a singularidade idiomática, a hiper-radicalidade e a hipereticidade da desconstrução derridiana⁴, não menos que a precipitação da sua ineliminável *apor-eticidade*⁵, designando a insônia vigilante de uma véspera que nunca se faz dia – [*“c’est pas demain la veille”*]⁶ é um sintagma que não saía da boca de Derrida] – de onde se eleva o ímpeto da incondicionalidade e, portanto, do irredentismo do pensamento, da fé, do poema, da literatura e, no fundo, da arte ou das artes em geral na sua transversalidade de princípio.

E este *incipit* fabuloso de Clarice, *em terceiro lugar e finalmente*, com a intenção de, ainda neste mesmo *limiar*, começar também por me pôr à escuta da ressonância do título geral do evento no qual se insere o nosso colóquio de homenagem, a nossa *saudação* admirativa e saudosa a Jacques Derrida (1930-2004): *O Sujeito Pós-Metafísico*. Uma escuta da qual brota um enorme feixe de questões, de que passo a enunciar algumas, porque, de certa forma, elas como que *abrem o ângulo* a partir do qual tentarei perspectivar e aproximar *aqui* a determinação do “eu” ou dito “sujeito pós-metafísico”,

² DERRIDA, J. *Khôra*. Paris: Galilée, 1993.

³ DERRIDA, J. *Foi et Savoir*. Paris: Seuil, 2000.

⁴ DERRIDA, J. Timpanizar – a Filosofia. In: _____. *Margens da Filosofia*. Tradução de António M. Magalhães, J. Torres Costa, Lisboa: Rés ed., s/d, p. 11-25.

⁵ DERRIDA, J. *Psyché. Invention de l'autre*, Paris: Galilée, 1987. p. 27. Jacques Derrida define a Desconstrução como uma experiência (no sentido de provação) aporética do impossível.

⁶ Veja-se, nomeadamente, DERRIDA, J. Um bicho-da-seda de si. In: CIXOUS, H.; DERRIDA, J. *Véus... à vela*. Tradução de Fernanda Bernardo, Quarteto, Coimbra, 2001, p. 67. *Vadios*, trad. Gonçalo Zagalo, Hugo Amaral, Fernanda Bernardo, Palimage / Terra Ocre, Coimbra, 2010, p. 146; *Séminaire. LaPeine de Mort*, vol.1 (1999-2000), Galilée, Paris, 2012, p. 302; e etc.

ou talvez mais precisamente ainda e como Derrida o designa, do *quem*, do *quem vivo* e da problematidade que envolve a sua determinação em “sujeito”. Questões tais como: designar-se-á o dito “sujeito pós-metafísico” ainda “sujeito”? E como escutar e entender, *bem* escutar e *bem* entender este “pós” no sintagma *pós*-metafísico? No pressuposto de uma temporalidade no decurso da qual este outro “sujeito”, este novo ou renovado “sujeito” vem *depois* do “sujeito metafísico”? Quero dizer, vem *a seguir* ao “sujeito metafísico”, cuja existência é suposto ter acabado, de uma vez por todas, em tal data? Qual a latitude e qual a elasticidade desta data? De onde data e até onde data ela? O que é afinal o “sujeito metafísico”? O que é, afinal, em que consiste, a determinação conceptual do “sujeito metafísico”?

Em suma, de que é que se fala, ou de “quem” é que exatamente se fala, quando se fala de “sujeito metafísico”? De uma fábula? De uma ficção imaginária? De um fantasma? Talvez! E *talvez* porque, quer disso, tenhamos consciência quer não, o que é afinal o dito “sujeito metafísico” senão uma fábula, como o saudoso e muito admirado Jacques Derrida no-lo lembrou e no-lo ensinou?” *Le sujet est une fable*⁷, disse ele a Jean-Luc Nancy no título, admirável de precisão e de graça, “Il faut bien manger” ou “le calcul du sujet”.

Mas se, por destino e condição, o “sujeito” é de fato uma fábula⁸, uma

⁷ “Le sujet est une fable”. DERRIDA, J. Il faut bien manger ou le calcul du sujet. In: _____. *Points de Suspension*, Paris: Galilée, 1992. p. 279.

⁸ Que a determinação metafísica do sujeito advém de uma leitura da própria história da filosofia pouco atenta à textura ou à heterogeneidade dos textos filosóficos, e portanto aos seus detalhes ou às suas margens, comprovam-no os seguintes exemplos:

- Lembremos o “*daimon*” socrático - que se terá silenciado no momento da condenação à morte do filósofo (*Apologia* 40 d) - e o “pensamento alado” (Fedro, 244 a” de Platão).
- Lembremos Descartes e o seu pensamento de um *cogito* finito assediado ou hetero-afectado pelo *infinito*, assim pensando, como Levinas o sublinhou, mais do que o que pode pensar: numa palavra, assim desejando.
- E lembremos que, em Husserl, é no interior do *presente vivo*, a *Urform* da *experiência transcendental*, que, no *telos* da redução fenomenológico-transcendental, no seu solipsismo originário e necessário, o *sujeito apodictico* é afectado pela experiência originária e *apresentativa* do *alter-ego*. *Alter-ego* que não pode, no entanto, apresentar-se, que não pode tornar-se uma presença originária para o *ego*. De facto, não pode haver senão uma *apresentação analógica* do *alter-ego*, que, como o próprio Husserl o sentiu, não pode nunca ser dado “em pessoa” - resiste absolutamente ao princípio dos princípios da fenomenologia: o dado intuitivo da presença originária. Esta hetero-afecção do *ego puro*, esta deslocação do *ego puro* a partir do outro e do tempo não leva apenas a um além da

fábula poderosíssima – como tentarei demonstrá-lo já de caminho – esse, contra todas as evidências do senso comum ou mesmo do bom senso filosófico, nunca ninguém terá visto um tal “sujeito” a passear-se por aí, na natureza – como Derrida o diz, a dado momento, tanto do “eu” como do “nós”, em *D’ailleurs, Derrida*, o filme de Safa Fathy: “alguém viu por aí um eu?”, pergunta. E, irônico, responde: “eu não!” –, mas se por destino e condição o “sujeito” é de fato uma fábula, dizia, não é também menos verdade que a questão do dito “sujeito”, seja na velha tradição repensada do *hypokeimenon* e do *subjectum* enquanto *quodsubstat*, seja na tradição do “quem”, do “quem sou eu?”, do “quem é si mesmo?” [penso aqui em Lévinas⁹ a evocar, nas palavras de Abraão – “Eu sou pó e cinzas” –, nas palavras de Moisés e de Aarão: “Não somos nada”, *Ex.* 16, 8], seja, mais radicalmente ainda, na justa tradição da questão do “quem” vivo, não é também menos verdade, dizia, que a questão do “sujeito” se encontra hoje

Fenomenologia – leva à sua impossibilidade;

- E lembremos *Eterno Retorno* do absolutamente outro de Nietzsche e a condição de promessa do seu “super-homem”;
- E lembremos Heidegger que, criticando, a partir da sua *Fundamentalontologie*, a hegemonia moderna do sujeito da representação e do princípio de razão, evita (*vermeiden*, é a palavra do filósofo em *Sein und Zeit* (1927)) mesmo o uso do termo de “sujeito”, que substitui pelo de “Dasein” (*ser oai*) lançado (*Geworfenheit*) no mundo com outros (*in-der-Welt-sein*).
- E lembremos que Freud fala, por um lado, do mito pelo qual o “eu” se desliga da psicologia de massas e se destaca do fundo de um “isso” na forma de um “eu” (cf. *Psychologie des masses et analyse du moi*), e, por outro lado, fala da tarefa in-finita, quer dizer, de cada vez finita, do *devoir* do “eu” assediado pelo “inconsciente” : “onde isso estava devo eu tornar-me”;
- E lembremos o “descentramento” do sujeito em Lacan : “Le noyau de notre être ne coïncide pas avec moi. C’est le sens de l’expérience analytique, et c’est autour de cela que notre expérience s’est organisée, et a déposé ces strates de savoir qui sont actuellement enseignées. Mais croyez-vous qu’il suffise de s’en tenir là, et de dire – le *je* du sujet inconscient n’est pas *moi* ? Cela ne suffit pas, car rien, pour vous qui pensez spontanément, si l’on peut dire, n’implique la réciproque. Et vous vous mettez normalement à penser que ce *je*, c’est le vrai moi. [...] Ainsi, ce décentrage essentiel à la découverte freudienne, vous l’avez fait, mais aussitôt vous l’avez réduit.” LACAN, J. *Le Séminaire*, Livre II, Paris : Seuil, 1978. p. 59.
- E lembremos, enfim, Lévinas, e o seu “eu des-inter-essado”.

⁹ LEVINAS, E. Qui est soi-même. In: _____. *Nouvelles Lectures Talmudiques*. Paris: Minuit, 1996, p. 77 ss.

em dia, como reiteradamente Derrida também o sublinhou¹⁰, no centro das nossas mais prementes e talvez mais angustiantes inquietações – de fato, quer se trate do nascimento quer da morte e do “dar a morte” (no homicídio, no suicídio e na pena de morte), da axiomática a operar nas questões biotecnológicas ligadas à doação e ao transplante de órgãos, ao tratamento do esperma e do óvulo, à inseminação artificial e às chamadas “barrigas de aluguel”, à descodificação do genoma humano e à criteriologia acreditada para a determinação (ou para a provocação) “eutanásica” da morte (como justificar aqui a referência dominante à consciência, ao querer, à vontade, ao córtex, pergunta Derrida?), tal como para a execução da pena de morte¹¹; enfim, quer se trate da ética, do direito, dos direitos humanos, da política, da democracia, da técnica e das tele-tecnologias, da animalidade e da ecologia, da dita bioética ou da dita biopolítica, a questão do “sujeito” – que é também, e também sempre, a questão do “sujeito” em questão – é uma questão omnipresente e assediante, e jamais inatual. Mais atual do que nunca, na sua perene intempestividade, a questão do *próprio* ou da *essência* do homem coloca-se hoje em dia na urgência concreta e quotidiana ao sábio, ao filósofo, ao legislador, ao religioso, ao cidadão em geral nas suas relações com a terra, com o meio-ambiente, com o outro, com a vida e a morte.

Dito isto, – e dito isto na intenção de recolocar filosoficamente a questão do dito “sujeito” no ângulo a partir da qual aqui a repensarei a partir de Derrida e com Derrida, *isto é, a partir da originariedade e da aporeticidade do luto* –, se o sujeito é, de fato, uma fábula, uma fábula poderosíssima, aliás, da qual decorre ou que acompanha a determinação onto-teológica da soberania na nossa tradição greco-abraâmica¹², não há também como negar a existência de uma história do pensamento metafísico-antropológico do *sujeito* – uma história na qual o “sujeito” é, no essencial, retratado na figura do *sujeito da*

¹⁰ Le sujet est une fable, J. DERRIDA, «1992 Il faut bien manger» ou le calcul du sujet» in *Points de Suspension*, p. 297-298.

¹¹ BERNARDO, Fernanda. Desconstrução da Pena de Morte. In: _____. *coletivo e.book Jacques Derrida*. Col. Cultura, Media e Artes, Portugal: Unyleya, 2014.

¹² Da soberania na multimodalidade das suas configurações possíveis – a soberania de Deus, do sujeito, da vida, da morte, do homem, da pessoa, do princípio, do chefe, do monarca, do presidente, do povo (*demos*), do cidadão, da língua, da razão, da consciência, do inconsciente, do pai, do irmão, do marido, da *polis* ou do Estado-nação, da internacionalidade, da mundialização etc.

enunciação, melhor, da autoenunciação e da representação, do domínio de si, da adequação de si a si, consciência, liberdade, responsabilidade e vontade, centro e origem *e* de si *e* do mundo: numa palavra, uma história na qual o sujeito é retratado em termos determinantemente *autonômicos*, *egológicos* e/ou *egocráticos*. Como se o “eu tivesse assistido à criação do mundo, e como se [o] eu só pudesse encarregar-[se] de um mundo que resultasse do [seu] livre arbítrio. Presunções de filósofos, presunções de idealistas. Ou demissão de irresponsáveis”¹³, estigmatiza também Emmanuel Levinas em *Autrement qu’être ou au-delà del’essence* (1974).

Re-pensar ou desconstruir – e repensar *ou* desconstruir, porque desconstruir é pensar *ou* repensar, e pensar *ou* repensar, porque, para Derrida, pensar é sempre re-pensar (de novo e diferente ou inventivamente¹⁴) – repensar *ou* desconstruir, dizia pois, a forma *egológica* da subjetividade ou da inter-subjetividade do dito “sujeito” não é também pura e simplesmente destruí-lo, liquidá-lo ou declarar a sua morte, como num furor apocalíptico o fizeram os Estruturalismos, que, numa *certa*¹⁵ peugada do “*je est un autre*” de Rimbaud, proclamaram que “todo o humano está fora”¹⁶ e que “o homem se desvaneceria, como à beira do mar um rosto de areia”¹⁷

Repensar o “sujeito” é, em primeiro lugar, começar por referir que o dito “sujeito” da metafísica substancialista ou subjetivista é na verdade um logro, uma ficção, um fantasma, mostrando com Derrida, *a partir da originariedade do luto*, justamente, que não há identidade¹⁸ una ou própria, que nunca houve nem haverá identidade a si, ou presença-a-si, ou relação-a-si (do “si” ou do dito “sujeito”) sem desvio, sem deslocação, sem interrupção,

¹³ LEVINAS, E. *De outro modo que ser; ou para lá da essência*. Tradução de José Luiz Pérez e Lavínia Leal Pereira, Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011. p. 138.

¹⁴ DERRIDA, J. *Penser ce qui vient*. In: MAJOR, R. *Derrida pour les temps à venir*. Paris: Stock, 2007. p. 20.

¹⁵ E numa certa peugada, porque o ditame de Rimbaud é igualmente pensável no contexto da meta-ética levinasiana e da desconstrução derridiana. LEVINAS, E. *Humanisme de l’autre Homme*, Montpellier: Fata Morgana, 1972. p. 102-106.

¹⁶ LEVINAS, E. 1972, p. 103.

¹⁷ FOUCAULT, M. *As Palavras e as Coisas*. Lisboa: Portugalia, s/d.

¹⁸ “Uma identidade nunca é dada, recebida ou alcançada, não, apenas existe o processo interminável, indefinidamente fantasmática, de identificação”. DERRIDA, J. *O Monolingüismo do Outro*. Tradução de Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001, p. 43.

sem divisão, sem separação, sem luto. Numa palavra, sem *différance*. O que é imediatamente sugerir a configuração do dito “sujeito” ou do “eu” em termos de *relação* – de *relação dissimétrica hetero-auto-nômica*: ou seja, de uma *relação* de ininterrupta hetero-auto-afecção e ao outro e a si mesmo como outro. Uma *relação* que se atesta, quer no sintagma levinasiano, ainda de recorte antropocêntrico, de “outro-no-mesmo”, do “eu refém” do outro que é primeiro, quer no sintagma derridiano de “*chez-soi chez l’autre*”, ou de “outro em mim”: um outro que, originária e abissalmente, íntima e enluta o “eu”, cujo íntimo está assim, saiba-o ele ou não, queira-o ele ou não, antecipada e abissalmente intimado e tomado pelo outro antes de si, e, portanto, em si fora de si. Ou seja, esta relação hetero-autonômica (estruturante da singularidade, da ipseidade ou da “subjectividade do sujeito” em sede desconstrutiva) tem como que um duplo recorte e/ ou um duplo alcance – é, por um lado, uma relação dissimétrica hetero-autonômica ao outro e à língua do outro na sua primazia absoluta, e é, por outro lado, uma relação dissimétrica hetero-autonômica da unicidade ou da singularidade do “eu” na sua diferença a si (que não na sua diferença consigo), instituindo-se ou constituindo-se a própria egoidade do ego nesta *différance a si*¹⁹. Ou seja, a primeira relação – a relação ao outro *como outro* – dobra-se na segunda, na relação diferencial do “eu” a si, assim o dividindo, ou assim o hetero-auto-afetando. Assim originariamente o enlutando. Noutros termos: assim o *ex-apropriando*²⁰. O *ex-* da *ex-apropriação* do próprio “eu” marca a *originariedade e a aporeticidade do luto fiel*.

É o que passo agora atentar referir ao rés do pensamento e da obra de Jacques Derrida, que homenageamos hoje *aqui*, lembrando, como ele nos lembra e nos ensina, a *originariedade do luto* do animal que o “eu” é e “segue”²¹, que o mesmo é dizer, lembrando a *originariedade do luto* inerente a um vivente finito ou mortal que vem ao mundo atrasado em relação ao próprio mundo, em relação a si, em relação ao outro e aos outros, que não é portanto origem nem de si nem do mundo. É o que passo agora a fazer lembrando, em suma, a *originariedade e a aporeticidade do luto* no processo de individuação do “eu” – é também o que Derrida designa por “circuncisão”

¹⁹ Veja-se, nomeadamente, J. DERRIDA, O Monolinguismo do Outro, op.cit.,2001, p. 100.

²⁰ Para o sincategorema “*exappropriation*”. DERRIDA, J. *Écographies, de la télévision*, Paris: Galilée, 1966, p. 91-93; 123-124.

²¹ DERRIDA, J. *L’animal que donc je suis*, Paris: Galilée, 2006.

–, assim lembrando, por conseguinte, a autodesconstrução do dito “sujeito”. Como também o dizem os versos de John Donne: “Nenhum homem é uma ilha, um todo em si [...]. Não mandes nunca, por isso, perguntar por quem tocam os sinos a finados: é por ti que eles tocam”²².

Esta *originariedade do luto* – que, notemo-lo, decapita a soberania fantasmática do “*cogito, ergo sum*”, de Descartes, do “*Ich denke*”, de Kant e de Hegel, do sujeito da representação e do princípio de razão que, segundo Heidegger, terá configurado a época das concepções/representações do mundo²³ – esta *originariedade do luto*, dizia, é o grande esquecimento desta tradição metafísica de pendor hegemonicamente autonômico e, *ipso facto*, egocrático ou ipsocrático: de fato, como Derrida nos lembra e nos ensina, o luto não espera. A cada instante e no próprio gume do instante, o luto espreita-nos, espera-nos e alcança-nos antes mesmo de *nós* – antes mesmo de *sermos* ou de nascermos para *nós* próprios: com efeito, o luto, a *experiência* do luto, não ocorre apenas quando a perda ou a morte de alguém querido, quando *uma* perda e/ou *uma* morte que sofremos e carregamos: não, de todo! O luto é originário. Absolutamente originário – como Derrida o diz em *Carneiros* –, (o luto) enluta cada um de nós “com um implacável futuro anterior”²⁴.

Vejam agora em que termos, vendo ao mesmo tempo também em que termos o luto decide o destino e a incondição do dito “sujeito” na sua relação diferencial a *si*, como si-mesmo, por isso já sempre em autodesconstrução.

A *experiência do luto* (que, notemo-lo, é também a própria *experiência* como luto, isto é, como padecimento, como sofrimento, como *pathos*, como “experiência inexperenciada” (à Blanchot), uma experiência que não se faz, mas se sofre) é, em sede derridiana, a *experiência* da própria identificação do “eu” em termos de “experiência finita da não-identidade a si”²⁵. E isto, porque, sintoma de uma finitude irredimível, de um *impoder* indialectizável, a experiência do luto é em Derrida, para Derrida, o paradigma por excelência

²² DONNE, J. *Devotions upon Emergent Occasions*, Meditation XVII, 1624.

²³ Heidegger, M. L'époque des “conceptions du monde. In: _____. *Chemins qui ne mènent nulle part*, Tradução de Wolfgang Brokmeier, Paris: idées/Gallimard, 1962. p. 99 ss.

²⁴ DERRIDA, J. *Carneiros*. O diálogo ininterrupto: entre dois infinitos, o poema. Tradução de Fernanda Bernardo, Coimbra: Palimage, 2008. p. 16.

²⁵ DERRIDA, J. «Il faut bien manger» ou le calcul du sujet in *Points de Suspension*, *op. cit.*, 1992, p. 280.

da própria *experiência do outro* em “carne viva” – quero dizer, a *própria experiência da relação ao outro como outro*, isto é, como separado, como único e singular, absolutamente singular, como intangível, como inapropriável, como inacessível. Numa palavra, como secreto! *Outrem é secreto porque é outro*, é aliás um título de Derrida²⁶. E, no contexto de uma meditação acerca da *aporia da fidelidade-infiel* ao outro, que uma tal *experiência do luto* (ou da alteridade absoluta) configura, na sexta sessão do segundo volume do seu *Seminário* (2010) (*A Besta e o Soberano*), Derrida di-lo assim:

Digo “relação ao outro enquanto trabalho do luto”, porque o luto não espera a morte – [o luto] é a própria essência da experiência do outro como outro, a experiência de uma alteridade inacessível e que não se pode senão perdê-la amando-a – ou igualmente odiando-a. *Estamos sempre enlutados pelo outro.*²⁷

Estamos sempre enlutados pelo outro, sublinho, estamos sempre e desde sempre enlutados pelo outro, pela primaziada singularidade do outro relativamente a *nós* que, atrasados em relação ao mundo, ao outro, aos outros e a nós próprios, vimos a *nós* – como *nós*, justamente, como uma *singularidade plural* ou heterogeneizada, como “*mais de um/a-menos de um/a*”[“*plus d’un*”] – através da *incondicionalidade* da nossa relação ao outro *antes* de *nós* e, paradoxalmente, *em nós* fora de *nós* e sempre, sempre *diante* de *nós*, intimando-nos, chamando-nos, endividando-nos, hiper-responsabilizando-nos. Gizando, pois, o luto a cena da *relação ao outro como outro*, e consubstanciando a sua originariedade a cena de uma experiência de identificação subjetiva por relação – por relação e *como* relação, como ininterrupta relação – com a primazia do outro na sua alteridade inacessível. Spectral. Secreta. Absolutamente secreta. Uma *experiência de identificação*

²⁶ DERRIDA, J. *Outrem é secreto porque é outro*. In: _____. *Papel Máquina*. Tradução de Evando Nascimento, Revisão técnica Anamaria Skinner, São Paulo: Estação Liberdade, 2004. p. 331-358.

²⁷ “Je dis ‘rapport à autrui en tant que travail du deuil’, car le deuil n’attend pas la mort, il est l’essence même de l’expérience de l’autre comme autre, d’une altérité inaccessible et qu’on ne peut que perdre en l’aimant – ou aussi bien en la haïssant. On est toujours endeuilé d’autrui.” DERRIDA, J. *Séminaire. La Bête et le Souverain*, II (2002-2003), Paris: Galilée, p. 242.

que, notemo-lo também, dá conta da gênese conjunta da singularidade, da responsabilidade e da hospitalidade e, portanto, da gênese conjunta das grandes questões éticas, jurídicas e políticas em torno das quais se constituíram e se constituem, quer a metafísica da subjetividade, quer a sua autodesconstrução. Como reiteradamente Derrida lembra, a desconstrução não é um método que, de fora, violentaria algo – um texto, uma obra, uma interioridade inencetada. Não, de todo: a desconstrução está *já sempre* no texto ou no foro íntimo de uma qualquer pretensa interioridade una, exapropriando-a de si, autodesconstruindo-a a partir da sua interioridade *já sempre* abissalmente aberta. Desde sempre, desde sempre e por todo o lado, há “*de la déconstruction à l’oeuvre*”²⁸.

Mas, se para Derrida a *experiência da originariedade* do luto substancia a experiência da própria identificação do “eu” ou do dito “sujeito” – da *singularidade* no idioma de Derrida – em termos de relação hetero-autonômica e dissimétrica por relação com a primazia da alteridade absoluta, abramos aqui um breve parêntese para inscrever a latitude do *idioma* derridiano, no tocante a esta mesma problemática, no contexto da nossa tradição greco-abraâmica e, especificamente, no contexto da contemporaneidade filosófica. Assim:

- enquanto a *Fundamentalontologie* de M. Heidegger – lembremo-lo sumariamente também – questionou e repensou o “sujeito” moderno da representação e do princípio de razão em termos de um *Dasein* lançado [“*Geworfenheit*”] no mundo com outros [“*in-der-Welt-mit-Dasein*”], e diagnosticou a ocidentalidade filosófica como um *esquecimento do ser* [“*Seinsvergessenheit*”] no sentido de um esquecimento da diferença ôntico-ontológica;

- e enquanto Emmanuel Levinas diagnosticou a ocidentalidade filosófica como um *esquecimento do outro absoluto* como *rostro humano* antes e para além do *ser* na sua marcha conquistadoramente galopante através da *autonomia*²⁹, dando-nos a pensar quer a filosofia quer a subjetividade do

²⁸ DERRIDA, J. Les arts de l’espace. In: _____. *Penser à ne pas voir*. Paris: Éd. de la différence, 2013. p. 54.

²⁹ “Aussi la pensée occidentale parut-elle très souvent exclure le transcendant, englober dans le Même tout Autre et proclamer le droit d’aïnesse philosophique de l’autonomie”. LEVINAS, E. La Philosophie et l’Idée de l’infini. In: _____. *En Découvrant l’Existence avec Husserl et Heidegger*, Paris: Vrin, 1988. p. 166.

sujeito ético-metafísico em termos explícita e assumidamente heteronômicos³⁰ no âmbito de uma “ética” ou de uma “meta-ética” do semelhante ou da fraternidade (humanista e falocêntrica, pois);

- Jacques Derrida, esse, não só nos coloca na senda de *um absolutamente outro que é absolutamente todo e qualquer outro* – segundo o sintagma intraduzível na economia do seu idioma “*tout autre est tout autre*”³¹ –, como, no tocante à questão da dita “subjectividade do sujeito”, diagnostica-a como um *esquecimento da originariedade do luto* e repensa-a em termos hetero-autonômicos ou desconstrutivos. Em autodesconstrução. Um esquecimento da *originariedade do luto* que tem como contraponto o fantasma ou a ficção, de fundo onto-teológico e autoimunitário, da soberania do “sujeito”, do “eu”, do “cogito” ou da “razão” – soberania essa que se manifesta nos efeitos e nos traumatismos da violência, das colonizações, dos imperialismos, dos fundamentalismos, dos totalitarismos em geral, das guerras, dos assassinatos, da própria pena de morte etc. E manifesta-se nestes efeitos traumáticos como um traumatismo deste traumatismo originário significado pelo luto originário – que, como Derrida diz em *O Monolingüismo do Outro*, são já sempre traumatismos de traumatismo. Traumatismos sobre traumatismo – sem que nenhum perca a sua singularidade.

Porque, é precisamente a este “eu” originariamente enlutado e, por conseguinte, como que intimado e endividado, dividido e hiper-responsabilizado *pelo* outro e *para* o outro que, em *Carneiros*, Derrida designa por “*cogito do adeus*”: um *cogito* em eterna saudação/eterna despedida do outro, em ininterrupta relação ao outro a partir do qual vem a si e se reafirma. E um *cogito* que deverá também escutar-se e entender-se como um adeus ao *cogito* ou, pelo menos, como um adeus a uma certa concepção do “*cogito, ergo sum*”³², o sintagma que enuncia o ponto arquimédico sobre o qual

³⁰ “[...] si l’essence de la philosophie consiste à remonter en deçà de toutes les certitudes vers le principe, si elle vit de critique, le visage d’Autrui serait le commencement même de la philosophie. Thèse d’hétéronomie qui rompt avec une tradition très vénérable”. (LEVINAS, 1988, p. 178).

³¹ DERRIDA, J. *Políticas da Amizade*. Tradução de Fernanda Bernardo, Porto: Campo das Letras, 2003. p. 36; *Dara Morte*, trad. Fernanda Bernardo, Palimage / Terra Ocre, Coimbra, 2013, p. 104 ss.

³² Para a desconstrução deste, veja-se, nomeadamente, DERRIDA, J. *Ego Sum*, Paris: Aubier Flammarion, 1979.

Descartes fundou três séculos de modernidade – uma modernidade lavrada em “terra firme”, e não no lodo e na areia, como o filósofo o adverte no seu *Discurso do Método* e nas suas *Meditações*³³, e que Husserl viria mais tarde a designar como a “proto-fundação cartesiana do conjunto da filosofia dos tempos modernos”³⁴. Eis a designação do “*cogito* do adeus” em *Carneiros*, numa passagem na qual o filósofo precisa o seu pensamento da *melancolia*, ou do *luto impossível*, no contexto de um repensar desconstrutivo do *diálogo* hermenêutico (incapaz, nomeadamente, de atentar no modo como se entra no diálogo):

Um *cogito* do adeus, esta saudação sem retorno, assina a própria respiração do diálogo, do diálogo no mundo ou do diálogo mais interior. O luto não espera mais então. Desde este primeiro encontro, a interrupção vai ao encontro da morte, precede-a, enluta cada um com um implacável futuro anterior. Um de nós dois *deverá* ficar sozinho, antecipadamente ambos o sabíamos. E desde sempre. Um dos dois *terá* sido votado, desde o começo, a portar [*porter*] sozinho, em si mesmo, e o diálogo que lhe é preciso prosseguir para além da interrupção, e a memória da primeira interrupção.

E, diria eu sem a facilidade de uma hipérbole, o mundo do outro. O mundo depois do fim do mundo.

Porque de cada vez, e de cada vez singularmente, de cada vez insubstituívelmente, de cada vez infinitamente, a morte não é nada menos que um fim *do* mundo. Não *somente um fim* entre outros, o fim de alguém ou de alguma coisa no mundo, o fim de uma vida ou de um vivente. A morte não põe um termo a alguém no mundo, nem a um mundo entre outros, ela marca de cada vez, de cada vez no desafio da aritmética, o fim absoluto do único e mesmo mundo, do que cada um abre como um só e mesmo mundo, o fim do único mundo, o fim da totalidade do que é ou pode apresentar-se como a origem do mundo para um determinado e único vivente – seja ele humano ou não.³⁵

³³ DESCARTES, R. O Discurso do Método e Meditações. In: _____. *Obra Escolhida*. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior, São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962. p. 41-48, 117-136.

³⁴ HUSSERL, *La Crise des Sciences Européennes*, Paris: Gallimard, 1987. p. 484.

³⁵ DERRIDA, J. *Carneiros*, 2008, p. 16.

Sem tempo para salientar aqui a proximidade de Derrida (ao nível da sua desconstrução do antropocentrismo dominante na ocidentalidade filosófico-cultural) com a insinuação de Clarice Lispector de um humano atento a sondar os confins do a-humano ou do inumano³⁶, atentemos então agora mais de perto nesta *originariedade do luto* com o intuito de atentarmos precisar um pouco mais de perto ao rés da obra de Derrida – o filósofo explicita-a num momento de luto dele próprio pelo amigo Paul de Man numa belíssima passagem de “Mnemosyne” (1984) em *Mémoires pour Paul de Man* – diz aí:

*Nós não somos nunca nós mesmos, e entre nós, idênticos a nós, um “eu” não está nunca em si mesmo, idêntico a si mesmo, esta reflexão especular não se fecha nunca sobre si mesma, não aparece antes desta possibilidade do luto, antes e fora desta estrutura de alegoria e de prosopopeia que antecipadamente constitui todo “ser-em-nós”, “em-mim”, entre nós ou entre si. O *Selbst*, o *self*, o si-mesmo não aparece senão nesta alegoria enlutada, nesta prosopopeia alucinatória – e antes mesmo de a morte do outro chegar *efectivamente*, como se diz, na “realidade”. [...] tudo quanto inscrevemos no presente vivo da nossa relação aos outros porta já, sempre, uma assinatura de *memórias de além-túmulo*.*³⁷

³⁶ LISPECTOR, Clarice, Op. Lembremos: “Minha vida não tem sentido apenas humano, é muito maior – é tão maior que, em relação ao humano, não tem sentido [...]. Mas agora, eu era muito menos que humana – e só realizaria o meu destino especificamente humano se me entregasse, como estava me entregando, ao que já não era eu, ao que já é inumano.” p. 174-175

³⁷ “Si la mort arrive à l’autre et nous arrive par l’autre, l’ami n’est plus qu’en nous, entre nous. En lui-même, par lui-même, de lui-même, il n’est plus, plus rien. Il ne vit qu’en nous. Mais nous ne sommes jamais nous-mêmes, et entre nous, identiques à nous, un “moi” n’est jamais en lui-même, identique à lui-même, cette réflexion spéculaire ne se ferme jamais sur elle-même, elle n’apparaît pas avant cette possibilité du deuil, avant et hors de cette structure d’allégorie et de prosopopée qui constitue d’avance tout “être-en-nous”, “en-moi”, entre nous ou entre soi. Le *Selbst*, le *self*, le soi-même ne s’apparaît que dans cette allégorie endeuillée, dans cette prosopopée hallucinatoire- et avant même que la mort de l’autre n’arrive effectivement, comme on dit, dans la “réalité. [...] tout ce que nous inscrivons dans le présent vivant de notre rapport aux autres porte déjà, toujours, une signature de *mémoires d’outre-tombe*”. DERRIDA, J. Mnemosyne. In: _____. *Mémoires pour Paul de Man*, Paris: Galilée, 1988. p. 49.

A originariedade do luto dá, pois, conta da “primeira vinda do outro” como outro até um “eu” que, por isso, é já sempre um “nós”, sendo *ao mesmo tempo* a primeira vinda do “eu” a “si mesmo”, como “si” (“soi”), justamente, ou como um “nós”. Como um “singular plural”, no léxico de J.-L. Nancy. Como “mais de *um* / não mais *um*” (*plus d’un*), no léxico de Derrida. Um “eu” hetero-auto-afetado – em desconstrução. O que constrói *simultaneamente* desconstrói.

se a *Jemeinigkeit*, a do *Dasein* ou a do eu [...] é constituída na sua ipseidade a partir de um luto originário, então esta relação a si acolhe ou supõe o outro dentro do seu ser-si-mesmo como diferente de si. E reciprocamente: a relação ao outro (em si fora de mim, fora de mim em mim) não se distinguirá nunca de uma apreensão enlutada. A questão de saber se é a partir da sua própria morte [a posição de Heidegger] ou a partir da morte de outrem [posição de Levinas] que se institui a relação à morte ou a certeza da morte vê assim a sua pertinência desde o início limitada.³⁸

Então, sem luto, sem este luto *e* do outro *e* de si próprio (do luto de si próprio *no* seu próprio luto pelo outro³⁹) não haveria, pois, “eu sou”, “consciência”, “cogito”, “eu penso”; numa palavra, “sujeito” – o luto dá-nos a pensar uma zona pré-egológica e pré-subjetiva que desconstrói a forma egológica da subjetividade ou da inter-subjetividade: uma zona, um limite, um certo “algures” de onde provém justamente a sua *pulsão de identificação*. Uma pulsão que tanto pode manifestar-se e marcar-se em termos de poder (autoimunizando-se do outro em fenômenos de desrespeito, de alergia e de violência para com outrem nas figuras da compreensão, idealizante e

³⁸ “si la *Jemeinigkeit*, celle du *Dasein* ou celle du moi [...] est constituée dans son ipséité d’un deuil originaire, alors ce rapport à soi accueille ou suppose l’autre au-dedans de son être-soi-même comme différent de soi. Et réciproquement : le rapport à l’autre (en soi hors de moi en moi) ne se distinguera jamais d’une appréhension endeuillée. La question de savoir si c’est à partir de sa propre mort ou de la mort d’autrui que s’institue le rapport à la mort ou la certitude de la mort voit ainsi sa pertinence d’entrée de jeu limitée.” DERRIDA, J. *Apories*. Paris: Galilée, 1996. p. 111.

³⁹ DERRIDA, J. *Apories*. Paris: Galilée, 1996; *Dar a Morte*, trad. Fernanda Bernardo, Palimage, Coimbra, 2013.

apropriadora, do colonialismo, do imperialismo, do fundamentalismo, do assassinato, da pena de morte etc.), como em termos de vocação incondicional para a hospitalidade, para o acolhimento, para o amor, a amizade, a paz e a inventividade: a *pulsão poética* para o acolhimento e para a invenção⁴⁰ e a *pulsão soberanista* para o poder (a *Bemächtigungstrieb* de Freud), para a conquista, para a apropriação compreensiva ou violenta têm a mesma fonte – em *O monolingüismo do outro* Derrida designa este “algueres” pré-egológico, que marca a passividade, a de-posição, ex-posição e ex-apropriação originárias do “eu” finito ou enlutado, de “alienação originária”: uma “alienação sem alienação”⁴¹. E uma “alienação sem alienação” porque, de fato, ela não aliena ainda nada de pré-existente – nenhuma ipseidade, nenhum “Eu”, nenhum “cogito”, nenhum “sujeito”.

O “eu” e o “nós” de que então falamos”, escreve o filósofo ainda em “Mnémosyne”, “não surgem ou não se delimitam como o que são senão através desta experiência do outro, e do outro como outro que pode morrer deixando em mim ou em nós esta memória do outro. A terrível solidão que é a minha ou a nossa na morte do outro, é ela que constitui esta relação a si a que se chama “eu”, “nós”, “entre nós”, “subjectividade”, “intersubjectividade”, “memória”. A possibilidade da morte “chega”, se assim posso dizer, “antes” destas diferentes instâncias e torna-as possíveis. Há que precisar: a possibilidade da morte do outro *como* da minha ou da nossa instrói a minha relação ao outro e a finitude da memória. [...] o ser-em-mim ou o ser-em-nós constitui-se a partir da possibilidade do luto.⁴²

⁴⁰ Lembramos que, para Derrida, a invenção da língua é o paradigma da invenção, ou, como o filósofo o diz numa importante nota de rodapé de *Psyché*, “a invenção da invenção” - “L’invention du langage et de l’écriture – de la marque – est toujours, pour des raisons essentielles, le paradigme même de l’invention, comme si on assistait là à l’invention de l’invention.”. DERRIDA, J. Invention de l’autre.. In: _____. *Psyché. Inventions de l’autre*. Paris: Galilée, 1987. p. 47, nota 1.

⁴¹ DERRIDA, 2001, p. 39-40.

⁴² “Le “moi” et le “nous” dont nous parlons alors ne surgissent ou ne se délimitent comme ce qu’ils sont qu’à travers cette expérience de l’autre, et de l’autre comme autre qui peut mourir en laissant en moi ou en nous cette mémoire de l’autre. La terrible solitude qui est la mienne ou la nôtre à la mort de l’autre, c’est elle qui constitue ce rapport à soi qu’on appelle “moi”, “nous”, “entre nous”, “subjectivité”, “intersubjectivité”, “mémoire”.

Portanto, “o ser-em-mim ou o ser-em-nós constitui-se a partir da possibilidade do luto”. O que é dizer a *originariedade do luto* no processo de identificação do “eu”. Vejamos agora um pouco mais de perto ainda como, em que termos, perguntando: o que é o luto? De que falamos nós, quando falamos de luto?

De fato, Derrida não nos deu ou não nos ensinou apenas a pensar o processo de identificação – como *processo*, justamente, e não como estado, como algo acabado, e não como uma identidade una e idêntica⁴³ – a partir da *originariedade do luto* em sentido estrito ou como possibilidade geral – Derrida foi, como sempre, mais longe, e repensou também o próprio *luto*⁴⁴ como uma espécie de paradigma da *relação ao outro* para além da sua teorização por Freud no célebre texto “Luto e Melancolia”⁴⁵: assim, diferentemente do luto “normal” ou dito “normal” – que, no fundo, consiste em “matar o morto”, em aceitar a morte do outro carregando-o em si através de um movimento de idealização interiorizante, através daquela frase de derrota consolável (?) “é a vida!”, ou através da “boa consciência de uma amnésia” –, diferentemente, pois, do luto dito “normal” de que se ocupam as brigadas de “psicólogos” a cuidarem das vítimas de catástrofes, a melancolia era, para Freud, o luto que não se fazia, que não lograva fazer-se, o luto que fracassava. Era um luto que Freud predicava de patológico – um luto impossível. Pois bem, para Derrida, este luto patológico, este luto impossível, este luto que teima em não se fazer, é o único luto possível – o único que salvaguarda o outro *como outro*, ou seja, respeitado no absoluto da sua alteridade. Eis como Derrida o diz em *Carneiros*:

Segundo Freud, o luto consiste em portar ou em carregar [*porter*] o outro em si. Não há mais mundo, é o fim do mundo para o outro na sua morte, e eu acolho em mim este fim do mundo, e devo portar [*porter*]

La possibilité de la mort “arrive”, si je puis dire, “avant” ces différentes instances et les rend possibles. Il faut préciser: la possibilité de la mort de l’autre *comme* de la mienne ou de la nôtre instruit mon rapport à l’autre et la finitude de la mémoire. [...] l’être-en-moi ou l’être-en-nous se constitue depuis la possibilité du deuil” (DERRIDA, 1988, p. 53).

⁴³ DERRIDA, 2001, p. 91.

⁴⁴ DERRIDA, J. Fors. In: ABRAHAM, N.; TOROK, M. *Cryptonymie*. Le verbier de l’homme aux loups, Paris: Aubier-Flammarion, 1976. p. 7-82.

⁴⁵ FREUD, S. La aflicción y la melancolia. In: _____. *Obras Completas*. Tradução de Luiz Lopéz-Ballesteros y de Torres, Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1948. p. 1087-1095.

o outro e o seu mundo, o mundo em mim: introjecção, interiorização da recordação (*Erinnerung*), idealização. A melancolia acolheria o fracasso e a patologia deste luto. Mas se *eudevo* (é a própria ética) portar [*porter*] o outro em mim para lhe ser fiel, para lhe respeitar a alteridade singular, uma certa melancolia deve protestar ainda contra o luto normal. Nunca ela deve resignar-se à introjecção idealizante. E deve rebelar-se contra o que Freud diz dele com uma segurança tranquila, como que para confirmar a norma da normalidade. A “norma” não é senão a boa consciência de uma amnésia. Ela permite-nos esquecer que guardar o outro dentro de si, *como si mesmo*, é já esquecer-lo. O esquecimento começa aí. É então *preciso* a melancolia.⁴⁶

“É então *preciso* a melancolia”, diz Derrida, insinuando ao mesmo tempo o registo hiper-ético da desconstrução ou do seu pensamento: *é preciso. É devido*. Em que consiste, pois, a *melancolia* na sua condição de *luto impossível*? Na sua condição de um luto *que se logra a falhar e que falha ao lograr-se*? O filósofo explicita-o através daquilo a que chama o *double bind autoimunitário* inerente à aporia do luto, que é a cena de uma espécie de contradição irreparável, insolúvel, que, ao mesmo tempo, estrutura e arruína todo o trabalho de luto. Explicitemos: *o luto logra-se a falhar* na traição ou na infidelidade que deixa o morto lá fora, lá longe, sozinho, entregue a si mesmo, e, assim, assim e só assim, respeitado na sua alteridade infinita. É o luto que não toma, que não comporta, que não interioriza o outro/morto em si. Mas, mesmo neste luto que se logra a falhar, trai-se ainda assim o outro/morto que se deixa irremediavelmente de fora, abandonado e só, na sua singularidade ou na sua alteridade absoluta, entregue a si mesmo. Por outro lado e pelo contrário, *o luto falha ao lograr-se*, interiorizando, idealizando, conceptualizando, introjectando, compreendendo, assimilando o outro morto, que assim privamos da sua própria alteridade. Tal é a cruel *aporia do luto impossível*: eis como Derrida a explicita ainda em “Mnemosyne”:

Na morte do outro estamos votados à memória e, portanto, à interiorização, uma vez que o outro, fora de nós, não é mais nada; e, a partir da sombria luz deste nada, nós aprendemos que o outro resiste

⁴⁶ DERRIDA, 2008, p. 52.

à clausura da nossa memória interiorizante. A partir do nada desta ausência irrevocável, o outro aparece *como* outro, e como outro para nós, na sua morte ou, pelo menos, na possibilidade antecipada de uma morte, uma vez que ela constitui e torna manifestos os limites de um *eu* ou de um *nós* tidos por albergar o que é maior e outro que eles *fora deles neles*. [...] Não podemos viver esta experiência senão na forma da aporia, da aporia do luto [...]: o possível permanece impossível, o sucesso falha, a interiorização fiel que porta o outro e o comporta em mim (em nós), vivo e morto ao mesmo tempo, faz do outro uma parte de nós, entre nós – e o outro parece então não ser mais o outro precisamente porque nós o choramos e o carregamos em nós, como uma criança ainda por nascer, como um porvir. Inversamente, o fracasso logra: a interiorização que aborta é ao mesmo tempo o respeito do outro como outro, uma espécie de terna rejeição, um movimento de renúncia que o deixa só, de fora, lá longe, na sua morte, fora de nós.⁴⁷

A aporia do luto conjuga, pois, a fidelidade e a infidelidade (mas uma infidelidade por fidelidade, por excesso de fidelidade) ao outro-morto que, doravante, não podemos senão carregar no coração, no fundo do coração, no mais íntimo do íntimo, como uma espécie de in-finita declaração de amor sem palavras endereçadas à sua ausência, sem qualquer outra mediação – sem solo, sem fundamento, sem mundo no fim do seu mundo, e no adeus, adeus sem fim, adeus impossível, ao fim do seu mundo: *weltlos*, dir-se-á,

⁴⁷ “A la mort de l’autre, nous sommes voués à la mémoire, et donc à l’intériorisation puisque l’autre, au-dehors de nous, n’est plus rien; et depuis la sombre lumière de ce rien nous apprenons que l’autre résiste à la clôture de notre mémoire intériorisante. Depuis le rien de cette absence irrévocable, l’autre apparaît *comme* autre, et autre pour nous, à sa mort ou du moins dans la possibilité anticipée d’une mort, dès lors qu’elle constitue et rend manifestes les limites d’un *moi* ou d’un *nous* tenus d’abriter ce qui est plus grand et autre qu’eux *hors d’eux en eux*. [...] Nous ne pouvons vivre cette expérience que sous la forme de l’aporie, aporie du deuil [...] le possible reste impossible, la *réussite échoue*, l’intériorisation fidèle qui porte l’autre et le comporte en moi (en nous), vivant et mort à la fois, elle fait de l’autre une *partie* de nous, entre nous – et l’autre paraît alors n’être plus l’autre précisément parce que nous le pleurons et le portons *en nous*, comme un enfant encore à naître, comme un avenir. Inversement, *l’échec réussit*: l’intériorisation qui avorte, c’est à la fois le respect de l’autre comme autre, une sorte de tendre rejet, un mouvement de renoncement qui le laisse seul, dehors, là-bas, dans sa mort, hors de nous.” (DERRIDA, 2008, p. 53-54).

para apontarmos aqui de viés para a célebre tripla tese de Heidegger segundo a qual “1. A pedra [...] é *sem mundo*; 2. O animal é *pobre em mundo*; 3. O homem é *configurador de mundo*”⁴⁸, com a intenção de realçarmos aqui de passagem a contestação radical que Derrida faz desta tripla tese a partir da sua leitura interpretativa do último verso do poema “Grosse, Glühende Wolbung” de Paul Celan – o sublime “*Die Welt ist fort, ich muss dich tragen*”, um dos dois versos de Celan que, justamente, a propósito da problemática da individuação do “eu”, Jacques Derrida nos terá ensinado de cor: o outro verso que Derrida cita no próprio idioma de Celan é “*Aschenglorie: (...) grub ich mich in dich und in dich*” – no próprio idioma de Celan, quer dizer, dizendo a intraduzibilidade da sua *assinatura po-ética*.

Dizendo o luto impossível pela escrita, através da escrita – que está, ela, nas vezes do próprio luto, da impossibilidade do luto, de que é, portanto, um sintoma, um véu de luto –, este outro verso aparece quase no fim de “Um bicho-da-sede de si” no contexto de uma encenação poético-onírica do próprio *processo de identificação* pela escrita – uma encenação que realça o registo *auto-bio-thanato-hetero-gráfico* da escrita – mesmo da escrita filosófica – através da metáfora da *sericicultura* de um Jacques Derrida feito “bicho-da-seda”: um J. Derrida que, lembramos, no contexto da ocidentalidade filosófica se tem a si mesmo pelo “eleito secreto”⁴⁹ dos animais – *diante* de quem e *por* quem temos também de responder, testemunhando-se a nossa responsabilidade, e portanto a nossa humanidade, neste responder. Cito esta passagem – um pouco longa – com a intenção de, nesta nossa *homenagem a Jacques Derrida*, salientar também o quão, grande pensador-filósofo, grande escritor era também Derrida:

Eu observava o progresso invisível da tecelagem, um pouco como se fosse surpreender o segredo de um prodígio, o segredo daquele segredo, a uma distância infinita do animal, desta pequena verga inocente, tão estrangeira mas tão próxima no seu distanciamento incalculável. Não posso dizer que me apropriava da operação, também não direi outra coisa ou o contrário. Aquilo de que me apropriava sem

⁴⁸ “1. La pierre (ce qui est matériel) est sans monde; 2. L’animal est pauvre en monde; 3. L’homme est configureur de monde.”. HEIDEGGER, M. *Les concepts fondamentaux de la métaphysique. Monde-Finitude-Solitude*, Paris: Gallimard, 1992. p. 267.

⁴⁹ DERRIDA, J. *L’animal que donc je suis*. Paris: Galilée, 2006. p. 91.

o revirar para mim, aquilo de que me apropriava lá além, lá fora, ao longe, era a operação, a operação através da qual o próprio bicho segregava a sua secreção. Ele segregava-a, à secreção. Segregava. Intransitivamente. Babava-se. Segregava absolutamente, segregava uma coisa que nunca seria um objecto dele, um objecto para ele, um objecto diante do qual ele estaria face-a-face. Ele não se separava da sua obra. O bicho-da-seda produzia fora dele, diante dele, o que nunca o abandonaria, uma coisa que não era outra coisa senão ele, uma coisa que não era uma coisa, uma coisa que lhe pertencia e lhe voltava como própria. Ele projectava para fora o que provinha dele e permanecia no fundo, no fundo dele: fora de si em si e junto a si, em vista de em breve o envolver completamente. A sua obra e o seu ser para a morte. A fórmula viva, minúscula mas ainda divisível do saber absoluto. A natureza e a cultura absolutas. A sericicultura não era de todo do homem, não era de modo algum a coisa do homem que cria os seus bichos-da-seda. Era a cultura do bicho-da-seda como bicho-da-seda. Secreção do que não era nem um véu, nem uma teia (nada a ver com a aranha), nem um lençol nem uma tenda, nem uma écharpe branca, esta pequena vida silenciosa e finita não fazia outra coisa, lá além, tão perto, debaixo dos meus olhos mas a uma distância infinita, para além disto: preparar-se a si-mesmo para se esconder a si-mesmo, amar a esconder-se, em vista de se produzir para fora e de aí se perder, cuspir aquilo mesmo de que o corpo se apoderava de novo para o habitar nele se embrulhando de noite branca. Em vista de retornar a si, de ter para si o que se é, de se ter e de se ser amadurecendo, mas morrendo também à nascença, de desmaiar no fundo de si, o que vem a ser enterrar-se gloriosamente na sombra no fundo do outro: “Aschenglorie: (...) grub ich mich in dich und in dich”⁵⁰. O próprio amor. O amor fazia-se fazer amor sob os olhos

⁵⁰ Não sem observar a intraduzibilidade da força poética de “Aschenglorie” no idioma de Celan, arriscamos traduzir “Glória de cinzas: [...] enterro-me em ti e em ti”. CELAN, P. *Atemwende / Renverse du Souffle*, ed. bilingue, tradução e anotação de Jean-Pierre Lefebvre. Paris: Seuil, 2003. p. 78-79. Para salientar a impossibilidade de traduzir a economia poética de “Aschenglorie”, uma palavra que, em si mesma, é *mais de uma*, [plus d'une], lembramos de passagem aqui as suas diversas versões: André du Bouchet: “Cendres la gloire” [“Cinzas a glória”]; J.-P. Lefebvre: “Gloire de cendres” [“glória de cinzas”]; Joa-

da criança sonhadora. Porque esta não acreditava no que via, não via o que cria ver, já se contava uma história, esta história, como uma filosofia da natureza para caixa de sapatos [...] a saber, que o próprio bicho-da-seda se amortalhava, voltava a si mesmo na sua odisseia, numa espécie de saber absoluto, como se lhe fosse necessário embrulhar-se na sua própria mortalha, a mortalha branca da sua própria pele, para permanecer ao pé de si, o ser que ele tinha sido em vista de se reengendrar a si-mesmo na fiação dos seus fios-filhos ou das suas filhas - para além de toda a diferença sexual ou antes de qualquer dualidade dos sexos, e antes mesmo de todo o acasalamento. No começo houve o bicho que foi e não foi um sexo, a criança via-o bem, um sexo talvez, mas então qual? O seu bestiário começava. Esta filosofia da natureza era para ele, para a criança que eu era mas que continuo ainda, a própria ingenuidade, sem dúvida, mas também o tempo da aprendizagem infinita, a cultura de confecção, a cultura confeccionada segundo a ficção, a autobiografia do logro, *Dichtung und Wahrheit*, um romance de formação, um romance da sericicultura que ele começava a escrever em vista de o endereçar a si mesmo, de nele se erguer ele mesmo numa algazarra de cores e de palavras.⁵¹

Na impossibilidade de uma leitura atenta desta passagem (demasiado) longa, intensa e imensa, volto-me então agora para o outro verso de Paul Celan que Derrida nos ensinou de cor no idioma do próprio poeta – o verso “*Die Welt ist fort, ich muss dich tragen*” / “*O mundo acabou, eu tenho de te portar*” –, a fim de muito sucintamente o apontar como a *assinatura po-ético-desconstrutiva* do “eu” ou do dito “sujeito”, segundo Jacques Derrida no seu insanável diferendo – que é também o diferendo da própria desconstrução como *idioma filosófico* – com a fenomenologia, com a hermenêutica heideggeriano-gadamariana, com o dialogismo de Buber, com o criticismo de Adorno, com a psicanálise freudiana e até mesmo com a meta-ética levinasiana: com efeito, este verso, “*Die Welt ist fort, ich muss*

chim Neugroschel: “Ash-Glory” [“*cinza-glória*”] e o próprio Jacques Derrida traduz por “Gloire pour les cendres” [“*Glória para as cinzas*”] e por “Gloire / de cendres” [“*Glória / de cinzas*”] em *Poétique et Politique du Témoignage*. Paris: Éditions de l’Herne, 2005.

⁵¹ J. DERRIDA, Um bicho da seda de si. In J. Derrida e H. Cixous, *Véus...à vela*, op.cit, p. 75-76 e Caderno de Leituras nº 29, *Bichos-da-Seda*, Chão da Feira, Julho 2014.

dich tragen”, não diz poeticamente apenas o poema, o pensamento do poema segundo Derrida – poema que o filósofo diz ser a ferida áfona de outrem que um “eu” deseja aprender de cor: “de cor”⁵², (“*par coeur*”, “*auswendig*”), quer dizer, “do coração”, a partir do “coração” ou da “vida”. Do chão da “vida”. Para além, portanto, das “bibliotecas do saber”, que ele incendeia. Não, este verso de Celan sugere também, diz também o pensamento do mundo e o pensamento da dita “subjectividade do sujeito” segundo Derrida. Um pensamento que pensa o “eu” a partir do seu desvio ou seu distanciamento (*fort*) do mundo, ou do horizonte do mundo [significado pelo “*Die Welt ist fort*,”] e, *ipso facto*, numa certa proximidade com o gesto da *epoché* fenomenológico-transcendental⁵³ – que levará à apodixidade do *ego puro* e das suas *cogitationes* – e no distanciamento quer *doser-no-mundo* do sujeito/*Dasein* de Heidegger, quer do próprio diálogo *eu-tu* de Buber, a fim de pensar e de nos dar a pensar o “eu” a partir da sua sujeição, da sua obrigação arqui-originária e hiper-responsável [significada pelo “*ich muss dich tragen*”] *diante do outro, pelo outro e para o outro*, aqui na designação do “tu”, que ele está, à partida, obrigado a *bem* portar, a *bem* carregar como uma mãe carrega um filho no ventre ou como se porta o luto. O luto impossível. Isto é, na situação de “um no outro”, de “um para o outro”, no caso da gravidez na “solidão partilhada entre um e dois corpos”, aí, onde, “o mundo desaparece, está longe, permanece um terceiro quase excluído”.⁵⁴

De notar também ainda que este “tu” de Derrida não é, nem o “tu” de Buber – que se encontra no mesmo plano do “eu” e, portanto, no âmbito de uma relação formal e recíproca⁵⁵ –, nem também o “outro homem” de Levinas, mas um “tu” (*dich*) qualquer: um qualquer “tu” que, no tocante à questão do “sujeito”, permite traçar o diferendo da desconstrução derridiana em relação à meta-ética levinasiana e ao pensamento de Heidegger tanto do

⁵² “Ainsi se lève en toi le rêve d’apprendre par cœur. De te laisser traverser le cœur par la dictée. D’un seul trait, et c’est l’impossible et c’est l’expérience poématique. [...] J’appelle poème cela même qui apprend le cœur, ce qui invente le cœur”, J. DERRIDA, *Che cos’è la poesia?* in *Points de Suspension*, Galilée, Paris, p. 306.

⁵³ Cf. E. Husserl, *Meditações Cartesianas.*, Rés, Lisboa, s/d., p. 34; *Idées Directrices pour une Phénoménologie*, § 49, Tel/Gallimard, Paris, 1950, p. 160-164.

⁵⁴ J. DERRIDA, *Carneiros*, op. cit., p. 51.

⁵⁵ Cf. E. Levinas, «Martin Buber». In *Noms Propres.*, Fata Morgane, Montpellier, 1976, p. 36-43.

poema, como do mundo, do “humano”/Dasein e do animal. Diferença que não posso senão referir aqui, sem ter tempo para a desenvolver.

Em suma: o que este verso de Paul Celan lido por Derrida mostra é que, em sede desconstrutiva, o “eu” se pensa ou é pensado na sua ininterrupta relação de sujeição responsabilizante ao outro no distanciamento do mundo, ou na véspera do mundo. Mundo que, por sua vez, também só é pensado a partir da sujeição, tão endividante quanto hiper-responsabilizante, do “eu” em relação ao outro, na sua condição de uma outra origem do mundo. Em *Carneiros*, Derrida não podia ser mais claro na sua demarcação do *pensamento do mundo* de Heidegger, e, por conseguinte, na enfatização da singular “meta-eticidade” da Desconstrução e da sua diferença relativamente à Hermenêutica – diz aí:

Sobretudo, Heidegger tentou distinguir entre o que é *weltlos*, o que é *weltarm* e o que é *weltbildend*. [...] Trata-se do grupo das três “teses” que Heidegger apresenta, aliás assim mesmo, pouco depois de *Sein und Zeit*, num seminário de 1929-1930 sobre o mundo, a finitude, a solidão (*Welt-Endlichkeit-Einsamkeit*): “*Der Stein ist weltlos, das Tier ist weltarm, der Mensch ist weltbildend*”.

Por razões que não posso desenvolver aqui, nada me parece mais problemático do que estas teses.

O que é que se passaria se, no nosso poema, o *Fort-sein* do mundo, na sua instância própria, não respondesse a nenhuma destas teses ou destas categorias? Se as excedesse a partir de um lugar absolutamente outro [*tout autre*]? Se ele fosse tudo excepto privado de mundo (*weltlos*), pobre em mundo (*weltarm*) ou configurador de mundo (*weltbildend*)? Não é então o próprio pensamento do mundo que se deveria re-pensar a partir deste *fort* e, ele mesmo, a partir do *ich muss dich tragen*?⁵⁶

E é, justamente, este “eu” *incondicionalmente* obrigado *diante* de outrem na figura de um “*eu devo*” que se demarca do “*eu sou*”, do “*cogito*,

⁵⁶ DERRIDA, *Carneiros*, op. cit., p. 55-56.

ergo sum” e, portanto do registro ontológico, de índole substancialista ou não, da “subjetividade do sujeito”. Por outras palavras: é este “*eu devo*” de *princípio* que desconstrói o “sujeito metafísico” – ou o lembra e o mostra em autodesconstrução. É ele que diz “adeus” à soberania do “*cogito, ergo sum*”, lembrando-lhe a originariedade do luto na sua condição de “relação sem relação” (à Blanchot⁵⁷) ao outro *como outro*.

O “*cogito do adeus*” é pois, e em suma, um “*cogito*” intimado e obrigado ao outro antes mesmo de *ser* – e no interdito de *ser*. E é precisamente este “eu” incondicionalmente obrigado a *bem* portar o outro *em si* – portando-o *como outro*, isto é, como uma alteridade salva-guardada –, que tanto configura o repensar derridiano-desconstrutivo do “*cogito*” como o seu adeus ao “*cogito*” ou ao “*eu sou*” – ao poder do “*eu sou*” / “*eu posso*”, cuja autodesconstrução assim põe a nu. Derrida di-lo ainda em *Carneiros*, não sem ao mesmo tempo enfatizar uma vez mais também quer o registo hiperético quer aporético da desconstrução: a sua inevitável e ineliminável *apor/eticidade* – escutemo-lo:

E eu, eu não sou, não posso ser, não *devo* ser senão a partir desta estranha carga [*portée*] deslocada do infinitamente outro em mim. Devo portar [*porter*] o outro, e portar-*te* [*te porter*], o outro deve portar-me [*me porter*] [...] aí mesmo onde não há mais mundo entre nós ou sob os nossos pés para nos assegurar uma mediação ou consolidar uma fundamentação. Estou só com o outro, sou só dele e para ele, só para ti e teu: sem mundo. Imediatidade do abismo que me compromete com o outro por todo o lado em que o “eu devo” – “eu devo portar-te” – leva para sempre a melhor ao “eu sou”, ao *sum* e ao *cogito*. Antes de *ser*, eu *porto*, antes de *ser eu, eu portoo outro*.⁵⁸

Uma obra de Derrida datada de 1966, *O monolingüismo do outro*, dá-nos privilegiadamente a pensar este “eu” que, antes de *ser* e em vez de *ser*, *porta e/ou suporta o outro*, permitindo-nos como que concretizar esta *experiência* de identificação do “eu” através da sua relação com a singular anterioridade

⁵⁷ M. BLANCHOT, Le rapport du troisième genre». in *L'Entretien Infini*, Gallimard, Paris, p. 94-105.

⁵⁸ J. DERRIDA, *Carneiros*, *op. cit.*, p. 54.

da língua (e não, notemo-lo, por relação com o solo ou o sangue⁵⁹) na figura da Lei – da Lei da alteridade como língua⁶⁰ que o filósofo aqui designa por “monolinguismo *do* outro”: *do* outro no sentido de proveniente da primazia do outro como o próprio outro, que não pertença do outro. Como Derrida diz: uma língua não pertence! Jamais!

A “monolíngua do outro” consubstancia, pois, o limite a partir do qual nascemos para nós próprios e com o qual e no qual in-finitamente nos debatemos – um limite líquido, intransponível e inapropriável sem resto, uma espécie de fundo de amnésia e de afasia (a primeiríssima infância do *infans* (aquele que não fala, justamente)) que nos constitui, autodesconstruindo-nos. Na pegada repensada dos *physiologi* – que, lembremos, se perguntavam pelo elemento primordial, pela “*archê*” das coisas –, o “monolinguismo do outro” configura assim uma espécie *delimite* que, longe de nos limitar, *apenas*, nos desafia e assedia e, não obstante a nossa inconsolável finitude, no mesmo lance nos *ilimita*, nos in-finitiza também. Derrida di-lo assim em *O monolinguismo do outro*:

Sou monolingue. O meu monolinguismo demora-se e eu chamo-lhe a minha morada, e sinto-o como tal, nele me demoro e nele habito. Ele habita-me. O monolinguismo no qual respiro é mesmo para mim o elemento. Não um elemento natural, não a transparência do éter, mas um meio absoluto. Inultrapassável, *incontestável*: não posso recusá-lo senão atestando a sua omnipresença em mim. Ele ter-me-á sempre precedido: sou eu. Este monolinguismo, para mim, sou eu. [...] fora dele eu não seria eu-mesmo. Ele constitui-me, dita-me mesmo a ipseidade de tudo, prescreve-me, também, uma solidão monacal, como se quaisquer votos me tivessem ligado a ele antes mesmo de ter aprendido a falar. Este solipsismo inexaurível, sou eu antes de mim. Para sempre.⁶¹

Ou seja, o “monolinguismo do outro” é o “fundo de amnésia e de afasia”⁶² pré-egológica, pré-subjetiva e pré-ontológica a partir do qual o “eu”

⁵⁹ J. DERRIDA, *O Monolinguismo do Outro*, op. cit., p. 26.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 56.

⁶¹ *Ibidem*, p. 13-14.

⁶² *Ibidem*, p. 99.

vem a si na sua experiência in-finita de “*ex-apropriação*” e da língua e de si: na sua relação de “*ex-apropriação*” de si próprio por relação e na relação com a “*monolíngua do outro*”, o “eu” inventa-se e reinventa a língua. Inventar-se reinventando – como Eco⁶³! – a língua.

E é justamente este movimento in-finitamente contraditório de “*ex-apropriação*” de si e da língua, de “*ex-apropriação*” de si na sua “*ex-apropriação*” da própria língua – uma apropriação *de cada vez* expropriante que leva Derrida a proclamar, “*eu não tenho senão uma língua, e ela não é minha*”⁶⁴, assim dizendo a *experiência universal e universalizável da singularidade* ou da *ipseidade* (*ipse, ipsissimus*) – é, pois, este movimento in-finitamente contraditório de “*ex-apropriação*” simultânea de si e da língua, de “*ex-apropriação*” de si na “*ex-apropriação*” da língua do outro, dizia, que desencadeia e exaspera todas as nossas paixões e todas as nossas esperanças, dando conta da perturbação ou da divisão abissal e infinita da identidade do “eu”. Dando conta da autodesconstrução do dito “sujeito”. É, de fato, esta “*ex-apropriação*” de princípio que desencadeia, quer a *pulsão genealógica e soberanista* (autoimunitária)⁶⁵ – que, reitero, está na origem da *pulsão de poder* e se manifesta nas situações de colonização, de imperialismo, de fundamentalismo, de totalitarismo, de guerra, de alergia e de violência em geral para com outrem, que brotam da crença (porque, é de fato, uma crença) de uma identidade una e estável, própria, que procura imunizar-se e conjurar o medo da infecção –, quer a *pulsão para a incondicionalidade* da vocação para o acolhimento *de todo e qualquer outro*: vocação que, em *Políticas de Amizade*⁶⁶, Derrida designa por predisposição para a “*amância*” [*aimance*] – uma espécie de *véspera* e de *condição de possibilidade* para a *abertura incondicional* ao outro e/ou ao porvir⁶⁷, para a amizade e para

⁶³ BERNARDO, Fernanda. Eco-grafias. Dar à língua: contra-assinatura, re-invenção e sobrevivência. Ovídio – Derrida. *Revista Filosófica de Coimbra*, Coimbra, n. 39, p. 27-262. 2011.

⁶⁴ DERRIDA, 2001, p. 13.

⁶⁵ DERRIDA, 2000. DERRIDA, J. Auto-immunités, suicides réels et symboliques. In: DERRIDA, J. HABERMAS, J. *Le “concept” du 11 septembre*, Paris: Galilée, 2003, p. 133 ss ; *Séminaire. La peine de mort. Volume I (1999-2000)*, Galilée, Paris, 2012.

⁶⁶ DERRIDA, J. *Políticas da Amizade*. Tradução de Fernanda Bernardo, Porto: Campo das Letras, 2003. p. 74-84.

⁶⁷ Para a relação existente entre “o outro”, “a invenção” e o “porvir” (DERRIDA, 1987, p. 49-61).

o amor. Numa palavra, como predisposição para o acolhimento prazeroso e esperançado do porvir (que em Derrida não é o futuro) ou da vida na sua economia da morte como *sobrevida ou sobrevivência*⁶⁸ [*survie/ survivance*].

Razão pela qual eu costumo dizer que um “derridiano” digno do nome, digno deste *pensamento* maior, muito maior do que nós, que nos desafia e que, na nossa condição de herdeiros responsáveis e admirativos, hoje e aqui homenageamos, é sempre, não sem risco, é certo, *um amigo* ou *uma amiga*. É, em todo o caso, a *promessa* intempestiva e inesperada de *um amigo* ou de *uma amiga* – ousemo-la, caros amigos e caras amigas, ousemos esta *promessa* em prol de um mundo mais justo por vir *in memoriam* do pensamento justo, tão justo de Jacques Derrida, com cujas derradeiras palavras endereçadas aos amigos e amigas, e lidas pelo filho mais velho à beira da sua sepultura, vos deixo, enfim, eu hoje *aqui*:

“je vous aime et vous souris d’où que je sois.”

Data de registro: 14/04/2015

Data de aceite: 22/04/2015

⁶⁸ Para esta questão, veja-se, nomeadamente, J. DERRIDA. J., *Aprender finalmente a viver*. «“Somos estruturalmente sobreviventes, marcados pela estrutura do rastro, do testamento. Mas, dito isto, não queria dar curso à interpretação segundo a qual a sobrevivência está mais do lado da morte, do passado, do que da vida e do porvir. Não, a desconstrução está, todo o tempo, do lado do *sim*, da afirmação da vida. Tudo quanto digo [...] da sobrevida [*survie*] como complicação da oposição vida/morte, procede em mim de uma afirmação incondicional da vida. A sobrevivência [*survivance*] é a vida para além da vida, a vida mais do que a vida, e o discurso que eu mantenho não é mortífero, pelo contrário, é a afirmação de um vivente que prefere a vida e portanto o sobreviver à morte, porque a sobrevida [*survie*], não é apenas o que resta, é a vida mais intensa possível»” (Tradução de Fernanda Bernardo, Ariadne, Coimbra, 2005. p. 55-56).

COM-POR, RASTROS E ESPECTROS DE DERRIDA

Georgia Amitrano*

Resumo

O presente texto tem como objetivo apresentar uma homenagem/admiração ao filósofo de Jacques Derrida, por ocasião dez anos de sua morte. Nesse sentido, partindo da desconstrução das próprias palavras e termos usados pelo autor, este artigo é construído em uma *admiração pessoal* a Derrida. Não se circunscreve, assim, em um texto convencional, é um tributo, e como tal deve ser lido. Vai além ou por outra via daquela que os artigos acadêmicos costumam ser construídos. É uma escrita recheada de rastros e afetos. Uma ‘homenagem’ escrita por alguém que admira o pensamento de Derrida, que junto com ele busca ultrapassar as fronteiras da escritura, que se joga às margens da *différance*.

Palavras-Chave: *Différance*. Rastros. Espectros. Desconstrução. Escritura.

Résumé

Cet article vise à présenter un hommage / admiration du philosophe Jacques Derrida, à l’occasion des dix ans de sa mort. Dans ce sens, en partant de la déconstruction des mots mêmes et des termes utilisés par l’auteur, cet article est construit sur une admiration personnelle à Derrida. Il s’inscrit, donc, au-delà d’un texte conventionnel. Il est, tout d’abord, un hommage et, à ce titre il doit être lu. Il va ainsi autrement que les articles universitaires se sont souvent construites. Il s’agit ici d’une écriture pleine des traces et d’affects, «tribut» écrit par quelqu’un qui admire la pensée de Derrida, qui avec elle cherche à aller au-delà des frontières de l’Écriture, et donc, quelqu’un qui se risque aux rives de la *différance*.

* Doutora em Filosofia pelo Programa de Pós Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGF-UFRJ). Professora do Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia e Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Filosofia (Mestrado) da Universidade Federal de Uberlândia. *E-mail:* georgiaamitrano@gmail.com

Mots-Clés: *Différance*. Trace. Spectres. Deconstrucción. Escriture.

Breve apresentação

Há muitos anos me apaixonei por pensamentos advindos de filósofos franco-magrebinos ao me deparar com um texto de Albert Camus intitulado *La mort heureuse*. Uma obra limítrofe entre o filosofar e o romance, uma obra que fala sobre vida e nos ensina a morrer. Escritos de alguém que viveu a miséria da Argélia, o mar e sol. Escritos de um homem capaz de pensar seu tempo e sua condição através da imagem da morte.

Mas o que seria essa *Morte Feliz*? Uma morte consciente, diria Camus. No último sopro, no derradeiro instante, a certeza de se ter realizado uma vida plena, com vicissitudes e prazeres. Uma vida que valera ser vivida. Uma constatação para poucos, diria eu.

É no influxo dessa vida que tem como fim último a morte, e talvez uma possível morte feliz, daquele que viveu de modo cabal sua existência como filosofia que este artigo é construído. Não como um discurso acerca do pensamento de um autor, mas, isto sim, como uma *admiração* àquele que viveu sob o sol, o mar e a miséria da mesma Argélia de Camus. Um tributo singelo a um pensador que desconstruiu a Filosofia e o filosofar instituídos em cânones fechados; um dizer adeus para um Filósofo que soube ler de Nietzsche, Marx, Husserl, Lévinas, Heidegger, dentre outros, o que estes tinham a nos dizer, o que nos inspirava. Um dizer adeus ao Filósofo que foi capaz de desconstruir autores e textos e dar significados outros a partir de seus espectros.

Esta *admiração exposta* a Jacques Derrida, assim, não se circunscreve em um texto convencional; afinal, é um tributo, e como tal deve ir além ou por outra via daquela que os artigos acadêmicos costumam ser construídos. É pessoal, recheada de sentimentos e afetos. É uma ‘homenagem’ escrita por alguém que admira o pensamento de Derrida, que junto com ele busca ultrapassar as fronteiras da escritura, que se joga às margens da *différance*, com esse *a* grafado na nova escrita, donde o presente artigo ter características próprias.

Há no jogo da linguagem uma espécie de brincadeira conceitual, na qual me aproprio dos conceitos derridianos para escrever meu tributo. Palavras como *rastros*, *espectros*, *différance*, dentre outras, emergem como

possibilidades dessa escritura. Uma tessitura que tenta desconstruir o próprio sentido dado ao termo homenagem. Uma *composição*, uma música traçada em ritmo diferenciado, encadeada a partir dos sentimentos a mim causados por Derrida.

À vista disso, o presente artigo guarda consigo toda a escrita das palavras ditas no momento da Homenagem, em 1º outubro de 2015 na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Do mesmo modo, busca, em notas de rodapé e poucas citações, entreabrir os dizeres derridianos àqueles que desejam se regozijar em seus conceitos. Caminha, assim, através dos rastros por este argelino a nós deixados.

Não se trata, portanto, de mais um texto a ser lido estritamente como fonte de pesquisa; antes, é um território a ser explorado como possibilidade de novas tessituras, traços deixados como admiração. É um espaço de sensibilidade daquela que *admira*, que *mira*, e através deste *admirar* e *mirar* compõe algo a ser lido *para*, *com* e *por* Jacques Derrida.

Escrever é retirar-se. Não para a sua tenda para escrever, mas da sua própria escritura. Cair longe da linguagem, emancipá-la ou desampará-la, deixá-la caminhar sozinha e desmunida. Abandonar a palavra¹

Dez anos sem Jacques Derrida e um singelo tributo: minha admiração...

Ao pensar em escrever para o evento em Homenagem a Derrida², pelos dez anos de seu falecimento, em escrever minha singela homenagem, me deparo com algo muito especial, a singeleza própria de uma homenagem para um pensador incomum. Ademais, não basta ser Derrida, sou eu a escrever. Alguém que sempre seguiu *rastros* dos pensadores que leu, que tropeça nos *traços*, que traz consigo os sons de fantasmas de vários autores. Como, então, eu seria capaz de escrever para Derrida?

¹ DERRIDA, J. *A escritura e a Diferença*, Editora Perspectiva, 2 ed. São Paulo, 2009, p. 91.

² XVII SEMANA DE FILOSOFIA DA UFU. *Colóquio Internacional*, Homenagem a Jacques Derrida, ocorrido em 1º de Outubro de 2015, na Universidade Federal de Uberlândia.

Na duplicidade desta difícil escrita, busco então ficar atenta a Derrida. Mas que filósofo é esse que a cada nova leitura me parece dizer que quer deixar *rastros* e não discípulos? Que me obriga a pensar e desconstruir, desmontar, decompor palavras e pensamentos. Um filósofo que me parece não querer ouvir seu pensamento apenas repetido e, tampouco, somente refletido; antes, parece desejar ter seu pensamento também desconstruído. Afinal, ele é o pensador da *Différance*³. O pensador do jogo dos diferentes significados das palavras, da heterogeneidade que governa a produção de significados textuais.

É assim, então, que construo esse texto, na *Différance* Derrida. E nessa *Différance*, de cara percebo que não posso homenageá-lo. Como fazê-lo se na construção da palavra homenagem, na sua origem provençal, está a forma de um homem prestar vassalagem a outro? E, por mais que se tenha dado outro sentido, ainda, *omenatge* significaria o “vassalo, o homem de armas que deve sua fidelidade ao suserano”⁴. Definitivamente, isto não serve a Derrida.

Vou, então, *admirar* Derrida. *Admirar* sua obra e seu pensamento. Contudo, esta *admiração* não se dará no simples repetir ou explicar seu pensamento; antes, está nos *rastros* que ele me faz seguir, na espectral companhia desse fantasma que me acompanha e assombra faz alguns anos, e que também me ajuda a tracejar um pensamento mais livre das amarras canônicas.

³ *Différance*, termo francês cunhado por Jacques Derrida, (com ‘a’ no lugar de ‘e’) é um neologismo extraído da palavra francesa *différence* (semelhança fonética e alteridade gráfica); o ‘a’ deve, segundo ele, dizer mais do que o ‘e’, deve adicionar, ao sentido grego da palavra, o latino, mas não somente no sentido de atribuir-lhe um caráter polissêmico; deve trazer a diferença a seu lugar devido na linguagem, à radicalidade de seu sentido. A *différence* (com a) deve significar diferencialidade anterior a toda diferença determinada. A toda diferença com ‘e’, a toda presença. *Différance* faz um jogo com o fato de que a palavra francesa *différer* pode significar tanto “diferir” (“postergar” / “adiar”, em termos diacrônicos, o que nos remete para uma temporalização, para atividade, para a fala, para o uso, para gênese) quanto diferenciar (em termos Saussureanos, onde os termos se determinam reciprocamente, não detendo um significado “em si”, mas na relação diferencial que estabelecem com os demais, sincronicamente, o que nos remete para um espaçamento, para passividade, para língua, para esquema, para a estrutura). Derrida usa pela primeira vez o termo *différance* no seu texto de 1963 *Cogito et histoire de la folie*.

⁴ Tanto a palavra homenagem quanto o verbo derivado dela, homenagear, têm origem no provençal antigo *omenatge*. (*omin*, homen).

Escolho, assim, a sensibilidade, aquela que se constitui desde os fulcros da Corporeidade, da Intuição, da Afetividade. À vista disso, é nesse processo de possíveis modos de dizer, de línguas diferentes, que miro para esse *outro* que a mim aparece com o rosto de Derrida, e isso de maneira a me aproximar e averiguar, indagar e, finalmente, *admirar*.

É a *admiração* o que me faz ouvir essa voz fantasmagórica, esse sentimento de assombro, de surpresa ou espanto diante de diversas situações. É a *admiração*, assim, o que me faz mais filósofa a cada dia; afinal, na Filosofia, o admirar-se e o espantar-se são o que principia o começar a filosofar, o *thaumazein*⁵. Em outras palavras, é no processo atrativo, admirativo que não atravessamos indiferentes ante qualquer coisa. A *admiração*, assim, nos coloca em movimento, nos obriga a problematizar o que antes parecia evidente, como o bom e velho gato branco⁶ de Derrida que o observa nu durante seu banho, procurando esclarecer o que se apresenta como obscuro.

Aqui, portanto, vou *admirar* ou manifestar minha *admiração* por Derrida, não simplesmente por seus escritos, por seu legado filosófico linguístico, mas por me ajudar a não perder minha capacidade de *me espantar*, de me regozijar com um forte sentimento de prazer diante de alguém ou algo que considero extraordinário. Essa disposição emocional, portanto, me permite olhar para além da obviedade e decompor velhos conceitos, quebrando um a um até compor novas significações possíveis, novos modelos de entendimento que no futuro também devem ser desconstruídos.

⁵ Lembremos de uma frase no *Teeteto* na qual a filosofia começa com a admiração. Nesse diálogo, Platão descreve uma cena em que o jovem Teeteto fica admirado quando compreende um dos argumentos sobre a sensibilidade apresentado por Sócrates. A fim de explicar o sentimento de Teeteto, Sócrates diz que o princípio da filosofia é a experiência de admiração. Platão ao referir-se a esta admiração, como um *pathos*, um estado interior que sentimos quando algo nos arrebatou, aponta para uma experiência de encantamento, uma paixão que afeta, mais que aos outros homens, o filósofo. Só assim o filósofo é eminentemente humano; pois o homem é feito de modo a viver no *thaumazein*. No verbo *thaumazein* encontra-se a raiz *thea* que significa ver, olhar. Ver e olhar atentamente, como arrebatado em paralisia.

⁶ Derrida confessa uma dificuldade de reprimir um movimento de pudor, uma vergonha de ter vergonha. Assim, desenvolve todo o seu ensaio *O animal que logo sou* diante de um momento singular: Contra o mal-estar que pode haver em encontrar-se nu, o sexo exposto, nu diante de um gato que nos observa sem se mexer, apenas para ver (DERRIDA, J. *O animal que logo sou*. Trad. Fábio Landa. São Paulo: Ed. Unesp, 2002, p. 15).

O *com-por* e os rastros espectrais

Com um título que começa por *com-por*, brinco com as palavras; afinal, no jogo das preposições, *com* introduz um argumento realizado com o papel temático de Instrumento; bem como, no léxico-conceitual, *com* constitui um marcador gramatical do estatuto argumentativo do sintagma que introduz. Mas, o *com*, para além de tudo isso, implica estar junto. Já o *por* é uma preposição que, dentre uma variante possível, implica causa ou o meio pelo qual sou capaz de realizar uma dada ação. Sendo assim, o meu *com-por* junta coisas diferentes de modo a produzir, criar, inventar, construir, e depois, desconstruir. E é *com e por* Derrida que tracejo minha escrita. E ao tracejar, me obrigo a falar do *traço*.

Ora, com a palavra *traço*⁷ (*rastro*), Derrida nos remete à noção de “arbitrário”. E é na arbitrariedade, no inesperado, naquilo que não pode ser previsto, que se observa o fato de um dado significante não depender efetivamente da livre escolha daquilo que se fala, bem como este não possuir uma amarra necessária com o que significa. Em outras palavras, aquilo que temos como tangível, perceptível, o material do signo nem sempre se liga ao conceito abstrato a ele imposto.

O *traço*, assim, não articula a sua possibilidade ao campo do “ente-presente”. “É preciso pensar o *rastro* antes do ente”. Em um permanente *vir a ser*, o signo, como *traço*, atravessa a etapa do símbolo, e isso de tal modo que “é preciso dizer o que Saussure não disse: não há símbolo e signo, e sim um vir-a-ser-signo-do-símbolo”⁸.

E o *traço* é o *rastro*. E *rastro* é a abertura para a exterioridade em geral. A temida abertura para “o fora” que a metafísica rejeitou, a enigmática abertura para o *outro* e a desconstrução da presença plena no *logos*.

E o pensamento de Derrida é um dos *rastros* que persigo. Um pensamento que é capaz de me fazer jogar dentro do movimento. Contudo, não é qualquer movimento; antes, é o da *desconstrução*⁹. Um movimento que

⁷ *Traço* é um conceito derridiano, como *différance* ou *escritura*, para compreender como o processo cognitivo sobre o mundo que nos cerca é constituído por uma linguagem-escritura.

⁸ DERRIDA, J. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 58.

⁹ *Desconstrução* é o termo proposto por Jacques Derrida, nos anos sessenta, para um processo de análise crítico-filosófica que tem por objetivo imediato a crítica da metafísica ocidental e da sua tendência para o logocentrismo, incluindo a crítica de certos conceitos (o significado e

implica uma não-origem, que me desloca do dado para um vestígio, um *rastro* (*trace*) antes de outro suposto vestígio.

É a noção de *rastro*, portanto, não apenas fundamental para a minha *admiração* derridiana, como também é no *com* e *por* Derrida que se observa o quão esta noção de *traço/rastro se torna* fundamental para deslocar qualquer problema que seja posto como sempre dado. À vista disso, para pensar o *rastro* é sempre preciso primeiro abdicar do sistema conceitual metafísico-teológico (e também teleológico) e de suas implicações sempre dicotômicas. Afinal, o *rastro* (*trace*) como *rastro* vem necessariamente sempre a apagar-se no texto da metafísica que, todavia, o transporta. O *rastro*, assim, diz do apagamento da presença, da sua impossibilidade como tal.

O rastro não é somente a desapareção da origem, ele quer dizer aqui [...] que a origem não desapareceu sequer, que ela jamais foi reconstruída a não ser por uma não-origem, o rastro, que se torna assim, a origem da origem. [...] O rastro (puro) é a *différance*.¹⁰

O conceito de *rastro* em Derrida evoca o movimento da *différance*, pois o *rastro* anuncia e difere. Anunciando um já lá (*déjà-là*) que, concomitantemente, impede, adia a realização absoluta. Ou seja, o *rastro* coloca a impossibilidade de uma origem pura e de um “fechamento do devir”. Todo *rastro* é *rastro* de *rastro* (*trace* de *trace*).

Com Derrida – este fantasma, espectro que me deixa *rastros* – me dou conta mais uma vez ser necessário colocar em xeque os pressupostos fundamentais de toda uma tradição, em especial, a da metafísica da presença. Ou seja, apontar o dedo na ferida, o fato da inexistência de *A Filosofia*.

Como disse Derrida:

o significante; o sensível e o inteligível; a origem do ser; a presença do centro; o *logos*, etc.) que tal tradição havia imposto como estáveis. A *desconstrução* não é um método, o “método desconstrutivo” como é comum se dizer. Também não pode ser compreendida como uma teoria previamente construída sobre o ser, as coisas em geral, o homem, a razão, a história etc. Um “pensamento da desconstrução” nada está subordinado a uma teoria prévia. Trata-se, antes, de um trabalho de pensamento que procura investigar os limites de toda teorização e, portanto, de toda pretensão de totalização que se encontra operante em um discurso. O próprio Derrida afirma que a desconstrução consiste em um pensamento sempre comprometido em pensar a origem e os limites da questão “o que é?”.

¹⁰ DERRIDA, 2004, p.75-77.

Na verdade, tudo quanto desde há muito tempo me tem, digamos, interessado – a título de escrita, do rastro, da desconstrução do falocentrismo e “da” metafísica ocidental (que, e embora o tenham repetido até à saciedade, eu nunca identifiquei como uma única coisa homogênea e vigiada pelo seu artigo definido no singular, disse tantas vezes o contrário e tão explicitamente!), tudo isso não pôde deixar de provir desta estranha referência a um “alguers” de que o lugar e a língua me eram a mim próprio desconhecidos ou interditos.¹¹

Não esqueçamos que ao falarmos de uma “metafísica da presença”, falamos de linguagem, de referência. É o conceito de signo que está aqui pontuado, pois este conceito foi pensado pela tradição como formado por um significante que se refere a um significado. Donde, esse signo, para Derrida, se mostrar como uma presença original diferida, ou seja, a substituição da coisa presente (da coisa mesma) por ele, o que implicaria um caráter ao mesmo tempo secundário e provisório a tal substituição. Secundário, já que deriva de uma presença original. Provisório, perante a presença original e por representá-la enquanto ela está ausente, ou seja, mediá-la.

Aqui é a linguagem e a escrita que se apresentam de modo novo às minhas velhas expectativas. Com Derrida capturo uma necessidade de desconstruir o velho padrão de linguagem ao qual sempre me senti confortável. Isso, todavia, não implica me fazer pensar em uma reabilitação da escrita, em uma inversão da ordem de dependência desta com a fala; antes, no estudo do estrato puramente gráfico do texto, é preciso mostrar que este está aberto a pesquisas inéditas e fecundas.

Nesta dinâmica nova, a necessidade de uma *arquiescritura*¹² se apre-

¹¹ Certes, tout ce qui m’a, disons, intéressé depuis longtemps – au titre de l’écriture, de la trace, de la déconstruction du phallogocentrisme et de “la” métaphysique occidentale (que je n’ai jamais, quoi qu’on en ait répété à satiété, identifié comme une seule chose homogène et surveillée par son article défini au singulier, j’ai si souvent dit le contraire et si explicitement !), tout cela n’a pas pu ne pas procéder de cette étrange référence à un “ailleurs” dont le lieu et la langue m’étaient à moi-même inconnus ou interdits. (DERRIDA, 1996, p. 131, grifos nossos).

¹² Termo cunhado por Jacques Derrida, no interior da sua teoria sobre uma gramatologia aplicada, que é uma espécie de ciência geral da escrita, e que resiste a uma definição fixa. Derrida rejeita a ideia de se tratar de um conceito aplicável. A desconstrução propõe uma nova forma de pensar e formular a escrita, mas não quer colocar em seu lugar outra

sentada, uma escrita que precede à fala e que não aparece como objeto de uma ciência. Uma escritura que emerge como aquilo mesmo que não se deixa reduzir sob a forma de presença, enquanto condição de todo o sistema linguístico ele mesmo.

Sim, Derrida me mostra desvios aos quais sempre persegui, e os seus *rastros* me fazem os encontrar. E um desses *rastros*, apenas um deles, é a linguagem.

Há ainda tantos outros *rastros* a perseguir!

Mas voltemos aos *rastros* que persigo, aos *rastros* que me impelem a novos conhecimentos e estudos, e que me deixam *rastros de rastros* de outros pensadores.

Afinal,

Sem uma retenção na unidade minimal da experiência temporal, sem um *rastro* retendo o outro como outro no mesmo, nenhuma diferença faria sua obra e nenhum sentido apareceria. Portanto, não se trata aqui de uma diferença constituída, mas, antes, de toda determinação de conteúdo, do movimento puro que produz a diferença. O *rastro* (puro) é a diferença. Ela não depende de nenhuma plenitude sensível ou visível, fônica ou gráfica. É, ao contrário, a condição destas [...]. Ela permite a articulação dos signos entre si no interior de uma mesma ordem abstrata – de um texto fônico ou gráfico, por exemplo – ou entre duas ordens de expressão.¹³

Ora, o tom de meu trabalho sempre foi o da política e o da ética. E, nesse tom dado, dificilmente me prendo ao autor A ou B, roubo-lhes o que sinto de melhor, tenho-os como espectros, anões fantasmas que zumbem em meu ouvido. E com Derrida não seria diferente. Os zumbidos espectrais deste autor do qual sigo rastros me trouxeram outra dimensão do animal, da besta e do soberano. Puseram-me no desconforto de uma nova escritura, me

formulação definitiva. A *arquiescritura* deve estar sujeita a uma investigação contínua. Assim sendo, quando falamos de *arquiescritura* falamos da escrita que precede a fala e nela se concretiza. Não se trata da definição tradicional da escrita como registro gráfico nem se pressupõe a referência a um mundo exterior ou ulterior ao texto. É ao que sobrevive a estes limites tradicionais de significação que Derrida chama *arquiescritura*.

¹³ DERRIDA, 1973, p. 76.

fizeram as costas pesadas por enchê-las dos anões espectros que ele Derrida também carregava.

Com Derrida veio Benjamin, Lévinas, Schmitt, entre outros. Por Derrida me tornei herdeira, herdeira de uma herança altamente intrincada, que submerge inúmeras estratégias de apropriação. Ou, como diz Derrida, de ex-apropriação. Tornei-me herdeira de desdobramentos políticos, éticos e estéticos aos quais DEVO profanar na decomposição e desconstrução de cada texto, escritura-linguagem que me chega.

Derrida me fez uma herdeira profana, pois não apenas as suas obras me obriga a carregar e desconstruir, como a tudo que já li... Fantasma pesado esse Derrida com seus espectros. Fantasma, espectro¹⁴ do qual agora tenho uma filiação e sou herdeira.

Mas como disse, herdar é, por natureza, expropriar, ou ex-apropriar. É claro que se pode fazer qualquer leitura de um texto, mas para que ela seja vista como minimamente adequada, é preciso seguir certos protocolos interpretativos a fim de se chegar a uma verdadeira invenção. Sendo assim, a verdadeira herança está em saber: em ‘saber saber’, ainda que saber deva se aproximar de uma forma instigante e expropriadora de não-saber, e tudo isso para não correr-se o risco do enrijecimento ou engessamento, seja ele do texto ou do pensamento ex-apropriado.

¹⁴ “O espectro é uma incorporação paradoxal, o tornar-se corpo, uma certa forma carnal e fenomenal do espírito. Torna-se algo difícil de nomear: nem espírito nem corpo, ou tanto um como outro. Pois é a carne e a condição de fenômeno que possibilitam ao espírito a sua aparição espectral, mas que desaparecem imediatamente na aparição, na própria chegada do *revenant* ou retorno do espectro. Existe algo que desaparece, que se afasta na própria aparição enquanto reaparição do que partiu.... [O espectro] é alguma coisa que, precisamente, não se conhece, e não se sabe, precisamente, se ele é, se existe, se responde a um nome e se corresponde a uma essência. Não se conhece: não por ignorância, mas porque esse não-objeto, esse presente não-presente, esse estar-lá de alguém ausente ou que partiu já não pertence ao controle do conhecimento. Pelo menos não pertence mais àquilo que pensamos entender pelo nome de conhecimento. [O espectro é] uma coisa que não pode ser nomeada, ou que quase não pode ser nomeada, “esta coisa”, mas esta coisa e nenhuma outra, esta coisa que nos olha, que nos diz respeito [qui nous regarde] chega para desafiar tanto a semântica quanto a ontologia, tanto a psicanálise quanto a filosofia. (Marcelo: O que? Essa coisa apareceu outra vez na noite de hoje? Eu não vejo nada). A coisa permanece invisível, é o nada visível. Essa coisa que não é uma coisa olha para nós e vê que não a vemos, mesmo quando está lá. A isso chamaremos o efeito de visor: nós não vemos aquele que olha para nós” (DERRIDA, 1994, p. 6-7).

A herança não é jamais dada, é sempre uma tarefa. Permanece diante de nós, tão incontestavelmente que, antes mesmo de querê-la ou recusá-la, somos herdeiros, e herdeiros enlutados, como todos os herdeiros.¹⁵

E, nesta herança derridiana, o que talvez mais me toque e me traga o peso amargo do herdado, é pensar uma ética da alteridade. É pensar na hospitalidade e nas suas impossibilidades práticas por vezes. Volto-me, então, a outro espectro que zumbi rastros em meus ouvidos, Rosa Luxemburgo, cujas palavras ecoam e nos despertam para o extraordinário do tempo. Tempo este nosso que apregoa a exclusão, a exceção em nome da ideologia humanitária.

Ah essas heranças!!!!

Heranças que espelham aos incautos um futuro¹⁶, mas não é disso que se trata, nem mesmo pode ser pensada como algo a nos fazer agraciados.

Infelizmente, nesta minha *Admiração a Derrida*, o tempo é curto, e outros textos ou artigos eu já os escrevi ou ainda escreverei. Aqui, tenho de escolher uma parte da herança derridiana. Que *rastros* ainda há tempo de seguir por hora?

Escolho, então, me mantendo à linguagem e à escritura, a poesia como literatura e pintura. Caminho *por* entre as formas estéticas e, *com* Derrida, tracejo uma estética setorial, na qual a obra de arte é apresentada a partir de certo arquétipo generativo capaz de atualizar uma dinâmica desconstrutora.

No meu ato de *admirar*, na minha *com-posição*, vou buscar o encontro. E é no encontro entre Derrida e Joyce que vislumbro um acolhimento ao *outro* em sua *outridade* literária. Afinal, o ato da hospitalidade só pode ser poético, como dissera um dia Derrida a Anne Dufourmantelle¹⁷.

Para além disso, há uma razão no fato de um texto ser efetivamente um texto. Afinal,

¹⁵ *Ibidem*, p. 33.

¹⁶ Toda a questão do por-vir, de que ratará sobretudo a partir dos anos 1990, passa pela necessidade de distinguir com clareza a noção de por-vir (à-venir) da de futuro (futur), em francês. O por-vir derridiano de algum modo está vindo ou mesmo já está aí, não se anuncia num amanhã utópico, redentor.

¹⁷ DERRIDA, 2003, p. 04.

Um texto só é um texto se ele oculta ao primeiro olhar, ao primeiro encontro, a lei de sua composição e a regra de seu jogo. Um texto permanece, aliás, sempre imperceptível. A lei e a regra não se abrigam no inacessível de um segredo, simplesmente elas nunca se entregam, no presente, a nada que se possa nomear rigorosamente uma percepção.¹⁸

É a partir do ensaio *Ulysse Gramophone*¹⁹ que penetro em uma possível associação com uma não desconstrução dos textos literários por Derrida; afinal, como desconstruí-los se estes já se encontrarem assombrados pela invisibilidade dos espectros? Não podem ser desconstruídos porque já se desconstroem desde sempre. Como um dia afirma Derrida, “existe desde sempre desconstrução, operando em obras, especialmente em obras literárias”.

Ademais, Derrida também nos apresenta a relação existente entre um cartão postal e uma garrafa arrolhada com uma mensagem lançada ao mar. Neste gesto do envio, há sempre uma promessa de encontro, contudo este encontro não é garantido. A escritura tecida pela mensagem nos remete a um lugar imaginário, sem nome, no qual não há um destinatário preciso. Mas não é pelo fato de ser imaginário que a verdade não é dita. Esta é arquivada na garrafa e no desejo do encontro.

Derrida ainda, em uma releitura de Sócrates em Platão, recoloca as questões que envolvem a representação e a verdade. Na distinção entre os dois tipos de imagem postos por Platão, nos voltamos à noção de *eikon* e o *phantasma*, isto é, entre cópia e simulacro. Distinção esta na qual se colocou no *traço* ou na *escritura* o perigo do simulacro, sendo visto por essa tradição como suplemento espacial da “verdadeira repetição”.

Mais além, Derrida retoma os pontos que se unem à noção de poesia a partir de Mallarmé. Há, de fato, uma problemática da representação que se desenha no intervalo entre a escritura, a fala, a pintura-escritura e o seu próprio fazer-se. Há um gesto ambivalente na escrita literária que se desenha em Derrida, tanto como uma afirmação da existência, a despeito da rigidez do real, quanto uma recusa de complacência para com qualquer que seja o objeto.

¹⁸ DERRIDA, 2005, p. 07.

¹⁹ DERRIDA, 1987.

Ora, as reflexões de Derrida se deixam emaranhar e redimensionar através de seu contínuo diálogo com literatura e a pintura. Derrida nos oferece, assim, uma estética serial, como afirma Rösch, na qual a obra de arte é apresentada a partir de certo arquétipo generativo capaz de atualizar uma dinâmica desconstrutora. A arte, no modelo desconstrutivista derridiano, nos põe diante de um a infinidade de discursos polimorfos, em cujo polimorfismo faz a obra escapar. Em seu pensamento, a origem da arte emerge como uma hetero-afecção atada à visibilidade. Tal observação derridiana pode ser mais bem compreendida no momento em que nos voltamos a um texto de Artaud, no qual o artista se debruça sobre a pintura dos girassóis de Van Gogh.

É a natureza nua e pura vista exatamente como ela se revela, quando se sabe chegar suficientemente perto dela. [...] estas cores sem cerimônia, que são todo um acontecimento, onde cada pincelada de Van Gogh na tela é pior que um acontecimento. [...] Ele [Van Gogh] fez, sob a representação, brotar um ar, e nele encerrou um nervo, que não estão na natureza, que são de uma natureza e de um ar mais verdadeiros que o ar e o nervo da verdadeira natureza. [...] seus girassóis de ouro brônzeo estão pintados; estão pintados como girassóis e nada mais, mas para entender um girassol ao natural, é preciso agora voltar a Van Gogh, assim como para entender uma tempestade ao natural, um céu tempestuoso, uma planície ao natural, não se poderá mais deixar de voltar a Van Gogh.²⁰

Para Derrida, essa dimensão do olhar de Artaud condensa toda uma teoria sobre a gênese da arte, acenando para o fato de que a pintura é capaz de transpor o pintor e o seu meio, sobrevivendo ao outro lado da linha de separação, justamente, ao inscrever em si a verdade da natureza. Ademais, é possível afirmar que Artaud e seu Van Gogh não se separam na pintura e no teatro para Derrida. Afinal, para o pensador franco argelino, no seu ensaio dedicado aos desenhos e retratos de Artaud, é perceptível que estes são tratados como escritos desenhados, que conjugam a potência imprecatória das palavras, a força visual dos signos gráficos e a experiência do fogo voluntariamente aplicado ao papel. Há um pictórico que “Enlouquece o subjétil”.

²⁰ ARTAUD, 1995, p. 277; 279; 280; 281.

No processo de desconstrução derridiano, o que se pode retirar é uma verdade fictícia de uma “verdade sem verdade da verdade”. De fato, se a obra de arte instala uma verdade no mundo, esta pode ser traduzida nas palavras de Cézanne²¹: “*Je vous dois la vérité en peinture, et je vous la dirai*”, as quais são lembradas por Derrida em *A verdade em Pintura*. Contudo, tal verdade, para Derrida, é da ordem do *traço* e da *escrita* que grifam o paradoxo de uma verdade não verdade já articulada.

Ao fim, a desconstrução derridiana também profana. Ao “enlouquecer o subjétil”, Derrida redesenha *traços* e *rastros* de uma “pictografia”, de modo a apontar, via Artaud, para uma arte transcrita, que transgride e conjuga pela pintura, pelo desenho e pela escritura. Não há paredes divisórias, “nem a das artes nem a dos gêneros, nem a dos suportes nem a das substâncias.” A palavra não reconduz a uma “proto-escritura na qual projetamos todos os nossos mitos de origem”; antes, insinua a “trajetória daquilo que literalmente está apto a atravessar o limite entre a pintura e o desenho, o desenho e a escritura verbal, de uma maneira geral, as artes do espaço e as outras”²².

Finalizo esse texto deixando para Derrida outros espectros, assombros meus que me fazem correr atrás de novos *rastros* e permitir que outros também os carreguem.

É com a Poesia de Paulo Leminsk que encontro outros traços, que vejo a profanação linguística, que atento para o doce perigo da linguagem enquanto escritura. Contorcendo-se sobre si, as letras, as falas, na “poligrafonia” do texto nos fazem bem mais que mirar.

Em um livro para crianças – se de fato se pode falar da existência de algum livro que seja apenas para crianças – Leminsk fala do bicho alfabeto, constrói imagética e foneticamente um novo ser desconstruído do próprio alfabeto. Aqui, permito-me deixar aos que perseguirão Derrida um dizer desconstruído na poesia.

É com os versos de Leminski que, então, falo daquele que:

²¹ Carta a Emile Bernard, de 23 de Outubro de 1905. (Cf. CÉZANNE, 1978).

²² DERRIDA, 1998, p. 47.

*tem vinte e três patas/ou quase
por onde ele passa
nascem palavras
e frases*

*com frases
se fazem asas
palavras
o vento leve*

*o bicho alfabeto
passa
fica o que não se escreve²³*

Referências

ARTAUD, Antonin. *Linguagem e vida*. Tradução de Jacó Guinsburg, Sílvia Fernandes, Regina Correa Rocha e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1995.

CÉZANNE, Paul. *Correspondence*. Recueillie, annotée et préfacée par John Rewald. Édition révisée et augmentée. Paris: Grasset et Fasquelle, 1978.

DERRIDA, J. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. *A farmácia de Platão*. Tradução de Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

_____. *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade*. Tradução de Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

_____. *Espectros de Marx: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional*. Tradução de Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

²³ LEMINSK, 2014, p. 10-11.

_____. *Ulysse gramophone* – Deux mots pour Joyce. Paris: Galilée, 1987.

_____. *Le monolinguisme de l'autre*. Paris: Galilée, 1996.

_____. *Enlouquecer o subjétil*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

_____. *A escritura e a diferença*. 2. ed., São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. *O animal que logo sou*. Tradução de Fábio Landa. São Paulo: Unesp, 2002.

LEMINSK, Paulo. *O bicho alfabeto*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

Data de registro: 14/04/2015

Data de aceite: 22/04/2015

EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA. UN ABORDAJE A PARTIR DEL CONCEPTO DE “PENSAMIENTO” DE ALAIN BADIOU

*Leonardo Javier Colella**

Resumen

El presente artículo busca reconstruir una perspectiva filosófica de la educación a partir de las nociones de “pensamiento” y “filosofía” de Alain Badiou. El autor no teoriza sobre la educación, sin embargo, intentaremos aplicar sus conceptos de “saberes enciclopédicos” y “verdades” al ámbito educativo para realizar una crítica a la circulación de saberes y caracterizar una educación que incluya las nociones de “pensamiento” y “verdad”.

Palabras clave: Educación y filosofía. Pensamiento. Verdad.

Abstract

This paper aims to reconstruct a philosophical perspective on education from the notions of “thought” and “philosophy” of Alain Badiou. The author does not theorizes on education, however, we’ll try to apply his concepts of “encyclopedia knowledge” and “truth” to the educational environment for a critique of the circulation of knowledge, and characterize an education that includes the notion of “thought” and “truth”.

Keywords: Education and philosophy. Thought .Truth.

El pensamiento

Badiou utiliza el concepto de “pensamiento” para caracterizar la toma de posición subjetiva frente a los saberes preestablecidos. *Pensar* sería, en

* Becario doctoral del Consejo Nacional Científico y Técnico (CONICET). Profesor Universitario de Filosofía por la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) Argentina.
E-mail: leonardojcolella@yahoo.com.br

este sentido, interceder, atravesar y reconstruir los saberes que enuncian *lo que hay*. El pensamiento constituiría, para Badiou, una ruptura con respecto a los saberes enciclopédicos que representan un estado de cosas dado¹. Es la desvinculación cuantitativa entre un múltiple infinito y la parte que lo contiene la que abre, en tanto impronunciable (lo-imposible-de-decir), la perspectiva de elecciones ilimitadas.

El pensamiento es la prueba de la no-resignación del ser a la presión representativa de las partes: “Un pensamiento no es otra cosa que el deseo de poner fin al exorbitante exceso del estado” (BADIOU, 1988, p. 314). Y el portador de ese deseo de pensar asume una forma subjetiva.

Sin embargo, existe la idea bastante extendida, para el ámbito teórico de la educación, de asociar la presentación de los elementos de una situación con su nominación. Esta perspectiva elude la distinción entre la situación (aquella que presenta las multiplicidades infinitas que son los individuos miembros de una situación compleja y aleatoria) y su estado (que incluye esas multiplicidades a las que agrupa como partes y nomina como “estudiantes”, “docentes”, etc.). Es decir, se trata de la creencia de que los múltiples presentados son tales por poseer “nombres”: ser presentado o ser nombrado sería indistinto.

En aquel sentido, todo término existente en una situación será tal si está nombrado. La lengua es el elemento que asimila sin ambigüedad al múltiple presentado con la parte que lo representa. El estado dirige la lengua y ordena la representación de los elementos.

Este estrecho vínculo entre una parte y los elementos de una situación, esa proximidad establecida por la lengua, que opera agrupando aquellos múltiples que poseen alguna propiedad común y distinguiéndolos de los demás, permite que el estado controle la situación, que el exceso del vacío sea controlable. El *saber* de una situación es quien mantiene la proximidad entre la pertenencia y la inclusión, es quien mantiene reglada esta distancia.

Un múltiple presentado en situación, indiscernible para la cuenta me-

¹ Un concepto central de la obra de Alain Badiou es el de “pensamiento”. Como mencionamos, este término es empleado por el autor de forma radical y vinculado a una disrupción. Esta radicalidad como carácter definitorio del pensar es abordada por Boostels (2002) en “Vérité et forçage: Badiou avec Heidegger et Lacan”. Asimismo, para una relación del concepto de “pensamiento” en Badiou y Deleuze, puede verse Bergen (2002), “Pensée et Être chez Deleuze et Badiou (Badiou lecteur de Deleuze)”.

taestructural, será ajeno al saber y, por tanto, inexistente para él. De este modo, el estado prescribe, mediante el saber, la existencia de los términos. La lógica del saber expulsa fuera de sí todo pensamiento y, con él, toda dialéctica del acontecimiento y de la intervención subjetiva.

Sólo construye saberes reglados propios de la situación pero no participa de las decisiones y de las invenciones que atañen a las disrupciones del estado que la sustenta. El *cambio*, para esta lógica, no es otra cosa que las modificaciones regulares y las construcciones organizadas de los saberes de sus partes. Estas modificaciones son las que impulsan, en el ámbito educativo, las actualizaciones curriculares. Éstas no responden a otra cosa más que al destino de un camino ya prefigurado, por caso, a los avances técnicos, a las nuevas tecnologías, a las modas, a nuevos dispositivos de control y, en sus versiones más progresistas, al intento por explicitar las reglas de juego, por una *inclusión* en los devenires forzados del mundo contemporáneo. El saber responde a la sociedad del conocimiento, que se halla bastante distanciada de lo que, con Badiou, podríamos denominar *sociedad del pensamiento*.

Todo aquello que no es susceptible de ser clasificado en un saber, *no-es*. La ontología badiouiana impugna el saber en tanto enfatiza la potencia del vacío, mientras que su lógica (la del propio saber) domina todo exceso a través de la nominación y el ordenamiento de las partes designadas por el estado. Como señalaremos más adelante, el saber cuenta con una característica sustancial, su transmisibilidad. Mientras que el “saber” es *transmisible*, el “pensamiento” exige su *actualización*, individual y colectiva.

Badiou afirma que la creencia más extendida actualmente es la que asevera que “no hay más que cuerpos y lenguajes” (BADIOU, 2006, p. 17). Lo realmente existente son los cuerpos, y con él, la finitud, el deseo, el goce, el sufrimiento y la muerte. Propone el nombre de “materialismo democrático” para la posición que sostiene ese axioma. Este materialismo (o biomaterialismo) se preocupa, antes que nada, por la defensa de la vida biológica. Así, los derechos “humanos” serán los derechos que apunten a la conservación y al desarrollo de la vida: la protección humanista de los cuerpos vivientes.

Al admitir la existencia, además de los cuerpos, de una diversidad de lenguajes, el materialismo se presenta como “democrático” ya que requiere del consenso y de la igualdad jurídica para tratar aquella pluralidad. La humanidad pierde así su especificidad (que ya hemos mencionado que para

Badiou era más bien el “pensamiento” o la “Idea”), para ser absorbida por la generalidad biológica.

La propuesta del propio Badiou es la de trastocar, agregando un tercer término, el axioma del materialismo democrático: “no hay más que cuerpos y lenguajes, sino que hay verdades”. Las verdades aquí no serían ni una adición ni una síntesis de los dos primeros términos (cuerpos y lenguajes). La expresión, gramaticalmente forzada, intenta denotar que ciertamente existen sólo cuerpos y lenguajes, pero que no sólo hay “*lo que hay*”, sino que existen las verdades como excepciones a lo que hay. Badiou reconoce que la estructura lógica de los mundos se halla compuesta por cuerpos y lenguajes, pero asume a la *verdad* como el nombre filosófico de aquello producido en las interrupciones del orden lógico de esos mundos.

Badiou propone, de forma crítica, una variable antropológica para el materialismo democrático, “no hay más que individuos y comunidades”, y junto a ella, advierte un cúmulo de significantes propagandísticos: “respeto por el otro”, “diversidad cultural”, “pluralidad de ideas”, etc. Su variante educativa asume este axioma, según el cual no hay más que individuos y naciones, para construir una educación de estado. La educación por verdades de la dialéctica materialista se opone a ello postulando un sujeto que se sustrae a toda individuación y a todo nacionalismo, un cuerpo subjetivo que no es ni individual ni nacional, sino colectivo y universal.

Con el término verdad, Badiou intenta designar la existencia de *algo* que no se halle históricamente determinado, que pueda “aparecer” de forma distinta en diversos mundos, incluso con siglos de distancia: podríamos pensar aquí, por ejemplo, aquello que han presentado o presentan “en común” la propuesta jacotista de principios de siglo XVIII, la tesis de la autoeducación de las masas en China de mediados del siglo anterior, las revueltas antijerárquicas del Mayo francés, y las más actuales experiencias de educación zapatista o de la Argentina post 2001 (bachilleratos populares y seminarios autogestionados). La máxima de la filosofía, para Badiou, es la igualdad absoluta, todo lo que se ubique en una tendencia inversa permanece extranjero a toda verdad:

uno de mis propósitos ha sido transformar la noción de verdad de manera que ella obedezca a ese mandato [la igualdad]. Las cosas marchan también en ese sentido: transformar la noción de verdad de manera que ella obedezca a la máxima igualitaria (BADIOU, 2004, p. 63).

La verdad en Badiou cuenta con tres características principales: depende de un surgimiento, de un acontecimiento; es radicalmente universal, está constituida por el “para-todos” igualitario puro y genérico; no es consecuencia del sujeto, sino que es constitutiva de éste, o en todo caso, la verdad es desplegada junto con el proceso de fidelidad militante de éste. Veamos a continuación cómo las verdades se distinguen de los saberes.

Saber, verdad y enciclopedia

Badiou utiliza el término “genérico” para referirse a aquello que es indiscernible por estar sustraído del saber o de la nominación de una situación. “Genérico” es sinónimo de “indiscernible”, pero ambos difieren en que este último posee una connotación negativa (en cuanto refiere a aquello *no*-discernible) mientras el primero intenta adquirir una evocación propositiva, en cuanto alude a la verdad misma de una situación: “‘Genérico’ pone en evidencia la función de verdad de lo indiscernible. La negación implicada en ‘indiscernible’ conserva, sin embargo, algo esencial: que una verdad es siempre lo que agujerea un saber” (BADIOU, 1988, p. 363).

La construcción de un sujeto ligado a la educación, entonces, se vinculará con la dupla verdad-saber. En efecto, los procesos de construcciones subjetivas estarán ligados a la tensión desplegada entre un pensamiento postacontecimental y los saberes metaestructurales prefijados que Badiou denomina “enciclopedia”.

El saber, como señalamos anteriormente, denota la capacidad de discernir y clasificar los múltiples de una situación según determinadas propiedades y atributos. Todo dominio de saber actúa de acuerdo a dos operaciones básicas: el discernimiento, en tanto capacidad para extraer las propiedades de un término (y que se opone a la genericidad de las verdades) y la clasificación, en tanto facultad de segmentación y agrupamiento (vinculada con las “partes”, y en consecuencia, con el estado). Este es el modo en que opera la enciclopedia.

El saber le otorga a un múltiple un determinante enciclopédico que hace que ese elemento pertenezca a una “parte”. Incluso es posible que un mismo término sea alcanzado por diversos determinantes (tal sería el caso de un individuo de un encuentro educativo juzgado por la propiedad “posesión de ciertos contenidos” y nominado “profesor”, y el mismo individuo juzgado,

desde otro determinante, por el grado de conocimientos y habilidades que aún no posee, y denominado, por ejemplo, “estudiante de posgrado”, etc.).

El saber, afirmamos previamente, ignora el acontecimiento y sus consecuencias, ya que éste sobrepasa el lenguaje de la situación. En la educación, el tema del saber podría pensarse en dos sentidos. El primero de ellos, refiere a los contenidos puestos en juego en una situación educativa (sean estos la razón fundacional de todo acto educativo, como en el caso de la lógica institucionalizada, o sean considerados más lateralmente, como insumos que confrontan con el pensamiento, en el proceder de experiencias educativas alternativas). Se opondrían así, una educación que busca transmitir saberes en tanto transferencia de los conocimientos que enuncian un estado dado de cosas en una ciencia particular, o una educación que propone la participación en el pensamiento producto de las novedades acontecidas en diversos campos. Esta distinción no refiere a otra cosa más que a la oposición entre una educación “estatal” y una educación “por verdades”, planteada en casi la totalidad de las propuestas educativas que adoptan el marco conceptual de Alain Badiou.

Entre ellos, podemos destacar los trabajos de A. J. Bartlett, quien busca utilizar diversos conceptos badiouianos para desplegarlos en el ámbito educativo: “Conditional notes on a New Republic” (2006a), “The pedagogical theme: Alain Badiou and an eventless education” (2006b) y Badiou and Plato. An education by truths (2011). Para el autor, es indispensable referir la propuesta filosófica de Alain Badiou al pensamiento de Platón. Su tesis central sostiene que ambos concuerdan en concebir a la filosofía como una “educación por verdades” que se contrapone con una “educación estatal”. Esta última sólo considera la puesta en juego de saberes enciclopédicos mediante los que se tiene en cuenta cada elemento de una situación (en tanto pertenecientes a una “parte”).

El segundo sentido del saber en la educación es el del saber pedagógico. Se trata de indagar bajo qué condiciones se puede (y quiénes pueden) pensar aquello que ocurre en las situaciones educativas. Para la educación cuya lógica es la explicación, la asignación de los determinantes enciclopédicos, el estudio sobre las relaciones de los integrantes de un encuentro educativo, las propiedades atribuidas a cada uno de ellos, su clasificación, su nominación y demás cuestiones, quedan relegadas a un tipo de saber: el saber pedagógico.

Éste es el saber del estado de la situación, pero que paradójicamente, es extraído de las situaciones particulares para erigirse en un campo de estudio, cuyos especialistas son ajenos a esos encuentros singulares. No se trata aquí de la extendida acusación contra investigadores o funcionarios de la educación que, por las presiones de la productividad del conocimiento o de la gestión política, dedican su vida profesional por fuera de la práctica docente, sino de que se traza una distancia irreductible entre *lo que está sucediendo* en un determinado encuentro educativo (quiénes son tenidos en cuenta, según qué criterios, bajo qué principios, etc.) y los propios protagonistas de ese encuentro (sus perspectivas, sus vivencias, sus *pensamientos*, sus decisiones), generando una especie de inercia pedagógica que obturaría cualquier proceso de subjetivación colectiva. Lo habitual en las situaciones educativas es que sus propios protagonistas no “piensen” sobre lo que está ocurriendo en la propia situación (sobre qué determinantes enciclopédicos los definen, sobre qué esquemas políticos son atravesados, sobre qué tipos de subjetivación son contenidos, etc.).

En este último sentido, una educación por verdades sería también aquella permeable a las disrupciones ocurridas *en* las situaciones educativas y que traerían consigo la posibilidad de nuevas nominaciones, nuevas relaciones, nuevas figuras subjetivas, sobre el propio encuentro educativo y más allá del saber pedagógico reglado por el estado. Sin embargo, este último sentido se halla ausente en casi la totalidad de las propuestas teóricas sobre educación desde una perspectiva badiouiana.

Señalamos anteriormente que una verdad era indiscernible e inclasificable para la enciclopedia. El acontecimiento no puede ser subsumido en el lenguaje del saber. El nombre del acontecimiento, su declaración, puede estar enunciado a través de sencillos signos del saber (e.g., “hay que reinventar la educación”). Sin embargo, éstos no escapan de la enciclopedia en tanto términos o significantes, sino que lo hacen en tanto nombres del acontecimiento, manifestaciones del vacío, forcluidos del saber.

Una verdad evita todo determinante de la enciclopedia, aquellos múltiples ligados a esa verdad serán indiscernibles e inclasificables para el saber. Los procesos de subjetivación en la educación no están ligados al saber, sino al cambio que hace posible una nueva existencia: “Una fidelidad no puede depender del saber. No se trata de un trabajo sapiente sino de un trabajo militante” (BADIOU, 1988, p. 365). El procedimiento fiel “en modo alguno está predeterminado por el saber. Su origen es el acontecimiento, que el saber

ignora...” (BADIOU, 1988, p. 374). En tal sentido, los procesos subjetivos no están vinculados al saber enciclopédico sino, más bien, al pensamiento creativo requerido por un acontecimiento que evita el lenguaje prestablecido.

Un procedimiento genérico supone ciertos múltiples que no pueden ser clasificados por ningún determinante enciclopédico y que, en consecuencia, son innumbrables de acuerdo al lenguaje del saber propio del estado de la situación o del Estado. Esos múltiples son interpelados por una verdad al fulgor de un acontecimiento. Ahora bien, ya hemos afirmado la distinción entre la verdad y el saber.

Del mismo modo que para la educación explicadora la exigencia se halla en relación al saber, para la educación emancipatoria la exigencia ocurre respecto del pensamiento o de las verdades. ¿Qué podría significar, por ejemplo, para el ámbito de la enseñanza científica, que una educación prescindiera de los saberes que, en apariencia, son el fundamento y la esencia de esas ciencias? Una educación cuya exigencia es el *pensamiento*, con la carga conceptual que le hemos asignado a este último, interpretaría a la ciencia en su *ser infinito*, esto es, como un procedimiento de *invención* y no como sus fragmentarios resultados.

Entonces, una educación cuya exigencia es el “pensar” requiere intervenir en la situación en la que un acontecimiento ha tenido lugar justamente “pensando” la situación a partir del suplemento disruptivo que impulsará a *crear* una nueva forma de nombrar las novedades, y a partir de las consecuencias que esto significa respecto de los saberes previos. Este acto creativo del pensamiento en la educación puede referir a dos cuestiones: a las verdades producidas en los diversos campos (que, como sugeriremos más adelante, la vincularía directamente con la filosofía) o a las verdades políticas, amorosas, artísticas o científicas producidas en el propio encuentro educativo.

Estas observaciones respecto de la educación están vinculadas a la consideración de los procesos subjetivos que en ella se desplieguen. Si afirmamos que la propiedad fundamental de los saberes es su *transmisibilidad*, entonces, una educación centrada en la explicación (o en la circulación) de saberes destinará su atención a los procesos subjetivos de orden cognitivo, didáctico, sociológico, etc. de forma individual o plural (con preeminencia en la “unidad” que aprende o que enseña). Por el contrario, la exigencia del *pensamiento* (i.e., *más allá* del saber) hace que la actividad sustancial de la educación por verdades no asuma la forma de una explicación escolar, sino

más bien la del ejercicio del pensar. Este ejercicio es el de un pensar colectivo debido a la exigencia del postulado igualitario, que requiere siempre la verificación de una potencia *universal*. A consecuencia de ello, sus procesos de subjetivación deben ser asumidos también de forma colectiva y trascender el universo de los saberes, de su incorporación y de su transferencia.

Filosofía y educación

En un artículo denominado “Philosophy as Creative Repetition” (2007), Alain Badiou propone describir a la filosofía como una forma de “repetición creativa”. En ella distingue esencialmente dos tendencias acerca de la identidad de la filosofía. La primera de ellas la interpreta como un saber reflexivo: un conjunto de conocimientos sobre la verdad y los valores en los ámbitos teóricos y prácticos, respectivamente. La forma que despliega el desarrollo de esta tendencia es la de la explicación escolar, entendida como método de transmisión de aquellos saberes reflexivos. La segunda postura concibe a la filosofía como una acción: una transformación subjetiva, una conversión radical. En este caso, la filosofía es delimitada por la singularidad de un acto, que Badiou asocia con la acusación ejercida contra Sócrates de “corromper a los jóvenes”, cuyo rasgo distintivo sería impulsar el ejercicio de la crítica y la revuelta, por sobre el de la imitación y la obediencia. Esta segunda tendencia, que interpreta a la filosofía como una *actitud* antes que como un conocimiento, no se enseña mediante la explicación escolar, sino que se vive o se experimenta con otros, al modo en que Sócrates dialogaba con los jóvenes en las calles de Atenas.

En este sentido, la idea de “repetición creativa”, aplicada al desarrollo de la filosofía, describe la existencia de un acto que es formalmente común a todas las corrientes filosóficas. En éstas, lo invariable sería el gesto de *división* que constituye el acto filosófico: la distinción con respecto a otras filosofías y demás saberes; y la reorganización de las experiencias teóricas y prácticas a partir de esas nuevas divisiones normativas. La filosofía se hallaría delimitada por el insistente dinamismo entre lo que afirma y lo que cuestiona, por la relación tensional entre un ejercicio crítico de afirmación, oposición y creación. A diferencia de la ciencia, en la que sus propias novedades reemplazan las teorías anteriores, ella se constituye a partir de ese permanente afirmar y refutar. Según Badiou, en la filosofía siempre existirá

una intención de reconstituir lo existente partiendo de disposiciones normativas nuevas: se trata de poner de relieve el lazo entre el ser y el acontecer, lo que conforma el rasgo propio de la “repetición creativa”.

Este gesto crítico, que se reitera a través de los diferentes filósofos, se lleva a cabo bajo determinadas condiciones variables: las transformaciones propias de los campos acontecimentales. Cuando el acto filosófico se enfrenta a la actualidad específica de cada contexto se produce una nueva creación intelectual. El acto filosófico se ejerce, según Badiou, luego del despliegue de algunos acontecimientos en política, ciencia, arte y amor. Estos acontecimientos son su condición de posibilidad. En tal sentido, el autor afirma que la filosofía dependería de algunos campos no-filosóficos que serían sus “condiciones”.

Recapitulando, lo que hay de repetición en la filosofía es el gesto crítico del acto filosófico, y lo que hay de creación es impulsado por el nuevo contexto específico en el que se desarrolla dicho acto. Es por eso que el autor sugiere el concepto de “repetición creativa” para definir a la filosofía.

En *Conditions* (1992), Badiou afirma como primer punto para el diagnóstico de la filosofía, que ésta se encuentra “paralizada” por su propia historia: “la filosofía no es ya justamente sino su propia historia; ella deviene el museo de sí misma. Llamo parálisis de la filosofía a ese vaivén entre la historiografía y la desubicación” (BADIOU, 1992, p. 51). Y luego del diagnóstico, el autor propone romper con aquel historicismo. En este sentido, reafirma a la filosofía como una actitud sobre el presente más que como un cúmulo de saberes específicos, por más generales y abstractos que se pretendan. La historia de la filosofía vendría a refrenar la auténtica tarea de la filosofía:

la presentación filosófica debe autodeterminarse inicialmente sin referencia a su historia. Debe tener la audacia de presentar sus conceptos sin hacerlos previamente comparecer ante el tribunal de su momento histórico. (...) La filosofía debe autodeterminarse de tal suerte que sea *ella* la que juzgue su historia, y no su historia la que la juzgue a ella (BADIOU, 1992, p. 52-53).

Para ensayar una definición de la filosofía, Badiou procura distinguirla de lo que él denomina la *sofística* moderna (asociada a las convenciones,

géneros y sentidos plurales del discurso), e intenta ligarla al concepto de “verdad”. Por ello la categoría de verdad será central en la propia tarea filosófica: “La filosofía es una construcción de pensamiento donde se proclama, contra la sofística, que hay verdades” (BADIOU, 1992, p. 58).

¿Qué rasgos comunes podríamos hallar entre la filosofía y la educación, tal como las propone pensar Alain Badiou? La filosofía, del mismo modo que la educación, no es “productora” de verdades, sin embargo, “opera” con las verdades producidas en los diversos campos (política, ciencia, arte y amor). La filosofía al igual que la educación, entonces, trabaja sobre las verdades que le son externas. En consecuencia, no constituyen en sí mismas un saber, aunque éste se halle implicado en sus operaciones. Badiou señala que la operación sustancial de la filosofía es la “captura”.

La filosofía captura, mediante la actividad del pensamiento, las verdades de los diversos campos, sin por ello establecer ninguna relación jerárquica o de fundamento entre ambos. La tarea de la filosofía es “mostrar” las verdades, esto es, distinguirlas del ámbito de la opinión (BADIOU, 1998, p. 60). Cuando la filosofía se asume como productora de verdades, y ya no como un aparato de “captación”, es cuando sobreviene lo que Badiou denomina “el desastre de la sutura”. En efecto, para Badiou, la ciencia, la política, el arte y el amor son “condiciones” de la filosofía. El hecho de ser condiciones no significa que sean “fundamentos” de ella. Cuando alguno de estos procedimientos genéricos, asumidos como una condición, se transforma en una fundación de la filosofía, es cuando se produce una “sutura” de ésta a alguno de aquellos campos.

Entonces, como afirma Alenka Zupancic en “The fifth condition” (2004), existiría una quinta condición de la filosofía, que apuntaría al cuidado de la distancia con respecto a sus condiciones. Proponemos una similar “quinta condición” (implícita en el riesgo de sutura), que sería también la que exige a la educación constituirse a cierta distancia respecto de los ámbitos productores de verdades. Por ejemplo, una educación política correría riesgo de sutura al convertirse en una educación adoctrinadora, una educación suturada al amor no podría desencadenar en otra cosa más que en un llano paternalismo o asistencialismo, una educación científica podría suturarse en un tecnicismo acrítico, y una enseñanza artística podría ser suturada a las formas sensibles y a la exaltación de las emociones.

La filosofía inventa una categoría de Verdad abstracta para poder pensar

las diversas verdades de los diferentes campos en los que se establece su producción. Es decir, trabaja con las verdades a través de la mediación de la Verdad. La educación, en una ligera variación, se vincularía con las verdades para, a través del acto de pensamiento, extraer las consecuencias que éstas convocan en referencia a los saberes preestablecidos. En otras palabras, la educación se ubica en un paso intermedio entre la filosofía y los procedimientos de verdad, se ofrece permeable, en el campo del pensamiento, a las novedades acontecidas: dispone los saberes para que las verdades los atraviesen. La educación cuya exigencia es el pensamiento, parte del sitio en el que los saberes pueden descomponerse ante la aparición de una verdad, por ello se ubica, en cierta medida, en los límites interiores de cada campo. Si bien para Badiou la educación es principalmente interpretada como un “fragmento” de la política, destacamos la posibilidad de pensarla también como fragmento de los demás campos (científico, amoroso, artístico).

Tal como señalamos para el caso de la filosofía, la educación no es un conjunto de saberes cuya característica fundamental sea su transmisión a través de la explicación escolar, sino una actitud respecto de los saberes y las verdades, de lo establecido y de lo que acontece, de la repetición y de la creación, cuyo medio es el ejercicio colectivo del pensamiento. Como señalamos antes, Badiou asocia esta actitud con el gesto socrático que impulsa la crítica y la revuelta.

Tal es así, que en “El deseo de filosofía y el mundo contemporáneo” (2010), retoma el concepto de “revueltas lógicas” para describir a la filosofía. La dimensión de “revuelta” proviene de cierto descontento del pensamiento con el mundo establecido. Por el contrario, la educación *explicadora* obedece a la necesidad de la descripción técnica del mundo, a su fragmentación y especialización. De este modo, postula una “sociedad de la información”, frecuentemente catalogada como un horizonte por diversos gobiernos, que trazan los criterios de evaluación que determinarán si una educación es de “buena” o “mala” calidad, de acuerdo al acceso universal con respecto a ese cúmulo de datos. Tal es el caso de los Informes para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), basado en la cuantificación del rendimiento de los alumnos a través de exámenes estandarizados que miden la información incorporada para diversas áreas del saber, llevados a cabo por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). En tal sentido, la educación por verdades parte de una toma de distancia

con respecto al mundo (de allí su dimensión de “revuelta”), mientras que la educación estatal busca la inclusión o adaptación a ese mundo.

Otro aspecto señalado por Badiou para el caso de la filosofía, y que nosotros podríamos relacionar con la educación, es la propuesta de un proceso de ralentización: la invención de un tiempo para el pensamiento que, ante la demanda precipitada del mercado de los conocimientos, constituya un tiempo educativo propio. La educación del pensamiento se erige como una revuelta sosegada, en su afán de desplegar su potencia creativa. Su interés esencial no es tanto la incorporación de contenidos sino los procesos subjetivos, igualitarios y disruptivos (con respecto a los saberes) que puede desencadenar. Sin embargo, la propuesta de ralentización del proceso no impide la presura por la convocatoria a su propio tiempo.

Entiendo que el problema principal para el filósofo es llegar a tiempo. Esto lo pienso de verdad. Es la razón por la cual los filósofos perpetuamente tienen que dedicarse a las experiencias de su tiempo, tener un oído para lo que está ocurriendo, y escuchar tan atentamente al antifilósofo, puesto que lo que el antifilósofo les está diciendo continuamente es: ‘Pero lo que tú estás discutiendo ya no existe más, o no existe en realidad, y además está esto por ejemplo de lo que tú no hablas y sin embargo es lo esencial’, etc. Se trata de una convocatoria real al tiempo de uno. Es en verdad una carrera contra el tiempo. Estoy convencido de que los procedimientos de la verdad no esperan a la filosofía (BOSTEELS, 2003, p. 69).

El pensamiento tiene por exigencia estar dirigido hacia el tiempo presente. La educación, si es una auténtica educación por verdades, debe también considerar atentamente su propio tiempo, las experiencias de la actualidad. El saber, como señalamos, es la descripción del tiempo pasado. Todo acto de pensamiento, y en esto la educación no podría ser la excepción, debe atender, según Badiou, a las interrupciones acontecidas en el tiempo presente.

Siguiendo con el propósito de establecer un vínculo entre los conceptos de “pensamiento”, “verdad”, “filosofía” y “educación”, aludiremos al *Petit manuel d’inesthétique* (1998), en el que Badiou aborda lateralmente algunas cuestiones educativas. En el texto, propone pensar la figura de un “nudo” entre arte, filosofía y educación. Y afirma que el arte “educa” únicamente por ser creador de verdades:

El arte es educador simplemente porque produce verdades, y “educación” siempre ha querido decir (salvo en montajes opresivos o pervertidos) sólo esto: disponer los saberes de una forma tal que alguna verdad pueda agujerearlos. El arte educa por su sola existencia. No hay más que encontrar esa existencia, o en otras palabras: pensar un pensamiento (BADIOU, 1998, p. 54).

Como lo hemos venido sugiriendo, podríamos pensar, más allá de las distinciones explicitadas entre el arte y los otros campos (desarrolladas incluso en el propio texto), que así como el arte es “educador” por poseer la propiedad de producción de verdades, entonces la ciencia, la política y el amor, también podrían ser, de alguna manera, considerados como “educadores”. La educación no produce verdades, pero los ámbitos de producción de verdades “educan”.

Afirmamos antes que la educación se vinculaba con las verdades, de similar modo que la filosofía. Ahora bien, según la tesis de Badiou, la educación tendría un vínculo con las verdades de los diversos campos (por eso ellos “educan”) y su tarea principal radicaría en permitir la permeabilidad en los saberes establecidos de las transformaciones y las novedades que imprimirían en ellos, a través del pensamiento, las *actitudes* propias desplegadas en cada ámbito: la invención científica, las creaciones artísticas, los nuevos vínculos amorosos y las producciones colectivas de igualdad. Por ello, la educación no podría ser reducida a la transmisión de contenidos, a la mera explicación, sino que debe ser experimentada y vivida junto con otros: “recordaremos que no existe educación sino por medio de verdades” (BADIOU, 1998, p. 60).

El pensamiento que *es* la educación hace posible el despliegue de un panorama contemporáneo, siempre actual, de las novedades producidas en el presente. No es casual que Badiou haya denominado sus cursos de un seminario impartido entre 2003 y 2004: “Images du temps présent”. En él, desarrolla la existencia de un

conjunto de principios que posibilitan una visión del mundo determinada. Dichos principios se encuentran constituidos, principalmente, por un conjunto de declaraciones de existencia – en términos matemáticos serían axiomas o fundamentos – y de protocolos de acción que se derivan de ellos – protocolos de demostración u operaciones

lógicas. A partir de estos componentes es posible construir diferentes discursos éticos y afectivos que legitiman intelectual y moralmente el mundo de lo posible y el de lo imposible, ya que el término se aplica también al mundo post-acontecimienta (BADIOU, 2003-2004).

Un encuentro educativo, en tanto singular incorporación a las verdades de una época definida, habilitaría la experiencia de que es factible vivir participando del proceso inventivo e inmanente de la producción contemporánea de una figura subjetiva. El individuo que se incorpora a estos procedimientos, se incorpora en realidad, a la construcción de un nuevo presente, mediante un cuerpo subjetivable (BADIOU, 2005-2006).

Hemos señalado que, mientras la filosofía favorece el encuentro con la Verdad o la Idea (aquí queda de manifiesto el retorno al platonismo propuesto por Badiou), la educación favorecería el encuentro con las verdades o las ideas propias de cada campo inventivo. Ahora bien, ese encuentro no asume la forma de la transmisión del saber, sino de la experimentación y el ejercicio colectivos. Asimismo, la transmisión de una experiencia, señala Badiou, supone además cierta vivencia del montaje formal en que esta experiencia es desplegada², de allí la exigencia de la puesta en acto o de la participación activa de una potencia creadora más allá de la transmisión, y de la efectuación de ese acto educativo junto con otros, más allá de los procesos individuales de aprendizaje: estos requerimientos no son otra cosa más que la exigencia de pensar un *sujeto colectivo* para la educación.

Referências

BADIOU, Alain. *Conditions*. París: Seuil, 1992.

_____. El deseo de filosofía y el mundo contemporáneo. In: _____. *La filosofía, otra vez*. Madrid: Errata naturae, 2010.

_____. Images du temps présent, *Entretemps*. n. 3, 2003-2004. Disponível em: <<http://www.entretemps.asso.fr/Badiou/03-04.3.htm>>. Acesso em: 07 Jul. 2013.

² Esta idea aparece con insistencia en las intervenciones de Alain Badiou, puede hallarse implícito en *Petit manuel d'inesthétique* (1998), y más específicamente en Bosteels, Posmaoísmo: un diálogo con Alain Badiou (2003).

_____. *L'être et l'événement*. Paris: Seuil, 1988.

_____. La confesión del filósofo, *Reflexiones marginales*, ano 3, n. 15, jun./jul., 2013. Disponível em: <<http://reflexionesmarginales.com/3.0/19-la-confesion-del-filosofo/>>. Acesso em: 07 Jan. 2014.

_____. *Logiques des mondes*. L'être et l'événement, 2. Paris: Seuil, 2006.

_____. *Petit manuel d'inesthétique*. Paris: Seuil, 1998.

_____. Philosophy as creative repetition. *The Symptom*, n. 8, Winter, 2007.

_____. S'orienter dans la pensée, s'orienter dans l'existence, *Entretemps*, n. 2, 2005-2006. Disponível em: <<http://www.entretemps.asso.fr/Badiou/05-06.2.htm>>. Acesso em: 09 Jul. 2013.

BARTLETT, A. *Badiou and Plato*. An education by truths. Edinburgh: University Press, 2011.

_____. Conditional notes on a New Republic. En: ASHTON, P.; BARTLETT, A.; CLEMENS, J. *The praxis of Alain Badiou*. Melbourne: Reppress, 2006a.

_____. The pedagogical theme: Alain Badiou and an eventless education. *Anti-Thesis*, n. 16, 2006b.

BERGEN, V. Pensée et être chez Deleuze et Badiou (Badiou lecteur de Deleuze). In: RAMOND, C. *Alain Badiou*. Penser le multiple. Paris: L'Harmattan, 2002.

BOSTEELS, B. Posmaoísmo, un dialogo con Alain Badiou. *Revista Acontecimiento*, n. 24-25, p. 45-78, 2003.

_____. Vérité et forçage: Badiou avec Heidegger et Lacan. In: RAMOND, C. *Alain Badiou*. Penser le multiple. Paris: L'Harmattan, 2002.

ZUPANCIC, A. The fifth condition. In: HALLWARD, P. *Think again: Alain Badiou and the future of philosophy*. New York: Continuum, 2004.

Data de registro: 06/03/2014

Data de aceite: 22/03/2015

A BILDUNG HEGELIANA AINDA NOS É UMA PROPOSTA POSSÍVEL?

Marcos Fábio A. Nicolau*

Resumo

Meu intuito neste artigo é saber se a *Bildung*, em seu matiz hegeliano, pode ser ainda uma proposta válida e provedora de valores capazes de viabilizar uma alternativa a problemas do âmbito educacional. Isso porque o ideal da *Bildung* em Hegel não deixa de ser marcado pela esperança de um progresso, de um aperfeiçoamento, que alguns descartam por não poder tomá-lo como algo efetível, realizável ou concretizável, além de estabelecer um *necessitarismo formativo* que constrange os indivíduos a um determinado tipo de formação. A partir de uma leitura pedagógica da obra hegeliana, almejo apresentar elementos que ainda tornam sua proposta formativa válida na contemporaneidade, rebatendo algumas críticas quanto a sua viabilidade.

Palavras-chave: Bildung. Aperfeiçoamento. Reconhecimento. Educação contemporânea.

Abstract

My purpose in this article is to know if the *Bildung* in its Hegelian hue, can still be a valid tender and provider of values that are capable to enable an alternative to problems of the educational context. That's because the ideal of *Bildung* in Hegel does not let not be marked by the hope of a progress, an improvement that some cast off because they can not take it as something effective, achievable or realizable, besides to establish a formative need which constrains individuals a specific kind of training. From a pedagogical reading of Hegel's work I intend to introduce elements that still make his formative proposal valid in the contemporary society, rebutting some criticism regarding its viability.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Assistente do Curso de Filosofia e Colaborador no Mestrado Profissional em Saúde da Família da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). *E-mail*: marcosmej@yahoo.com.br

Keywords: Bildung. Improvement. Acknowledgement. Contemporary education.

Hegel compreende a *Bildung* (*formação cultural*)¹ como o processo de desenvolvimento humano que, desde a proposta kantiana do “*sapere aude!*” (“*ouse saber!*”), pressupõe a autonomia do sujeito, além de conhecimentos e valores verdadeiros, válidos e autênticos, como detentores de maior dignidade do que outros tipos de conhecimento e valores. Herdeiro da proposta iluminista, que visava efetivar historicamente o ideal de uma emancipação e de uma autonomia que dotasse os homens de liberdade e felicidade, ideal que o *espírito das luzes* realizaria através da dessacralização dos valores religiosos e na crítica a todo tipo de pré-juízos, Hegel, embora não seja um *aufklärer*, insere em sua filosofia a crença fundamental na perfeição do gênero humano, que, uma vez esclarecido, cultivaria valores universais.² Isso porque a proposta pedagógica hegeliana é o que Schmied-Kowarzik chama de uma *teoria afirmativa*: ao tornar consciente a eticidade existente na prática humana, os indivíduos esclarecidos irão progressivamente realizá-la na história, ou, nas palavras do autor:

para Hegel, importa à filosofia, que questiona pela totalidade da práxis humana e da realização histórica efetiva, unicamente a compreensão desta “razão” sempre ativa, e não qualquer condição de vida concreta aqui e agora (SCHMIED-KOWARZIK, 1988, p. 38).

Para Hegel tratava-se de um estado de autoconsciência do indivíduo, que reconheceria o universal em sua particularidade e o efetivaria na história. No entanto, tal pretensão fora por demais criticada e questionada nos dias

¹ No decorrer do artigo utilizarei o termo em alemão, *Bildung*, ratificando que sigo a tradução proposta por Suarez (2005), *Formação Cultural*, como a que melhor expressa em língua portuguesa o projeto filosófico da efetivação de uma formação integral do gênero humano.

² Não por acaso, o conceito de *Formação Cultural* em Hegel assume o movimento de *secularização* realizado por Lessing, no qual todo processo de educação do gênero humano nada mais é do que a progressiva transformação de verdades reveladas em verdades racionais (LESSING, 1982, p. 574, § 5), motivo pelo qual o discurso hegeliano não problematiza mais essa passagem do divino ao secular.

atuais, pois é confrontada por uma nova época, possuidora de novos problemas e carecedora de novas soluções. Não por acaso, pode ser considerada uma espécie de *necessitarismo formativo*, ou, em termos pós-modernos, uma *metanarrativa*, pois estabelece um padrão de formação, o que é, para alguns, inaceitável.³

Ao considerar isso, cabe-me ampliar a questão, como o fizera Gur-Ze'ev (2006), e perguntar: ainda é possível defender o ideal da *Bildung* na atualidade? Qual é o custo filosófico, político, existencial e educacional de defendê-la? Contra essa descrença nesse ideal, argumenta-se kantianamente se o mesmo não teria seu valor enquanto algo a ser buscado e constantemente aproximado – uma espécie de *princípio regulativo* que nos guiasse em questões de ordem formativa –, ou seja, sua função regulativa não justificaria minimamente certo interesse contemporâneo por ela? No entanto, seria essa uma resposta interessante e viável ao descrédito que uma postura como essa assume na contemporaneidade? De antemão, posso afirmar que não era assim que Hegel a via, o que nos impõe outra questão: mesmo que, de forma geral, esse ideal seja defensável, tal proposta em seu matiz hegeliano ainda nos seria possível?

No decorrer do artigo, ver-se-á que Hegel compreende a *Bildung* como algo que vai muito além de um mero dever-ser, ela não configura uma regulação subjetiva da vida social, na verdade, o filósofo a compreendia como algo próprio da condição humana: manifestação do *espírito absoluto* (*der absolute Geist*) no mundo. Teria Hegel razão? Esse ideal formativo pode ser tomado como algo fático? Configuraria um processo inalienável a cada indivíduo? Nesse ponto é que pode ser, inadvertida e apressadamente, identificado a um *necessitarismo formativo*, ou seja, a imposição de uma proposta única e salvadora na formação humana, o que, em minha compreensão, não é o caso.

No entanto, antes de tudo, devo alertar: meu intuito não é meramente exegético – muito menos apologético – mas sim o de dar uma contribuição ao debate sobre o problema pedagógico, que busca essencialmente saber

³ De acordo com G. Vattimo: “não tem mais sentido para nós estas dimensões que, para a modernidade, eram sempre temporais e axiológicas ao mesmo tempo. É óbvio que também para nós vale ainda a sucessão de antes e de um depois. Não vale mais, porém, a colocação desta sucessão em um tempo concebido como dimensão última e absoluta, como horizonte total de sentido” (VATTIMO, 2001).

como se deve formar o homem. Analisar se a proposta formativa hegeliana ainda é viável ou não, no mínimo, auxilia a comunidade científica em justificar o *porquê* descartá-la, ou mesmo em determinar o que nela descartar e o que manter.

Para Hegel, a formação promotora desse ideal proporciona ao homem o desenvolvimento integral de suas capacidades, o que além da preparação técnico-científica, envolve as dimensões política, ética e estética, ou seja, uma formação na qual o indivíduo esteja “capacitado para tudo” (HEGEL, 1996, p. 331). Nessa perspectiva, a compreensão de Hegel é a de que o espírito universal requer que cada indivíduo ultrapasse-se enquanto vivente, enquanto desejo impulsionado pela natureza, que ele também é, mas que deve superar (*Aufheben*), para vir a ser espírito completo, universal, que sabe quais são as suas necessidades e, por isso, sabe conter-se, limitar-se, o que configura uma compreensão do próprio ser humano em sua integralidade.

A compreensão de que a *Bildung* não é em Hegel, de fato, algo que ocorre apenas nas instituições escolares, uma vez que é a expressão necessária da *eticidade* (*Sittlichkeit*) do *espírito do povo* (*Volkgeist*), faz-se necessária para compreensão do que vem a ser efetivamente o processo de formação para o filósofo. Isso porque defende a ideia de que o homem “formado” é o que vive a universalidade na particularidade.

Por isso, nesse momento, é necessário detectar e compreender o significado dessa ideia em Hegel a partir da problemática: como o filósofo trabalhou esse conceito em seu sistema? Qual sua função e extensão? Essas questões estão subordinadas a questão central desse artigo e terão seu tratamento realizado a partir de uma análise da *Fenomenologia do espírito* (*FdE*), pois primeiramente devo apreender seu conceito, para posteriormente lançar uma crítica sobre a mesma.

Para Gadamer (1984, p. 40-41), coube a Hegel o mérito de aprofundar filosoficamente o conceito de *Bildung*. Sendo a formação a condição de existência do filosofar – pois como já afirmava Aristóteles (1974, p. 211): “Todos os homens têm, por natureza, desejo de conhecer” – Hegel estabeleceu em sua obra uma união intrínseca entre o desenvolvimento do espírito absoluto com o indivíduo particular em seu processo formativo, pois “Certamente, o espírito nunca está em repouso, mas sempre tomado por um movimento para a frente” (HEGEL, 2001, p. 26). Assim como no espírito, o cerne da natureza humana está no romper com sua condição

imediate e natural, ou, em linguagem hegeliana, com seu *ser-em-si*. Faz-se necessário pensar o indivíduo em sua integralidade, efetivada através da passagem, ou da ascensão, do particular ao universal, pois, uma vez que aquele estagna na mera particularidade, freia esse processo. Dessa forma, a *Bildung* implicaria em um processo que requer um sacrifício do particular em prol do universal: a absorção do particular no universal representa, ao mesmo tempo, a apreensão do universal pelo particular.

De antemão, como tudo no sistema de Hegel, a pressuposição desse conceito como processo é algo que não posso evitar, o que dá-se no desenvolvimento das categorias que formam seu sistema. Assim, compreender sua interpretação do conceito implica em sua busca na sistematicidade do projeto filosófico hegeliano.

Mas, para desenvolver sua perspectiva formativa enquanto processo intrínseco de formação humana, Hegel primeiramente situou-se no vasto campo intelectual que o antecederam⁴, o analisou para, posteriormente à sua apreensão, realizar uma superação (*Aufhebung*) a partir dessas bases. Saliente-se que a *FdE*, obra chave para adentrar em seu sistema, parte de um cenário no qual a questão da *Bildung* consolidava-se como a principal meta de um sistema filosófico.

Mas, cabe ressaltar, não há na obra de Hegel a proposta da constituição de um manual escolástico de conceitos, juízos ou qualquer outro fundamento estático, o filósofo propõe uma reflexão que percorre todos os momentos da produção de conceitos no real, demorando-se neles e compreendendo-os. Por isso, sua *FdE* descreve um caminho, trilhado e trilhável, que pode muito bem ser compreendido e assumido como um projeto pedagógico.

Assim, o caminho proposto não é uma “tentativa”, mas a descrição de uma jornada já percorrida pelo filósofo e, mais importante, *percorrível por todo e qualquer indivíduo*, pois é o caminho da consciência enquanto rumo ao espírito absoluto, que *já é*, *já pôs-se*, *já efetivou-se*, *já objetivou-se*. Por isso, Hegel não mais remete a algo que deve ser efetivado, pois o processo

⁴ Ainda que o filósofo não tenha participado das discussões que forjaram a ciência pedagógica moderna, como o fizeram Pestalozzi, Humboldt, Herbart, pois “certo é que Hegel pouco se ocupou com a pedagogia recém-nascente como ciência” (SCHMIED-KOWARZIK, 2005, p. 155). Sua preocupação está em “pintar o cinza sobre cinza”, ou seja, proporcionar aos indivíduos o acesso e a apreensão da cultura produzida ao longo da história pelo espírito e não em discutir e propor inovações didáticas.

descrito já fora realizado, e sua exposição somente é possível por sua objetivação no real. O espírito absoluto pôs-se no mundo e está nele efetivado, cabe agora ao indivíduo tomar consciência disso, eis o sentido da *Bildung* hegeliana. Tal determinação do projeto da *FdE* traz em si o ideal de uma formação pela ciência (*Wissenschaft*)⁵, como bem afirma Hegel no prefácio,

Só o que é perfeitamente determinado é ao mesmo tempo exotérico, conceitual, capaz de ser ensinado a todos e de ser a propriedade de todos. A forma inteligível da ciência é o caminho para ela, a todos aberto e igual para todos. A justa exigência da consciência, que aborda a ciência, é chegar por meio do entendimento ao saber racional: já que o entendimento é o pensar, é o puro Eu em geral. O inteligível é o que já é conhecido, o que é comum à ciência e à consciência não-científica, a qual pode através dele imediatamente adentrar-se na ciência (HEGEL, 2001, p. 27).

Hegel quer nos deixar cientes de que esse caminho não é o de uma proposta de âmbito meramente abstrato, mas que assume um valor objetivo na vida do indivíduo que a ela engaja-se. Esse efetivar-se do espírito representa o *saber absoluto* (*das absolute Wissen*), ou seja, a ciência, que é um empreendimento especificamente humano, logo realizável por qualquer indivíduo que proponha-se a tal. A ciência tem como seu fundamento o inteligível, ou seja, a racionalidade do discurso humano. Tal inteligibilidade perpassa não apenas o “homem da ciência”, mas também faz-se presente no homem do senso comum, o que difere entre ambos é o grau de desenvolvimento da consciência, já que também esse último é capaz de “adentrar-se na ciência” a qualquer momento.

No entanto, salienta que o indivíduo “tem de se esfalfar” (*durchzuarbeiten*) (cf. HEGEL, 2001, p. 35) nesse caminho, ou seja, deve extenuar-se, esgotar-se nesse caminho, devendo entrar em uma espécie de luta pelo saber autêntico. Isso remete a ideia de “jogo” (*ludens*) como processo de formação do indivíduo, mas em Hegel não há jogo no sentido de uma prazerosa e despreziosa atividade,

⁵ Sobre o ideal de formação pela ciência na filosofia clássica alemã (BARBOSA, 2010, p. 45-64).

e sim como uma “luta” por algo.⁶ Mesmo que esse processo represente uma libertação do indivíduo de um estado de inconsciência, o que lhe conferiria um *status* “lúdico” bem positivo, o caminho da experiência da consciência é marcado mais por uma experiência trágica, por uma experiência de morte.

O indivíduo assume nesse caminho pedagógico uma responsabilidade que também é uma das maiores marcas da novidade hegeliana: a história da humanidade faz-se presente na sequência de figuras pelas quais o espírito já passou. Hegel foi, sem dúvida, um dos primeiros filósofos a propor uma relação entre o ser ontológico e o ser histórico do homem, por isso, conclui o percurso da obra na consideração da história como o local por excelência do desenvolvimento do espírito (HEGEL, 2001, p. 36).

É pertinente ressaltar o ideal de progresso, que marca profundamente o período pós-revolução francesa, tornando-se a principal característica do *novo mundo* a que o indivíduo em formação depara-se. Esse progresso é em Hegel um fato histórico, pois descreve o caminho “preparado e aplainado” pelo espírito a partir de sua experiência mundana, ou seja, a efetivação do espírito através das próprias experiências do homem em seu peregrinar sob a terra.

Portanto, sendo repleto de avanços e aprendizados, esse processo é contínuo, pois identifica-se com o espírito, que “nunca está em repouso, mas sempre tomado por um movimento para frente” (HEGEL, 2001, p. 26). Novos saberes e experiências serão, por sua vez, ultrapassados por outros em um ciclo constante. Por isso, o indivíduo não parte “do zero” em seu processo de formação, pois herda uma série de conhecimentos e experiências das gerações passadas (tradição)⁷, isso marca seu *ser histórico*: o indivíduo

⁶ A ludicidade do discurso hegeliano não está na ideia “despretensiosa” de uma atividade prazerosa que os atuais pedagogos usam como artifício para o desenvolvimento infantil, mas em uma perspectiva ontológica do *homo ludens*, descrita por Huizinga como detentora de uma função do jogo derivada diretamente de dois aspectos essenciais: “O jogo é uma luta por algo ou uma representação de algo. Ambas as funções podem fundir-se de forma que o jogo represente uma luta por algo, ou seja, uma aposta para ver quem reproduz melhor algo” (HUIZINGA, 2007, p. 28). Em Hegel vemos esse processo do jogo nos graus pelos quais a consciência vai avançando dentro de si, reproduzindo cada vez melhor a si mesmo, ou seja, o espírito consciente de si.

⁷ Em suas Lições de história da filosofia, afirmará: “O patrimônio da razão autoconsciente que nos pertence não surgiu sem preparação, nem cresceu só do solo atual, mas é característica de tal patrimônio o ser herança e, mais propriamente, resultado do trabalho de todas as gerações precedentes do gênero humano” (HEGEL, 1974, p. 327).

singular não vive apenas a sua história, mas a história do gênero humano enquanto tal, o que implica na vivência da própria história do *espírito do mundo* (*Weltgeist*).

Seu avanço representa o avanço do espírito, agora objetivado na história. Não por acaso, Hegel (2001, p. 36) enfatiza o dever do indivíduo singular de percorrer os *degraus-de-formação-cultural* (*Bildungsstufen*) do espírito, o que faz de sua existência uma verdadeira experiência pedagógica. Não esqueça-se que o passado é presente efetivado, assim como futuro é presente a ser vivenciado. Essa relação do indivíduo com o tempo enquanto *espaço de vivência* é de suma importância para compreensão do projeto hegeliano, pois o sistema do idealismo absoluto encontra-se em uma holística concepção de tempo, ou seja, a consciência em formação é passível da influência desse *eterno presente*, já que a história enquanto tal é um movimento racional, no qual o espírito *ocorre* no mundo. Os *atos do espírito* estão todos à mercê da reflexão humana, que em seu vir-a-ser acaba por absorvê-los para si, tomando finalmente *consciência-de-si*. Por isso, não é permitido desconsiderar esse elemento *inorgânico*, ou melhor, *histórico*, que perpassa a formação humana.

A *Bildung* é uma “natureza inorgânica” (HEGEL, 2001, p. 36) a ser assumida e apropriada pelo indivíduo, por sua vez, para o espírito universal, ela é a substância, enquanto reconhecimento de si. Isso sugere sua meta final: “a intuição espiritual do que é o saber”, a ser experienciado pelo indivíduo ao “demorar-se em cada momento”, assim como o faz o espírito. O indivíduo efetiva em si o “espírito do mundo”, tomando-o como sua substância no trilhar paciente do caminho que demanda “uma longa extensão de tempo” e no empreender do “gigantesco trabalho da história mundial” (HEGEL, 2001, p. 36).

O que ocorre no tempo, a história, é um elemento essencial ao ser humano, representa sua *natureza inorgânica*, ou seja, uma natureza adquirida, não inata, mas vivida. E será essa vivência que caracterizará a *Bildung*, pois cabe ao indivíduo apoderar-se dessa natureza inorgânica, consumindo-a em sua via existencial e formativa. Em uma palavra, a objetivação desse ideal está na ciência, figuração última da *FdE*, desde então denominada saber absoluto, possuída apenas por quem trilhou *o caminho da experiência da consciência*. Porém, enfatiza-se o esforço a ser realizado pela consciência nesse caminho, a começar pela *paciência no conceito* que a mesma terá de desenvolver na longa extensão que deverá *necessariamente* ser percorrida em

todos os seus momentos – não há “atalhos” nessa jornada – que por sua vez devem ser morosamente experienciados, refletidos, superados e apropriados.

Após essa exposição introdutória do ideal hegeliano na *FdE*, ponho então a questão: Diante das inúmeras reflexões pedagógicas erigidas na modernidade, o que faltava ser dito àquela altura? Diante de tantas propostas o que poderia Hegel trazer de novo ao debate pedagógico? Como a filosofia hegeliana poderia contribuir para uma efetível *Bildung*? A grande contribuição de Hegel – que não deixa de ser um *des-velamento* – pode ser apreendida em sua assertiva de que a integralidade do homem é alcançada em sua *relação com o outro*.

O ser formado culturalmente passa da *consciência de si à consciência para si*, reconhecendo-se na *consciência de outro*, ou seja, através de uma experiência de morte. O *para-si* da consciência, esse retorno a si mesmo, dá-se na relação com o outro, ou seja, na esfera do *reconhecimento* (*Anerkennung*). Eis a grande novidade hegeliana, eis o elemento que faltava a *Bildung* em suas propostas anteriores: a formação é um processo de mediação, de contradição, de negação, ou seja, é essencialmente *dialética*. O que fora ratificado por Schmied-Kowarzik, para quem a dialética:

reside na própria situação educacional prática, e cabe à pedagogia lhe fazer justiça mediante a sua reflexão, esclarecendo de tal modo a dialética da situação educacional para o educador, que ele experimenta nisto um guia prático para suas decisões educacionais (SCHMIED-KOWARZIK, 1988, p. 14).

O que pode ser apreendido na *FdE*, que considera o movimento dialético da história como parte do processo de efetivação do espírito, por isso, ao analisar o desenvolvimento do indivíduo, infere que o ser humano não nasce pronto e formado, ao contrário, ele é resultado do desenvolvimento das relações histórico-sociais. Mas, esse processo de formação não acontece de forma harmoniosa; o sujeito precisa renunciar-se para poder encontrar a si mesmo, é preciso sair de si mesmo e depois retornar a si, a partir dessa experiência de transportar o negativo para dentro de si. Não por acaso, Hegel salienta que a vida do espírito

não é a vida que se atemoriza ante a morte e se conserva intacta da devastação, mas é a vida que suporta a morte e nela se conserva, que é a vida

do espírito. O espírito só alcança sua verdade à medida que se encontra a si mesmo no dilaceramento absoluto. Ele não é essa potência como o positivo que se afasta do negativo [...] Ao contrário, o espírito só é essa potência enquanto encara diretamente o negativo e se demora junto dele. Esse demorar-se é o poder mágico que converte o negativo em ser. [...] Portanto, o sujeito é a substância verdadeira, o ser ou a imediatez – que não tem fora de si a mediação, mas é a mediação mesma (HEGEL, 2001, p. 38).

Na perspectiva da *FdE* a *Bildung* não ocorre mediante um processo harmônico e tranquilo, mas mediante o *trabalho do negativo*. O processo formativo implica o momento da alienação enquanto *Entäusserung* (renúncia/despojamento) e não *Entfremdung* (alheamento/estranhamento), pois essa exigência não é uma imposição estranha ao indivíduo em formação, pelo contrário, ela faz parte do processo constituinte do mesmo.

A necessidade da renúncia é um impulso geral posto pelo próprio espírito que objetiva-se no mundo e deve retornar a si, através dessa objetivação, enquanto *ser-para-si*. Assim, compreendo que desenvolve aqui uma teoria da educação, pois demarcam-se os fundamentos, os objetivos, os momentos de uma proposta formativa.

A proposta hegeliana na *FdE* pode ser descrita como uma gradação ascendente de níveis de consciência de si que o indivíduo adquire em sua busca por reconhecimento. Ainda que o indivíduo possua predisposições para uma formação natural ou instintiva (*primeira natureza*), própria do animal em sua luta pela sobrevivência, a formação humana somente pode ser efetível em uma *segunda natureza*, de âmbito cultural, social e histórico.⁸ A consciência natural é o primeiro momento na formação desse indivíduo, que para Hegel assume uma significação negativa, devendo ser necessariamente superado, o *natural* deve *perder sua verdade*:

⁸ O que é retomado pelo filósofo na Filosofia do Direito: “Mas, na *identidade* simples com a efetividade dos indivíduos, o ético aparece como modo de ação universal deles – como *costume* – o *hábito* como uma *segunda natureza*, que é posta no lugar da vontade primeira meramente natural, e são a alma, a significação e a efetividade que penetram seu ser-aí, o *espírito* vivo e presente enquanto mundo, cuja substância somente assim é como espírito” (HEGEL, 2010, §151, p. 171-172).

A consciência natural vai mostrar-se como sendo apenas conceito do saber, ou saber não real. Mas à medida que se toma imediatamente por saber real, esse caminho tem, para ela, significação negativa: o que é a realização do conceito vale para ela antes como perda de si mesma, já que nesse caminho perde sua verdade (HEGEL, 2001, p. 66).

A *Bildung* configura-se como a tarefa em que o homem tem de tornar-se, não senhor da natureza, mas senhor de si mesmo. Assim, o conceito em seu matiz hegeliano, na *FdE*, encaixa-se com a visão de que o conhecimento é obtido apenas a partir da experiência, e que também nos obriga a procurar, como o protagonista de um *Bildungsroman*⁹, a mais ampla variedade de experiências. E é este movimento de experimentar todas as possibilidades da experiência, desde o campo da natureza ao do espírito, movimento feito pela consciência, que proporciona o *vir-a-ser* do saber.

Além disso, a proposta hegeliana exige uma busca apaixonada pela verdade por parte do indivíduo, pois implica em um *autodesenvolvimento consciente*, requer um esforço individual, além de um inflexível dever *para consigo* e *para com os outros*. Prepara-se, na verdade, o caminho para uma *vida ética*, ou vivência da *eticidade*. Em uma carta remetida a I. Niethammer, em 28 de outubro de 1808, Hegel confia ao amigo a crença de que a *Bildung*, expressão máxima do *trabalho teórico*, pode influenciar diretamente na realidade experienciada pelos indivíduos: “O trabalho teórico, estou cada dia mais convencido, tem maior incidência no mundo que o prático; se revoluciona-se primeiramente o reino das representações, a realidade não permanece a mesma” (HEGEL, 1962, p. 229).

Mas as implicações práticas desse desenvolvimento teórico, a vivência da *eticidade*, somente serão vislumbradas ao término do processo. Por isso, é prematuro expor nesse momento questões de ordem social ou política do indivíduo em formação, já que ele deve primeiramente passar pelo estágio propedêutico exposto na *FdE* e pelos dois primeiros momentos do Sistema, a saber, a *Lógica* e a *Filosofia da natureza*, para vivenciar tais consequências práticas em sua vida – a *Filosofia do espírito* enquanto objetivação

⁹ Sobre este gênero literário fundado por Goethe, informa Quintale Neto: “Sugere-se [...] que *Bildungsroman* é um tipo de romance que se caracteriza pela formação do protagonista e do leitor nos princípios do humanismo, produzindo uma tentativa de síntese entre práxis e contemplação” (QUINTALE NETO, 2005, p. 186).

do espírito no mundo. No entanto, não esqueça-se que a *Bildung*, em cada um de seus momentos, prepara efetivamente o indivíduo para exercer suas atividades na vida real – pois se só devesse preparar perderia por completo seu sentido para Hegel, já que deixaria em aberto a consecução desse ideal.

Ora, o efetivar da autoconsciência livre do homem implica na apreensão de seu *ser-para-si*, pois “Somente como razão cultivada e desenvolvida – que se fez a si mesma o que é em si – é homem para si; só essa é sua efetividade” (HEGEL, 2001, p. 39). Assim, a importância do conceito aqui analisado reside no sentido de que o desenvolvimento do ser-em-si do homem, compreendido como *ente natural*, é parte e produto do desenvolvimento cultural e social, ou seja, é imprescindível cultivar suas qualidades para chegar a ser um *ser universal*. O homem não é por natureza o que deve ser, portanto requer a *Bildung*.

Note-se que a mesma é o resultado do próprio processo de desenvolvimento do espírito: o espírito absoluto que, ao longo do processo histórico, compreende a si mesmo e a natureza, tornando-se livre, ou seja, autoconsciente, como bem afirma o filósofo:

A tarefa de conduzir o indivíduo, desde seu estado inculto até ao saber, devia ser entendida em seu sentido universal, e tinha de considerar o indivíduo universal, o espírito consciente-de-si na sua formação cultural (HEGEL, 2001, p. 35).

Hegel tomou tal questão como a essência do autodesenvolvimento do espírito humano tanto em seu âmbito individual, como em seu âmbito genérico. Pois, como muitos comentadores observaram, a *FdE* pode ser lida como um *Bildungsroman*, uma história sobre o desenvolvimento do indivíduo, bem como da humanidade (SPEIGHT, 2001, p. 12). Como é típico de um *Bildungsroman*, Hegel mostra ao leitor o desenvolvimento de sucessivas experiências do personagem principal, no caso a consciência, e sua realização gradual. Para Hegel, o eu é sempre engajado em um projeto e prossegue normalmente em um estado de harmonia com seu ambiente, o que denomina de *consciência natural*.

Mas, como estabelecer o estatuto do *outro* como condição necessária da passagem dessa consciência natural para uma consciência formada, ou espiritual? Lembre-se que, para Hegel, a questão do outro representa a própria

esfera do reconhecimento da consciência. Por isso, ao expor o sentido da experiência da consciência no movimento da dialética do reconhecimento, descreve a passagem da consciência-em-si para a consciência-para-si como um processo de mediação para com o outro de si. O movimento da dialética do reconhecimento apresenta o momento em que a consciência, até então posta em relação com o objeto, depara-se com outra consciência: “a consciência-de-si é em si e para si quando e porque é em si e para si para uma outra; quer dizer, só é como algo reconhecido” (HEGEL, 2001, p. 126).

Nessa perspectiva, Hegel descreve o momento do encontro entre duas consciências nesses termos:

É uma consciência-de-si para uma consciência-de-si. E somente assim ela é, de fato: pois só assim vem-a-ser para ela a unidade de si mesma em seu ser-outro. O Eu, que é objeto de seu conceito, não é de fato objeto. Porém o objeto do desejo é só independente por ser a substância universal indestrutível, a fluida essência igual-a-si-mesma. Quando a consciência-de-si é o objeto, é tanto Eu quanto objeto. Para nós, portanto, já está presente o conceito do espírito. Para a consciência, o que vem-a-ser mais adiante, é a experiência do que é o espírito: essa substância absoluta que na perfeita liberdade e independência de sua oposição – a saber, das diversas consciências-de-si para si essentes – é a unidade das mesmas: Eu, que é Nós, Nós que é Eu (HEGEL, 2001, p. 125).

Na apresentação sucinta da dialética do reconhecimento na *Enciclopédia das ciências filosóficas*, expôs as linhas fundamentais que, análogas à estrutura lógica, perpassam a relação de reconhecimento. Ao confrontarem-se duas consciências-de-si tem-se o desencadear do processo de luta, “pois eu não posso me saber no Outro como a mim mesmo” (HEGEL, 1995, p. 201). Cada consciência quer firmar-se em sua identidade, atingida somente a partir do reconhecimento da diferença constitutiva do outro.

Para superar essa contradição, é necessário que os dois Si, que se contrapõem reciprocamente, se ponham e se reconheçam em seu *ser-aí*, em seu *ser-para-outro*, tais como são *em si* ou segundo o seu conceito – a saber: não como seres simplesmente *naturais*, mas como

seres *livres*. Somente assim se realiza a verdadeira liberdade: pois já que ela consiste na identidade de mim como o outro, então eu só sou verdadeiramente livre quando o *outro* também é livre, e é reconhecido por mim como livre (HEGEL, 1995, p. 201-202).

Deduzo daqui que o fenômeno da formação integral do homem somente pode ocorrer na relação com o *outro*: não há outra forma de ocorrer a docência, ou mesmo a discência, ensinar e aprender são lados de uma mesma moeda. É na sua diferença que está o sentido de cada lado do processo formativo. O *professor* “torna-se aquilo que é” apenas no confronto com o *aluno*. O professor (do latim “*professore*”) é aquele que professa ou ensina uma disciplina, uma ciência, uma arte, uma técnica, o saber, o conhecimento “*a alguém*”. Pois o ato de ensinar pressupõe uma relação entre diferentes: um que sabe, por isso ensina, e outro que *ainda* não sabe, por isso aprende. Logo, a figura do aluno¹⁰ é vital para o processo de aprendizagem – mas é óbvio que não estou aqui a defender uma “educação bancária”, tão criticada por Paulo Freire em suas obras, apenas simplifico a relação docente-discente em sua estrutura formal para fins didáticos.

Dessa forma, Hegel nos dá um fundamento para o ato de formar na consideração da alteridade, do outro, da relação. A formação nada mais é que um ato dialético, ou seja, uma ação que pressupõe a alteridade como sua condição. Pois não será na simples coexistência que a *Bildung* ocorrerá, já que não é a simples relação entre seres naturais que a ocasiona, mas sim na convivência, pois expressa o relacionar de seres autônomos e livres no “*viver com*”.

Diante da questão “*A proposta hegeliana de uma Bildung ainda nos é possível?*”, é óbvio que devo considerar que os ideais formativos do século XIX, no qual Hegel erige seu pensamento, refletem as preocupações de seu tempo, logo, são insuficientes diante das questões pedagógicas que a sociedade atual impõe. A aplicação acrítica desses ideais não nos auxiliará a resolver o problema pedagógico em sua dimensão contemporânea. No entanto, analisar criticamente conceitos clássicos, como a *Bildung*, é uma ação necessária, pois

¹⁰ Do latim *Alumnus*: criança de peito, lactente, menino, aluno, discípulo; que por sua vez é proveniente do verbo *alere*, que significa alimentar, sustentar, nutrir, fazer crescer (DICCIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2001).

capacita a interpretar nosso tempo, confrontando suas questões para propor possíveis soluções.

Outro fator relevante nessa análise da *Bildung* em Hegel é o de que ela constitui uma proposta integral de uma teoria da educação. Os três principais aspectos da proposta hegeliana são válidos por si mesmos e independem do momento ou local em que são afirmados, perfazendo um itinerário de formação que dificilmente será contestado: 1) formar-se na esfera científica e cultural, em busca de uma sabedoria (Filosofia); 2) formar-se na esfera ético-política, em busca de uma vida ética, pois o ético está na convivência, e a convivência implica uma dimensão política entre os indivíduos (Reconhecimento mútuo) e 3) formar-se na esfera estética, em busca da liberdade e autonomia no *criar-se*, pois o *belo* no homem nada mais é que a efetivação desses ideais (Absoluto).

Como contestar a relevância dessa proposta então? Bem, somente tomam consciência dessa proposta aqueles que superam um preconceito: a separação entre teoria e prática. Na verdade, não há teoria que não esteja-beleça-se por meio de uma prática e vice-versa. Hegel chama a atenção de que teoria e prática não podem ser compreendidas unilateralmente, apenas dialeticamente ambas adquirem sentido: a teoria nada mais é que a prática teorizada, e a prática, por sua vez, nada mais é que a teoria praticada. Ainda que essa argumentação aparente certa simplicidade conceitual, ela expressa bem o que filósofo tinha em mente: uma complementaridade entre teoria e prática. Dessa forma, a *Bildung* não é uma proposta de âmbito meramente teórico, não consiste na elaboração de ideais regulativos que, ainda que não sejam efetiváveis, devem ser buscados, mas na consecução desses ideais.

Hegel acredita naquilo que experienciou, acredita na formação de uma consciência histórica, pronta para pensar seu tempo. Isso é possível, é realizável, e em muitos casos é *efetivo*. Isso me faz crer que essa proposta hegeliana ainda nos é viável, considerando suas dimensões históricas e culturais, e que sua não consecução nos dias atuais denuncia não sua caducidade, mas sua necessidade. A proposta hegeliana surgiria então como uma *voz que clama no deserto...*

Referências

ARISTÓTELES. *Metafísica – Livros I e II*. São Paulo: Abril Cultural, 1974 (Coleção Os Pensadores).

BARBOSA, R. *A formação pela ciência: Schelling e a ideia de universidade*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

GADAMER, H.-G. *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 1984.

GUR-ZE'EV, I. A Bildung e a teoria crítica na era da educação pós-moderna. *Linhas Críticas*, Brasília, V. 12, n. 22, p. 5-22, jul./dez. 2006.

HEGEL, G. W. F. *Correspondance I – 1785-1812*. Tradução de Jean Carrère. Paris: Gallimard, 1962.

_____. *Fenomenologia do espírito. V. I*. Tradução de Paulo Meneses com colaboração de Karl-Heinz Effen. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio III: filosofia do Espírito*. Tradução de Paulo Meneses. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. Rede zum Schuljahrsabschluss am 14. September 1810. In: MOLDENHAUER, E.; MICHEL, K. M. (Org.). *Hegel Werke in 20 Bänden – V. 4 – Nürnberger und Heidelberger Schriften: 1808-1917*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996.

_____. *Lições sobre a história da filosofia*. Tradução Joaquim Nabuco. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores).

_____. *Filosofia do direito*. Tradução de Paulo Meneses, et al. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S; FRANCO, F. M. de. M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.


HUIZINGA, J. *Homo ludens*. Tradução de Eugenio Imaz. Madrid: Alianza Editorial, 2007.

LESSING, G. E. *Escritos filosóficos y teológicos*. Tradução Augustin Andreu Rodrigo. Madrid: Editora Nacional, 1982.

QUINTALE NETO, F. Para uma interpretação do conceito de Bildungsroman. *Pandemonium Germanicum*, São Paulo, v. 8, n. 9, p. 185-205, Out. 2005.

SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. Hegel e a pedagogia. In: DALBOSCO, C.A.; FLICKINGER, H.G. (Org.). *Educação e maioria: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo / Passo Fundo: Cortez / Ed. da Universidade de Passo Fundo, p. 153-179, 2005.

SPEIGHT, A. *Hegel, Literature and the problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.  << <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511612831> >>

SUAREZ, R. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 12, p. 191-198, Dez. 2005.

VATTIMO, G. Da Nietzsche a Huntington, como evitare lo scontro de civiltà nella Babel postmoderna: Solo l'estetica ci può salvare. *La Stampa*, 31 de Ottobre 2001, p. 32. Disponível em: <http://www.archiviola stampa.it/component/option,com_lastampa/task,search/mod,libera/action,viewer/Itemid,3/page,32/articleid,0346_01_2001_0300_0032_3091573/ane ws,-true/>. Acesso em: 02 Dez. 2014.

Data de registro: 26/03/2014

Data de aceite: 21/01/2015

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE RICHARD RORTY: CONSERVADORISMO E ELITISMO OU REFORMISMO E EDIFICAÇÃO PRIVADA?

*Ricardo Corrêa de Araujo**

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar a Filosofia da Educação de Richard Rorty, através da sua análise da educação como sendo dividida em dois processos distintos: socialização e individualização. A seguir, pretende-se mostrar duas críticas, a de conservadorismo e a de elitismo, que se dirigem a estes processos. Finalmente, será feita uma redescrição das posições de Rorty, atribuindo um caráter reformista ao seu aparente conservadorismo e um caráter privado à individualização supostamente elitista, a fim de enfraquecer a força daquelas críticas.

Palavras-chave: Filosofia da educação. Política cultural. Democracia. Richard Rorty.

Abstract

This paper aims of is to present Richard Rorty's Philosophy of Education, through his analysis of the education as being divided into two distinct processes: socialization and individualization. Thereafter, it is intended to show two critiques, of conservadorism and elitism, that are addressed to these processes. Finally, a redescription of the Rorty's positions will be proposed, by assigning a reformist character to its apparent conservatism and a private character to the supposedly elitist individualization, in order to weaken the strength of those critics.

* Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Filosofia do Curso de Graduação em Filosofia e do Mestrado em Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). *E-mail:* rcaerca@uol.com.br

Keywords: Philosophy of education. Cultural politics. Democracy. Richard Rorty.

Desde a publicação de sua obra *A Filosofia e o espelho da natureza*, em 1979, Richard Rorty foi se tornando cada vez mais conhecido e influente, muito além dos muros da Filosofia Analítica americana, da qual foi grande expoente até então. De fato, a partir daquele momento, ele se afastou radicalmente do *mainstream* analítico, tornando-se um dos seus críticos mais demolidores¹, e chegou mesmo a abandonar seu cobiçado cargo de Professor de Filosofia em Princeton, trocando-o pouco tempo depois, a convite de E. D. Hirsch Jr., por um de Professor de Humanidades na Universidade de Virgínia.² Nessa, onde permaneceu por dezesseis anos, Rorty passou a publicar textos cada vez mais próximos da tradição da Filosofia Continental, tomando como tema especialmente Nietzsche, Heidegger, Derrida, Foucault e Habermas, mas também a obra de romancistas como Proust, Nabokov e Orwell, cumprindo assim as funções para as quais foi contratado.

Porém, em um segundo grande deslocamento teórico, a partir de meados da década de 80, mas especialmente nos anos 1990, ele começou a escrever sobre aquilo que chamou de “política cultural”³, tentando articular e explicitar suas visões sobre política, bem como relacioná-las às diversas áreas da cultura: “Durante os anos noventa, Rorty se tornou muito mais explícito e direto sobre suas visões políticas; ele se engajou naquilo que chamou de ‘política cultural’” (BERNSTEIN, 2008, p. 21, tradução nossa)⁴. A Filosofia

¹ “A highly respected member of the philosophical establishment well into the 1970s, he has since turned revolutionary critic” (MCCARTHY, 1990, p. 358).

² “The idea of appointing Richard Rorty encountered no opposition and much enthusiasm among my colleagues. What did he think of that idea? Would he be willing to be a professor of humanities, and to teach, among other things, recent literary theory? To my huge delight Rorty’s answer was: ‘Sure. Why not?’” (HIRSCH Jr. 2008, p. 36).

³ Rorty definiu o significado de “política cultural” através da sugestão, cuja origem atribuiu a Hegel e a Dewey, segundo a qual os filósofos deveriam “tentar contribuir para a conversação em andamento da humanidade sobre o que fazer consigo mesma. O progresso dessa conversação tem engendrado novas práticas sociais e mudanças nos vocabulários empregados em deliberações morais e políticas. Sugerir outras novidades é intervir na política cultural. Dewey esperava que os professores de filosofia considerassem tal intervenção sua principal tarefa” (RORTY, 2009, p. 11).

⁴ During the nineties Rorty become much more explicit and forthright about his political views; he engaged in what he called “cultural politics.”

da Educação de Rorty se explicita nesta fase de sua obra em que, assim como ocorre com as demais áreas da cultura, a questão da relação entre Filosofia e educação é vista pelo prisma da sua utilidade para a política cultural:

Quanto mais a filosofia interage com outras atividades humanas – não apenas com a ciência natural, mas também com (a educação,) a arte, a literatura, a religião e a política – mais relevante para a política cultural ela se torna – e, portanto, mais útil (RORTY, 2009, p. 13).

Ainda assim, a “Filosofia da Educação” de Richard Rorty é uma expressão problemática, por pelo menos três razões: 1) ela é assistemática, porque não há uma obra ou um conjunto significativo de textos em que ele tenha explicitado suas ideias filosóficas sobre educação; 2) ela é imprecisa, porque este tema acaba sempre se misturando com as suas visões políticas; 3) ela parece pouco relevante para ele, pela falta de entusiasmo que manifestou pela ligação entre Filosofia, por um lado, e educação e política, por outro, ou melhor, pelo que a Filosofia, enquanto disciplina ou área do saber, poderia fazer em relação a ambas: “sou alguém que tem lá suas dúvidas a respeito da relevância da filosofia para a educação, pela mesma razão de que tenho lá minhas dúvidas da relevância da filosofia para a política” (RORTY, 1997e, p. 59).

Para contornar estas três dificuldades, será preciso adotar as seguintes estratégias: primeiro, em que pesem a dispersão e a falta de sistematicidade nas suas tematizações da questão da educação, é possível obter um razoável esboço de suas ideias a respeito através de uma leitura cuidadosa do seu pequeno e instrutivo texto “Education as socialization and individualization”, utilizando-se trechos dispersos em outros lugares para completá-lo; segundo, será preciso não tomar a sua habitual mistura entre educação, política e política cultural como um demérito teórico, como uma falta de precisão e de rigor, mas como uma estratégia intencional, adotada por ele para retirar a Filosofia de sua clausura acadêmica, a fim de que seu tratamento filosófico da educação tivesse impacto na política cultural, ou seja, fosse útil; terceiro, será considerado que as “dúvidas” de Rorty a respeito da relevância da Filosofia para a política e para a educação decorrem apenas do seu descrédito pelo modo como a tradição filosófica, à direita e à esquerda do espectro político, tratou tais questões até recentemente, isto é relacionando verdade e liberdade com uma suposta essência humana, que

seria realizada assim que a educação cumprisse adequadamente seu papel: “Nos dois relatos do assunto, o original, direitista, e o invertido, esquerdista, há uma conexão natural entre verdade e liberdade. Ambos aceitam a identificação de verdade e liberdade com o essencialmente humano” (RORTY, 2000a, p. 115, tradução nossa)⁵. É este tratamento metafísico da questão que ele pretende abandonar com a sua própria e alegadamente útil tematização, pois ele pensa que:

Não há algo como a natureza humana. Nem há algo como a alienação da humanidade essencial de alguém devido à repressão social, no sentido profundo tornado familiar por Rousseau e pelos marxistas (RORTY, 2000a, p. 118, tradução nossa)⁶.

As três estratégias mencionadas pretendem possibilitar a consecução do objetivo deste artigo, que é examinar as duas linhas críticas que acusam Rorty, respectivamente, de conservador e de elitista⁷, para mostrar que elas são equivocadas quando aplicadas às suas ideias de educação dos cidadãos de uma democracia liberal. No caso da primeira crítica, a de conservadorismo, será mostrado de que modo uma educação voltada para a produção de uma retórica reformista, como pensada por Rorty, pode fazer mais pelos valores democráticos, incluída aí não apenas a liberdade, mas também a igualdade⁸,

⁵ On both the original, rightist and the inverted, leftist account of the matter, there is a natural connection between truth and freedom. Both accept the identification of truth and freedom with the essentially human.

⁶ There is no such thing as human nature. Nor is there such a thing as alienation from one's essential humanity due to societal repression, in the deep sense made familiar by Rousseau and the Marxists.

⁷ Algumas vezes, estas duas críticas aparecem separadamente, como ocorre nas acusações, que serão mostradas adiante, de conservadorismo, feitas por Thomas McCarthy e Richard Bernstein, ou de elitismo, feitas por Rob Reich. Outras vezes, elas podem ser simultâneas e, ao que parece, ideologicamente exacerbadas: “Assim, tudo o que ele de fato consegue projetar como utopia de uma educação liberal é a manutenção pura e simples da ideologia hegemônica. O que significa conservar intactas nossas atuais práticas políticas e educacionais, pelas quais *tudo gira em torno de alguns indivíduos e sua realização privada*” (RORTY, 2009, p. 12).

⁸ “the word “democracy” has gradually come to have two distinct meanings. In its narrower, minimalist meaning it refers to a system of government in which power is in the hands of freely elected officials. In its wider sense, it refers to a social ideal, that of equality of opportunity” (RORTY, 2007b, p. 1).

do que uma educação voltada para a desconstrução revolucionária de todo discurso, como a desejada pela esquerda cultural ou nietzscheanizada:

Mas a esquerda nietzscheanizada nos diz que o país está podre até o núcleo – que ele é uma sociedade racista, sexista e imperialista, uma na qual não se pode confiar nem uma polegada, uma cujo discurso deve ser impiedosamente desconstruído (RORTY, 2000b, p. 129, tradução nossa)⁹.

Em relação à segunda linha crítica, a acusação de elitismo haverá duas tentativas de resposta. Uma delas tentará mostrar que há ambiguidade nos textos rortyanos, pois embora haja afirmativas que parecem indicar uma noção elitista da educação, há outras que as negam ou enfraquecem. A outra resposta tentará mostrar que a noção de “reinvenção” ou individualização, apontada por Rorty como meta educativa para os estudantes de cursos superiores não vocacionais (não profissionalizantes), não é elitista, mas apenas atende às idiosincrasias privadas de parte da população de uma sociedade democrática, sem qualquer relevância especial no espaço público, sem implicar privilégios econômicos exclusivos e sem qualquer pretensão hierárquica em relação à educação básica e à educação superior profissionalizante.

I – A filosofia da educação de Richard Rorty: um esboço e duas críticas

Antes de mostrar as duas linhas críticas, será necessário esboçar os traços da “Filosofia da Educação” de Richard Rorty. Este esboço será feito de forma esquemática, de modo que as suas posições criticáveis se destaquem, sem nenhuma tentativa de interpor interpretações mais benignas que as tornem mais palatáveis. As tentativas de mostrar que os supostos conservadorismo e elitismo da Filosofia da Educação de Rorty podem ser lidos de maneira muito diversa, amplamente compatível com as instituições liberais e democráticas, serão empreendidas apenas nos itens II e III mais adiante.

⁹ But the Nietzscheanized left tells the country is rotten to the core – that it is a racist, sexist, imperialist society, one which can't be trusted an inch, one whose every utterance must be ruthlessly deconstructed.

Rorty tem uma obra consideravelmente extensa, já que passou aproximadamente cinquenta anos publicando ininterruptamente. Assim, não deixa de ser decepcionante que seu texto mais reconhecidamente classificável como Filosofia da Educação, “Education as socialization and individualization”, tenha apenas treze páginas. Por outro lado, o título do livro em que este capítulo foi publicado, “Philosophy and Social Hope”, significa um indício do papel essencial que ele atribuía à educação em sentido *lato*, qual seja, aquele de colaborar com nossas esperanças sociais. Todavia, espera-se que uma Filosofia da Educação não se contente apenas com o sentido *lato* da educação, ela precisa considerá-la em seu sentido estrito, escolar, indicando seus objetivos, extraindo seus pressupostos, avaliando métodos vigentes e, finalmente, projetando uma concepção a partir da qual fundamentar práticas educacionais ideais e criticar as atuais. Assim, é preciso mostrar a análise da educação feita por Rorty no mencionado texto-guia.

A primeira surpresa deste texto é que ele começa, imediatamente, a tratar a questão da educação a partir da filiação política. Ele divide as correntes teóricas sobre a educação nos mesmos termos com que se costuma dividir a política ocidental, isto é, em direita e esquerda:

Quando as pessoas na direita política falam sobre educação, elas começam a falar imediatamente sobre verdade. Quando as pessoas na esquerda política falam sobre educação, elas falam primeiro sobre liberdade (RORTY, 2000a, p. 114, tradução nossa)¹⁰.

Isto significa que os discursos sobre educação, conforme a filiação política, partem sempre da ideia de verdade ou de liberdade. A segunda surpresa do texto é que ele mostra que as perspectivas de direita e de esquerda, para além deste ponto de partida diverso, têm em comum a crença metafísica em que há algo que pode e deve ser cultivado pelo processo educacional: a chamada essência humana. Assim, segundo Rorty, se a direita política começa imediatamente a falar sobre verdade, é porque acredita que a educação deve, antes de tudo, eliminar os obstáculos a ela, como as paixões ou os

¹⁰ When people on the political right talk about education, they immediately start talking about truth. When people on the political left talk about education, they talk first about freedom.

pecados, a fim de que brilhe a verdade que corresponde plenamente àquela essência. Por outro lado, se a esquerda política começa logo a falar sobre liberdade, é porque crê que os obstáculos à realização de nossa essência são as convenções e os preconceitos dos quais precisamos nos libertar através da educação. Seja como for, ambos os lados pensam na educação como um processo de aperfeiçoamento ou realização de algo que já existe em cada ser humano, sua suposta essência. Segundo Rorty, esta divergência vem sendo contornada, nas democracias liberais recentes, através de uma divisão das esferas de influência:

A direita tem mantido bem mais o controle da educação primária e secundária, enquanto a esquerda tem obtido gradualmente o controle da educação superior não profissionalizante (RORTY, 2000a, p. 116, tradução nossa)¹¹.

Porém, ele afirma que tanto a direita como a esquerda não percebem que a educação não é um processo contínuo, pois “Ambas tendem a ignorar o fato de que a palavra ‘educação’ cobre dois processos inteiramente distintos e igualmente necessários - socialização e individualização” (RORTY, 2000a, p. 117, tradução nossa)¹². Pode-se afirmar que as principais ideias de Rorty sobre a educação se estruturam a partir da sua divisão nestes dois processos, logo, é preciso mostrar o que são estes habitualmente, quando controlados pela direita e pela esquerda, para, a seguir, mostrar o que ele pretende que sejam.

A socialização é um processo educacional em sentido *lato*. Ele é realizado basicamente através da transmissão de um modo de vida, de uma série de crenças e práticas amplamente compartilhadas pelos membros de uma sociedade. No sentido estrito do termo “educação”, a socialização é o processo que se realiza durante os anos da educação básica. No caso do Brasil, esta inclui educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, se encerrando por volta dos dezessete anos. Nos Estados Unidos, ela pode chegar aos dezenove anos, sendo nomeada como educação primária e secundária. Porém, sejam quais forem as

¹¹ The right has pretty much kept control of primary and secondary education and the left has gradually got control of non-vocational higher education.

¹² Both tend to ignore the fact that the Word ‘education’ covers two entirely distinct, and equally necessary, processes – socialization and individuation.

nomenclaturas e divisões internas adotadas em diferentes países, o que importa é que se trata da formação de indivíduos de cada determinada sociedade, com todas as suas especificidades culturais: “Assim, a educação até os 18 ou 19 anos é principalmente uma questão de socialização – de levar os estudantes a assumirem o senso comum moral e político da sociedade como ela é” (RORTY, 2000a, p. 116, tradução nossa)¹³.

Para Rorty, esta é uma tarefa que precisa ser preservada e aperfeiçoada, pois significa a sobrevivência das específicas formas de vida que conseguem realizá-la eficazmente. Isto significa que currículos móveis e diversificados, adequados às idiossincrasias de cada sociedade, são as exigências fundamentais de um processo de socialização bem sucedido. Todavia, esta mobilidade não significa que eles devam ser abertos a novidades, a não ser quando estas deixam de sê-lo e passam a fazer parte do “senso comum moral e político da sociedade”: “Educação primária e secundária sempre será uma questão de familiarizar os jovens com aquilo que seus antecessores tomaram como verdade, seja isto verdadeiro ou não” (RORTY, 2000a, p. 118, tradução nossa)¹⁴. Pelo exposto, fica claro que Rorty vê a socialização como um processo conservador, que é majoritariamente controlado, nas democracias recentes, por professores conservadores. É por isso que, para ele, professores do ensino básico que pensem que sua sociedade não merece ter seu senso comum moral e político transmitido, que coloquem este radicalmente em dúvida, em vez de apenas desejarem aperfeiçoá-lo, deveriam mudar de profissão:

Na medida em que a educadora dos níveis básicos tem dúvidas sobre a sociedade na qual vive, espera-se que ela deixe essas dúvidas influenciarem seu ensino somente nas margens. Se um professor pensa que a sociedade está fundada em uma mentira, então ele deveria achar uma outra profissão (RORTY, 1997e, p. 61).

Quanto ao segundo processo educacional, a individualização, majoritariamente controlado pela esquerda, a ideia-guia passa a ser a liberdade para a autocriação. Ao contrário do que ocorre com a socialização, que se dá *também*

¹³ So education up to the age of 18 ou 19 is mostly a matter of socialization – of getting the students to take over the moral and political common sense of the society as it is.

¹⁴ Primary and secondary education will always be a matter of familiarizing the young with what their elders take to be true, whether it is true or not.

na escola, a individualização ocorre quase totalmente *na escola*, no caso, no ensino superior não profissionalizante: “O objetivo da educação superior não profissionalizante, em vez disto, é ajudar os estudantes a perceberem que eles podem remodelar a si mesmos [...]” (RORTY, 2000a, p. 118, tradução nossa)¹⁵. Esta menção a indivíduos capazes de reformarem a si mesmos, inequivocamente, remete à notória e à polêmica figura do ironista, cunhada por Rorty no livro *Contingência, ironia e solidariedade*, mas incessantemente retomada por ele mesmo, por seus admiradores e críticos:

Uso “ironista” para designar o tipo de pessoa que enfrenta a contingência de suas convicções e seus desejos mais centrais – alguém suficientemente historicista e nominalista para abandonar a ideia de que essas convicções e esses desejos centrais remontam a algo fora do alcance do tempo e do acaso (RORTY, 2007a, p. 18).

É justamente porque tomam suas convicções e desejos centrais como produto de uma socialização contingente, aquela que os transformou nos membros de determinada sociedade, que aqueles indivíduos que ingressam na educação superior não profissionalizante são capazes de reformarem a si mesmos, afastando-se do consenso prevalecente que foi inoculado neles ao longo de toda sua vida, escolar ou não. Este afastamento precisa ser construído com a ajuda de um tipo especial de ironista, que Rorty denomina de “intelectuais humanistas”, os professores universitários que esperam não só reformar a si mesmos, mas auxiliar outros a fazerem o mesmo: “Assim, a verdadeira função social dos intelectuais humanistas é instilar dúvidas nos estudantes sobre a própria autoimagem deles e sobre a sociedade a que pertencem” (RORTY, 2000b, p. 127, tradução nossa)¹⁶.

Assim, a Filosofia da Educação de Rorty mostra uma educação fragmentada em duas partes, além de aparentemente conservadora e elitista. Uma concepção que, algumas vezes, faz lembrar as mais arrepiantes distopias sociais da ficção, aquelas em que a educação controlada por uma elite formata seres humanos, criando os cidadãos dos diversos tipos que são necessários

¹⁵ The point of non-vocational higher education is, instead, to help students realize that they can reshape themselves [...].

¹⁶ So the real social function of the humanistic intellectuals is to instil doubts in the students about the students’ own self-images, and about the society to which they belong.

para a perpetuação da sociedade, além de cooptar para esta elite aqueles capazes de ajudar a formatar os demais:

Há somente a formatação de um animal em um ser humano, através de um processo de socialização seguido, com sorte, pela autoindividualização e autocriação deste ser humano, através de sua revolta ulterior contra este próprio processo (RORTY, 2000a, p. 118, tradução nossa)¹⁷.

Todavia, em que pese a forte impressão que afirmativas como esta podem causar, quando lidas isoladamente, é preciso analisar mais detidamente se estes processos de socialização e de autoindividualização são, respectivamente, tão conservadores e elitistas como fazem crer as críticas que utilizam apenas textos rortyanos tomados em sua literalidade ou se é o caso, como se pretende mostrar a seguir, que estas acusações podem ser rebatidas com uma redescrição daqueles processos educacionais.

II – O paradoxo de um conservadorismo reformista

À primeira vista, parece que a posição de Rorty sobre o processo de socialização dos estudantes seria apoiada pela maioria das visões políticas de direita. Todavia, será preciso examinar essa questão atentamente, mais adiante, para que se possa apreciar as especificidades da socialização que ocorre nas sociedades liberais democráticas. Por outro lado, qualquer teórico de esquerda, que pense primeiro em liberdade quando fale de educação, ainda que não seja radical a ponto de considerar sua sociedade como “fundada em uma mentira”, consideraria aquela posição como repressora, conservadora e digna de crítica.

Uma das críticas diz respeito às “dúvidas” de Rorty sobre a relação entre Filosofia, educação e política, que parecem aproximar as duas últimas, como práticas culturais intimamente entrelaçadas, enquanto afastam ambas da Filosofia, por sua suposta irrelevância para aquelas. Este afastamento,

¹⁷ There is only the shaping of an animal into a human being by a process of socialization, followed (with luck) by the self-individualization and self-creation of that human being through his or her own later revolt against that very process.

por diversas vezes, é apresentado como peça de acusação contra as suas posições político-educacionais, que são então consideradas dentro de um espectro negativo, que vai desde a ingenuidade até uma apologia ideológica das forças dominantes. Tome-se, como exemplo, uma acusação que está no centro deste espectro e que pretende mostrar como, paradoxalmente, o afastamento entre Filosofia e política pode se voltar contra as posições alegadamente liberais e reformistas de Rorty:

Nós somos impedidos até mesmo de pensar, em qualquer grau teoricamente informado, que as estruturas básicas da sociedade podem ser inerentemente injustas de algum modo, que elas podem funcionar para a desvantagem sistemática de certos grupos sociais” (MCCARTHY, p. 367, tradução nossa)¹⁸.

Assim, seguindo-se esta linha crítica, é provável que se chegue a pensar na Filosofia da Educação de Rorty como intrinsecamente conservadora, já que nós seríamos “impedidos até mesmo de pensar” na possível injustiça das estruturas básicas da sociedade, de modo que estas ficariam imunes às críticas, “teoricamente informadas” e transformadoras, que poderiam surgir a partir de uma educação adequada dos grupos sociais injustiçados.

Outro motivo para a acusação de conservadorismo, oriunda da esquerda contra a posição de Rorty,¹⁹ que incluía uma apologia dos valores da social-democracia, é ligado ao seu projeto de educação voltado para formar cidadãos liberais com inclinação reformista, em vez de revolucionária: “nós, pragmáticos, abdicamos da retórica revolucionária da emancipação e nos desmascaramos em favor de uma retórica reformista acerca da tolerância crescente e da sujeição decrescente” (RORTY, 1997c, p. 284). Então, parte

¹⁸ We are prevented from even thinking, in any theoretically informed way, the thought that the basic structures of society might be inherently unjust in some way, that they might work to the systematic disadvantage of certain social groups.

¹⁹ “Muitas pessoas cuja política é mais radical do que a minha, mas também muitos companheiros social-democratas (que eu tinha esperado amplamente que concordassem comigo) têm ficado aborrecidos com estes artigos” (RORTY, 1987, p. 564). “Estes artigos” se concentram entre os anos de 1983 e 1986, são as primeiras manifestações públicas da Filosofia Política de Rorty e incluem, entre outros, “A prioridade da democracia para a filosofia” e “Liberalismo burguês pós-moderno”, publicados no livro “Objetivismo, relativismo e verdade”.

do “fogo amigo”, advindo dos companheiros social-democratas de Rorty contra suas posições políticas, vem deste projeto educacional reformista em vez de revolucionário, um projeto que ousa colocar em primeiro plano na educação básica uma narrativa edificante de primeira ordem²⁰, em lugar das metanarrativas, especialmente a marxista e a iluminista, tradicionalmente utilizadas pela esquerda. A narrativa proposta por Rorty, que será abordada mais adiante, conta uma história de desenvolvimento das democracias ocidentais baseado na reforma contingente, mas constante, de suas próprias instituições e práticas, sem visar algo supostamente sublime para além delas, algo que fosse capaz, como pretendiam aquelas metanarrativas, de fomentar o desejo revolucionário. É este reformismo não revolucionário que ele coloca como cerne da sua posição social-democrata: “La socialdemocracia es la posición a la que uno recurre cuando se siente preocupado por la justicia, pero no está dispuesto a comprometerse con el cambio revolucionario” (RORTY, 2005, p. 183). A associação entre esta indisposição em relação à mudança revolucionária, por um lado, e os louvores ao liberalismo político, por outro, tem sido objeto de críticas severas de conservadorismo. Se prestarmos atenção àquilo que disse Richard Bernstein, amigo de Rorty desde a adolescência, tão social-democrata e pragmatista quanto ele, ficará claro quanto há de eufemismo no termo “aborrecidos”, que Rorty disse ser a reação de muitos companheiros às suas posições políticas: “Apesar de protestos ocasionais em contrário, começa a parecer que a defesa do liberalismo feita por Rorty é pouco mais do que uma *apologia* em favor do *status quo*” (BERNSTEIN, 1987, p. 541, tradução nossa)²¹.

Todavia, quase no mesmo ritmo em que chegava a enxurrada de críticas sobre seus primeiros textos voltados para a política cultural, em que relacionava a Filosofia com as diversas áreas da cultura, entre elas a educação, Rorty ia respondendo a elas e, ao mesmo tempo, esclarecendo e ajustando suas ideias para si mesmo e para seus críticos, como ocorreu exemplarmente no caso da sua discussão com Thomas McCarthy: “Ele escreveu sobre mim com grande compreensão e simpatia, ajudando-me a compreender minhas próprias voltas, torções e dificuldades melhor do que antes.” (RORTY, 1990,

²⁰ Cf. RORTY, 1997, p. 282.

²¹ For despite occasional protests to the contrary, it begins to look as if Rorty’s defense of liberalism is little more than an *apologia* for the status quo [...].

p. 633, tradução nossa)²². A partir das críticas de pessoas como McCarthy e Bernstein,²³ Rorty foi não só amadurecendo suas ideias, tornando-as mais consistentes e coerentes entre si, mas também as afinando com seus teóricos políticos favoritos, como Michel Walzer e John Rawls, que tentaram produzir uma Filosofia Política distanciada das noções metafísicas tradicionais, como validade incondicional, verdade universal, fundamentação última e outras do gênero. Assim, a Filosofia como política cultural, em que se insere a questão da educação, deve levar em consideração questões notadamente acadêmicas, como a tentativa de elaborar uma Filosofia não metafísica, na medida em que isto pode influir na configuração das diversas comunidades culturais, especialmente nas comunidades democráticas ocidentais, fortemente marcadas pela tradição filosófica: “insisto em que dediquemos atenção aos debates relativamente especializados e técnicos entre os filósofos contemporâneos, à luz de nossas esperanças de mudança cultural” (RORTY, 2009, p. 12).

Isto também se aplicou no caso da Filosofia da Educação de Rorty, quando ele tentou se distanciar das concepções filosóficas tanto da direita, que cuida majoritariamente da socialização no ensino básico, como da esquerda, principal responsável pela individualização no ensino superior não profissionalizante, especialmente porque ambas pensam na educação como processo de realização da essência humana, que é um inegável constructo metafísico. No caso da socialização, Rorty também a pensou, do mesmo modo que faz a direita política, como um processo educacional e social fundamental, indispensável para a sobrevivência de qualquer sociedade e formado basicamente pela transmissão cultural, isto é, pela formatação dos membros, política e moralmente competentes, de cada sociedade: “educação pré-universitária produz cidadãos alfabetizados” (RORTY, 2000a, p. 118, tradução nossa)²⁴. Todavia, como já foi visto, ele não viu a socialização como

²² He writes about me with great understanding and sympathy, and helps me understand my own twists, turns, and predicaments better than I had before.

²³ Aliás, uma das coisas de que jamais foi possível acusar Rorty é de não estar aberto às críticas, de não estar disposto a rever suas próprias ideias diante de argumentos convincentes: “I *am* opened up to criticism by critics like Habermas, McCarthy, Nancy Fraser, and others, because they are able to redescribe my own position in terms that make me say, ‘Gee, there might be something to that; when so described, I *do* look pretty bad” (RORTY, 1990, p. 635).

²⁴ “[...] pre-college education produces literate citizens”.

um processo através do qual os jovens se libertariam dos obstáculos temidos pela direita, como as paixões e os pecados, a fim de atingir a verdade última, aquela a que suas essências deveriam corresponder plenamente. Basta que se preste atenção às últimas palavras de sua frase, aparentemente tão conservadora aos olhos de seus críticos de esquerda, para que se perceba que há algo diverso em jogo: “Educação primária e secundária sempre será uma questão de familiarizar os jovens com aquilo que seus antecessores tomaram como verdade, seja isto verdadeiro ou não” (RORTY, 2000a, p. 118, tradução nossa)²⁵. Aqui, o acento deve ser colocado sobre as palavras “whether it is true or not”, ou seja, Rorty não diz que a socialização é uma questão de transmitir aos jovens “a verdade”, como costumam pensar os conservadores de direita, mas sim aquilo que *se toma*, em cada sociedade, como verdade, *seja isto verdadeiro ou não*.

Esta é uma primeira resposta às acusações de conservadorismo feitas pela esquerda, pois a verdade preconizada como meta da educação pela direita não pode ser isto que Rorty apresenta. De fato, a visão rortyana da socialização como transmissão daquilo que *se toma como verdade*, isto é, como transmissão das interpretações culturais vigentes, parece muito mais um daqueles ataques à verdade que os conservadores pensam que a educação deveria ajudar a conter: “Isto é porque eles pensam que a educação deveria se concentrar em ressuscitar e restabelecer o que chamam de ‘verdades fundamentais que são negligenciadas ou desprezadas agora’” (RORTY, 2000a, p. 115, tradução nossa)²⁶.

Ligada a esta, uma segunda resposta às acusações de conservadorismo, aquela que mais interessa aqui, é de um tipo mais complexo, já que assume o *ethos* conservador dos processos de socialização, mas mostra que estes, no caso das democracias contemporâneas, sofrem uma espécie de mutação dialética em seu oposto, pois o conservadorismo na socialização democrática é paradoxal, inegável e necessariamente reformista, em constante adaptação: “Essa é uma forma de vida que está constantemente estendendo seus pseudópodes e adaptando a si mesma ao que encontrar” (RORTY, 1997a, p. 272). Este constante reformismo de si mesmas faz parte da autoimagem que

²⁵ Primary and secondary education will always be a matter of familiarizing the young with what their elders take to be true, whether it is true or not.

²⁶ That is why they think education should concentrate on resurrecting and re-establishing what they call ‘fundamental truths which are now neglected or despised’.

as sociedades democráticas *tomam como verdadeira* e, portanto, precisa ser transmitido nos seus processos de socialização. Ainda que esta característica reformista, adaptativa, não possa ser dotada de um *télos* por alguém como Rorty, que desejaria se livrar de noções metafísicas como esta, é possível redescrever os acontecimentos históricos que levaram às democracias recentes como uma história de liberdade crescente. Esta narrativa deveria ser o ponto central dos processos de socialização na educação básica, segundo ele mesmo e seu maior herói filosófico, o pragmatista clássico John Dewey:

Para Dewey, esta socialização consistia em adquirir uma imagem deles mesmos como herdeiros de uma tradição de liberdade crescente e esperança ascendente. Dewey queria que inculcar esta narrativa de liberdade e esperança fosse o núcleo do processo de socialização” (RORTY, 2000a, p. 121-122, tradução nossa)²⁷.

Certamente, esta não é uma metanarrativa, mas uma narrativa de eventos contingentes que os coloca, esperançosamente, como parte de uma série que deveria ser inculcada na socialização dos cidadãos competentes de uma democracia, levando-os a imaginar utopicamente quais seriam os próximos eventos que deveriam ser buscados agora, depois que o contínuo reformismo democrático nos trouxe

a libertação dos escravos, o direito de voto das mulheres, a emergência dos sindicatos, o desenvolvimento do *Welfare State*, o movimento das mulheres, o Movimento dos Direitos Cívicos e semelhantes (RORTY, 1997e, p. 63).

Na leitura de um típico e assumido reformador liberal como Rorty, estes eventos são marcos gloriosos, ainda que eles sejam insuficientes para qualquer leitor deste tipo, sempre impelido para diante, para a construção de novos eventos dignos dos anteriores. Quando professores assumem este *ethos* conservador/reformista, quando eles não se deixam contaminar pela

²⁷ For Dewey, this socialization consisted in acquiring an image of themselves as heirs to a tradition of increasing liberty and rising hope. Dewey wanted the inculcation of this narrative of freedom and hope to be the core of the socializing process.

desilusão e pelo desânimo²⁸ diante de tanto que resta a ser feito no caminho contingente e frágil da realização da liberdade e da igualdade, eles podem tornar a socialização educacional ainda mais reformista, mais inspiradora e capaz de formar os cidadãos necessários para a realização plena das esperanças democráticas, transmitindo-lhes sua deseabilidade: “Tal como Dewey, nós pensamos a esperança, em vez de a verdade, como o que a educação deve transmitir” (RORTY, 1997e, p. 63).

III – A acusação de elitismo e seu possível esvaziamento

O outro tipo de acusação contra Rorty, aquele que usa preferencialmente termos como esteticismo e elitismo, se volta contra suas ideias sobre a educação superior:

Primeiro, a supostamente liberal educação rortyana é repleta de injustiças. Rorty cria um sistema que proporciona apenas a uma elite seleta a oportunidade de auto-edificação no sentido de tornar-se um ironista liberal (REICH, 1997, p. 342, tradução nossa)²⁹

De fato, esta “oportunidade de autoedificação” é localizada por Rorty apenas no ensino superior, especialmente em sua dimensão não profissionalizante, o que inclui as Humanidades e a própria Filosofia. Nesses casos, após uma educação básica amplamente apoiada naquela narrativa edificante e libertária imaginada por ele, Rorty afirmava ser desejável uma educação voltada para a autoedificação dos próprios estudantes, isto é, para sua individualização:

²⁸ Quando se reflete, segundo Rorty, na famosa e desafortunada frase de Foucault, fica difícil não pensar que os professores que a levam a sério ficam quase incapacitados para socializar os alunos de uma sociedade democrática, isto é, de modo reformista e esperançoso: “When asked by why he never sketched a utopia, Foucault Said, ‘I think that to imagine another system is to extended our participation in the present system’” (RORTY, 2000 b, p. 129).

²⁹ First, the supposedly liberal Rortyan education is riddled with inequity. Rorty creates a system that affords only a select elite the opportunity of self-edification toward becoming a liberal ironist.

Uma educação básica que consegue transmitir uma tal narrativa é a preparação adequada para o tipo de educação superior não-vocacional em que os estudantes aprendem a reinventar a si mesmos. Algumas dessas reinvenções, com sorte, resultarão em pessoas que continuarão esta saga (RORTY, 1997e, p. 63).

Assim, a segunda linha crítica busca associar os termos esteticismo e elitismo, tentando mostrar que Rorty privilegiaria a capacidade criativa daquelas “pessoas que continuarão esta saga” de libertação e progresso moral, de modo que ele tomaria as massas, passivas e apenas *basicamente* educadas, como meras seguidoras dos indivíduos capazes de “reinventarem a si mesmos”, os ironistas. De fato, algumas vezes, o próprio Rorty atribui a este grupo um papel privilegiado, diferenciado dos outros papéis sociais desempenhados por aqueles que, através da educação básica, se socializam e se transformam em cidadãos competentes, mas sem a capacidade de alterar a sabedoria convencional, o senso comum, da comunidade a que pertencem: “Com sorte, os melhores dentre eles serão bem sucedidos em alterar a sabedoria convencional, de modo que a próxima geração seja socializada de algum modo diferente daquele com que eles mesmos foram socializados” (RORTY, 2000a, p. 124, tradução nossa)³⁰.

Assim, é fácil pensar naqueles professores (os intelectuais humanistas) e alunos envolvidos no processo de individualização descrito por Rorty como um grupo diferenciado, com maior poder crítico, mais carga de leitura, maior conhecimento de vocabulários diversos e, em consequência, mais difíceis de manipular, com uma visão de mundo mais ampla e com mais possibilidades de sugerir crenças e práticas alternativas aos demais membros da sociedade, especialmente àqueles que se limitaram à educação básica, mas também àqueles cuja formação superior foi eminentemente profissionalizante, privando-os das supostas prerrogativas dos intelectuais humanistas e seus alunos ironistas. Mas se as coisas são assim, a acusação de elitismo se torna grave, pois esta suposta vanguarda intelectual parece se encaixar perfeitamente em qualquer descrição trivial de uma elite, capaz de dirigir e/ou de manipular os demais.

³⁰ With luck, these best of them will succeed in altering the conventional wisdom, so that the next generation is socialized in a somewhat different way than they themselves were socialized.

Contra este tipo de crítica, que encontra respaldo no próprio texto rortyano, uma primeira linha de defesa deve ser a letra de outros textos em que Rorty se posicionou a respeito de forma diversa, a fim de mitigar a força das afirmativas que corroboram a acusação de elitismo. Este é o tipo de estratégia redescritiva que ele mesmo empregou diversas vezes, jogando textos contra outros textos, até enfraquecer as posições que ele, como pragmatista, gostaria de descartar por considerá-las como inúteis e/ou nocivas³¹. Pode-se fazer isto, por exemplo, usando uma das suas propostas de utopia democrática, em que, após louvar a figura do intelectual literário, outro nome para o ironista ou intelectual humanista, ele afirmava que:

Nessa utopia, a cultura literária não será a única, ou mesmo a dominante, forma de cultura superior. Na utopia, a necessidade religiosa ou filosófica [metafísica] de viver à altura do não humano e a necessidade dos intelectuais literários de explorar os limites da imaginação humana serão vistas como questão de gosto (RORTY, 2006, p. 101-102).

A cultura literária, o ambiente típico em que circulam os ironistas, não pode ser dominante, porque este é um tipo humano entre outros, um tipo que não pode ser tomado como padrão ou meta que a educação, como um todo, deveria tentar formar: “Não posso imaginar uma cultura que socializasse seus jovens de um modo que os fizesse duvidar continuamente de seu próprio processo de socialização” (RORTY, 2007a, p. 156). Isto não deixa dúvidas de que, ao contrário da socialização, que é constitutiva da humanização e deve sempre ocorrer como transmissão das práticas e crenças tomadas como verdadeiras por cada comunidade, a individualização é opcional, é “questão de gosto” e não de privilégio de alguns alunos, supostamente, “os melhores deles”. De fato, se a socialização que ocorre nas democracias funcionasse bem, educando todos os membros da comunidade para se tornarem cidadãos competentes, não seria necessário apelar para aqueles que *escolhem* passar

³¹ Um bom exemplo desta estratégia é o tratamento que ele deu a certas afirmativas de Oscar Wilde, a quem ele usa como inspiração em uma de suas propostas utópicas: “Para prosperar na utopia, todavia, os intelectuais literários teriam de moderar sua retórica. Certas passagens em Wilde não suportariam a repetição [...]. A ideia de que alguns homens são realmente mais homens do que outros contradiz a própria e melhor sabedoria de Wilde, quando ele diz: ‘não há nenhum modelo para o homem’” (RORTY, 2006, p. 102).

pelo processo de individualização a fim de reformar a “sabedoria convencional”, pois todos os cidadãos democraticamente socializados seriam aptos a contribuir para tal alteração, já que este reformismo contínuo é o senso comum das sociedades democráticas.

Outra ideia rortyana que enfraquece a acusação de elitismo contra sua ideia de individualização é a distinção entre o público e o privado, proposta que ele defendeu tenazmente em suas duas últimas décadas de vida, ainda que ela tenha sido uma das mais atacadas por pessoas de todo o espectro político. Em linhas gerais, Rorty defendeu que seria possível e útil dividir o vocabulário final³² das pessoas em duas partes, uma pública, *aprendida* na socialização, e outra privada, *criada* na individualização, sendo a segunda parte do vocabulário irrelevante para a primeira: “Os ironistas devem reconciliar-se com a cisão entre o privado e o público em seus vocabulários finais” (RORTY, 2007a, p. 207). Assim, os filósofos ironistas, aqueles que mais contribuem para a autoedificação privada que ocorre nos processos de individualização, são “filósofos privados – filósofos interessados em intensificar a ironia do nominalista e do historicista. Seu trabalho presta-se mal aos fins públicos e não tem serventia para os liberais *qua* liberais” (RORTY, 2007a, p. 167). Qualquer tentativa de determinar a intenção dele com esta divisão tão criticada seria objeto de polêmica, mas uma boa aposta seria no seu projeto de resgatar alguns de seus antigos heróis filosóficos, como Nietzsche, Heidegger e Foucault, das posturas claramente antidemocráticas que professaram, para desgosto de Rorty. Assim, a fim de *salvar* aqueles filósofos para seus próprios fins autoedificantes, ele preferiu considerar tais posturas como inúteis e até perigosas no âmbito público: “assim que qualquer deles tenta expor uma visão da sociedade moderna, ou do destino da Europa, ou da política contemporânea, torna-se insípido, na melhor das hipóteses, e sádico, na pior” (RORTY, 2007a, p. 206). Com base nesse processo de *esterilização*, Rorty buscou restringir a influência desses filósofos, limitando-a à autoedificação dos ironistas, professores ou alunos, ainda que se trate de uma influência privadamente fundamental, como ocorreu com ele mesmo. Nesse caso, perde força a acusação de elitismo dirigida ao processo


³² “Todos os seres humanos carregam um conjunto de palavras que empregam para justificar seus atos, suas crenças ou convicções e sua vida. Chamo a essas palavras o ‘vocabulário final’ de uma pessoa” (RORTY, 2007a, p. 133).

de individualização, pelo qual passa um percentual pequeno da população, já que estes indivíduos não funcionam como guias ou líderes dos demais, mas apenas como reformadores de si mesmos, isto é, de seu próprio vocabulário privado ironista, inútil para seus propósitos de deliberação moral e política, para os quais usam o vocabulário reformista com que foram socializados, mas fundamental para a construção de suas identidades privadas.

Assim, se acrescentarmos que aqueles que buscam o processo educacional da individualização também não adquirem, ao longo deste processo, um saber que signifique predomínio econômico nem qualquer tipo de autoridade espiritual, mas apenas a possibilidade de uma crescente individualização, aquele suposto elitismo pode perfeitamente ser esvaziado, sendo redescrito nos termos de uma edificação que abrange apenas o vocabulário privado de uma parte pequena da população de uma democracia liberal. Este grupo dificilmente se enquadraria na noção acusatória de ser uma elite política ou moral, com poder para manipular os demais ou com qualquer tipo de superioridade em relação ao restante dos cidadãos, de cuja socialização compartilham e junto dos quais deliberam e atuam, política e moralmente.

Referências

ARCILLA, RENÉ V. Edificação, conversação e narrativa: os motivos rortianos para a filosofia da educação. *Filosofia, Sociedade e Educação*, Marília, v.1, n.1, p. 47-57, jul./dez. 1997.

BERNSTEIN, R. J. One step forward, two steps backward: Richard Rorty on liberal democracy and philosophy. *Political theory*, Baltimore, v. 15, n. 4, p. 538-563, Nov. 1987.  << <http://dx.doi.org/10.1177/0090591787015004003>>>

_____. Richard Rorty's deep humanism. *New Literary History*, Baltimore, v. 39, n. 1, p. 13-27, Winter. 2008.


HIRSCH Jr., E. D.; Richard J. Rorty and the priority of democracy to philosophy. *New Literary History*, v. 39, n. 1, p. 35-52, Winter. 2008.


MCCARTHY, T. Private irony and public decency: Richard Rorty's new pragmatism. *Critical Inquiry*, Chicago, v. 16, n. 2, p. 355-370, Winter. 1990.

NICHOLSON, C. Pós-modernismo, feminismo e educação: a necessidade de solidariedade. *Filosofia, Sociedade e Educação*. Marília, v.1, n. 1, p. 31-46, jul./dez. 1997.

REICH, R. The paradoxes of education in Rorty's liberal utopia. In: _____. *Philosophy of education*, Illinois: Philosophy of Education Society Publishers, 1997. p. 342-351.

RORTY, R. *American universities and the hope for social justice*. Richard Rorty born digital files, 1988-2003. UCIspace @ the Libraries.

_____. Thugs and theorists: a reply to Bernstein. *Political Theory*, Baltimore, v. 15, n. 4, Nov. 1987. p. 564-580.  << <http://dx.doi.org/10.1177/0090591787015004004>>>

_____. Truth and freedom: a reply to Thomas McCarthy. *Critical Inquiry*, Chicago v. 16, n. 3, p. 633-643, Spring, 1990.  << <http://dx.doi.org/10.1086/448550>>>

_____. Acerca do etnocentrismo: uma réplica a Clifford Geertz. In: _____. *Objetivismo, relativismo e verdade – Escritos filosóficos I*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997a. p. 271-280.

_____. A prioridade da democracia para a filosofia. In: _____. *Objetivismo, relativismo e verdade – Escritos filosóficos I*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997b. p. 235-261.

_____. *Contingência, ironia e solidariedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

_____. Cosmopolitismo sem emancipação: uma resposta a Jean-François Lyotard. In: _____. *Objetivismo, relativismo e verdade – Escritos filosóficos I*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997c. p. 281-294.

_____. *Cuidar la libertad*. Madrid: Editorial Trotta, 2005.

_____. Democracy and philosophy. *Kritika & Kontext*, n. 33, 2007b. Disponível em: <Disponível em <<http://www.eurozine.com/articles/2007-06-11-rorty-en.html>>. Acesso em: 10 Jan. 2015.

_____. Education as socialization and individualization. In: _____. *Philosophy and Social Hope*. London: Penguin, 2000a. p. 114-126.

_____. *Filosofia como política cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. Liberalismo burguês pós-moderno. In: _____. *Objetivismo, relativismo e verdade* – Escritos filosóficos I. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997d. p. 263-270.

_____. O declínio da verdade redentora e a ascensão da cultura literária. In: _____. *Ensaio pragmatistas: sobre subjetividade e verdade*. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

_____. Os perigos da sobre-filosoficação. *Filosofia, Sociedade e Educação*. Marília, v. 1, n. 1, p. 59-67, jul./dez. 1997e.

_____. The humanistic intellectual: eleven theses. In: _____. *Philosophy and social hope*. London: Penguin, 2000b. p. 127-130.

_____. Thugs and theorists: a reply to Bernstein. *Political Theory*, Baltimore, v. 15, n. 4, Nov. 1987. p. 564-580.

_____. Truth and freedom: a reply to Thomas McCarthy. *Critical Inquiry*, Chicago v. 16, n. 3, p. 633-643, Spring, 1990.

Data de registro: 10/04/2014

Data de aceite: 21/01/2015

DA METÁFORA COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

*Thiago Rodrigues**

Resumo

O presente estudo visa ressaltar o papel da imagem como elemento mediador no processo de aprendizagem. É um pressuposto necessário a esta reflexão: o desequilíbrio existente entre a supervalorização dos aspectos lógico-rationais em detrimento de uma educação fundada na intuição e na espontaneidade, para isso é preciso, portanto, resgatar essa dimensão negligenciada; para tanto, uma postura problematizadora (antidogmatizante) se impõe; o que nos lança numa pedagogia centrada na (inter)subjetividade que resgata a dimensão *patológica* implicada no processo educacional.

Palavras-chave: Páthos-filosófico. Lógos-racional. Antidogmatismo. Imagem. Subjetividade.

Abstract

This study aims to highlight the role of the image as a mediating element in the learning process. Presupposition is required for this reflection: the imbalance between the overvaluation of logical-rational aspects at the expense of an education founded on intuition and spontaneity, it is therefore necessary to rescue this neglected dimension; for both, a based problem approach (no-dogmatism) is required; which places us in a centered pedagogy (between) subjectivities, which rescues the pathological dimension involved in the educational process.

Keywords: Philosophical-pathos. Rational-logos. No-dogmatism. Picture. Subjectivity.

* Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professor na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Coordenador dos cursos de Especialização (*Lato Sensu*) em História do Pensamento Político e Social; e Filosofia Contemporânea pela mesma instituição. *E-mail:* coord.contemporanea@unifai.edu.br

I

Destarte alguns pressupostos a esta reflexão devem ser explicitados. Sabemos que a tradição do pensamento ocidental historicamente privilegiou os aspectos lógico-rationais da existência humana em detrimento de sua esfera instintiva. É chegada a hora então – e este alerta já não configura novidade¹ – de se resgatar a dimensão passional da existência implicada no processo pedagógico. Nesse sentido, a distinção proposta nas reflexões nietzscheanas, entre o *páthos-filosófico* e o *lógos-razional*, se insurge como pressuposto necessário ao que se segue. Vejamos.

Diz Nietzsche:

Todo nosso mundo moderno está preso na rede da civilização alexandrina e **conhece como ideal o homem teórico**, equipado com os máximos poderes de conhecimento, trabalhando a serviço da ciência, cujo protótipo e ancestral é Sócrates. Todos os nossos meios de educação têm em vista, primordialmente, esse ideal.²

Um ideal de racionalidade, o ideal do *lógos* normativo do discurso racional. Assim, quando o autor diz que a filosofia principia sua derrocada com o pensamento intelectualista clássico representado pela figura de Sócrates,³ o que está em jogo é exatamente a supervalorização dos aspectos racionais, ou melhor, a supervalorização do discurso normativo do ideal de racionalidade, que deve a qualquer custo suprimir a intuição e a sensibilidade, em outros termos, a subjetividade, do processo formativo.⁴ E quando falamos em discurso normativo do *lógos-razional*, temos em mente o caráter prescritivo que essa formulação recebe ao longo da história. Ou seja, deve-se a todo custo buscar o ideal asséptico de cientificidade, hoje, mais especificamente, decorrente dos resquícios de uma visão positivista do conhecimento.

¹ Alerta presente, entre outras, na proposta da Escola Nova (SAVIANI, D. 2009, p. 8-9).

² NIETZSCHE, 1978, p. 17-18, §18, grifo nosso).

³ Ibidem, p. 12 §13 “Enquanto em todos os homens produtivos o instinto é precisamente a força criadora-afirmativa e a consciência se porta como crítica e dissuasiva, em Sócrates é o instinto que se torna crítico e a consciência, criadora”.

⁴ Sabemos que a passagem da intuição e sensibilidade à subjetividade se dá de forma mais complexa do que aqui exposto, no entanto, e ao que se pretende, não nos parece imprescindível esse aprofundamento.

Posto isto, já podemos afirmar que nossas primeiras prerrogativas dizem respeito ao primado da subjetividade e a uma pedagogia que valorize a espontaneidade e a sensibilidade no processo de *ensino-aprendizagem*.⁵ Daí o lugar privilegiado reservado à imagem e às abordagens imagéticas decorrentes das artes.

Nesse sentido, outro pressuposto importante que surge, e que deve ser explicitado, diz respeito à relação entre discente e docente. Novamente aqui nossa posição não parece acrescentar nada ao que já foi dito, pois, contra a “*educação bancária*”, é preciso romper com a hierarquização no processo de aprendizagem. Em outras palavras, é preciso exercer uma pedagogia que não negligencie o aluno e suas vivências. Entretanto, sabemos do fosso que separa esta afirmação teórica da prática docente. Justifica-se, desse modo, a reiteração desses pressupostos.

Uma pedagogia centrada na subjetividade do aluno e no *encontro* entre docente e discente, parece exigir um educador “*problematizador*” em detrimento da tradição “*bancária*” que ainda parece imperar.⁶ Em outros termos, é preciso romper com o modelo pedagógico que orienta a prática corrente, por exemplo: se o acento na relação de aprendizagem está na (inter)subjetividade do aluno, que sentido faz impor um currículo dado que anteceda o encontro entre docente e discente? Assim, (e aqui ainda estamos no registro freiriano) é preciso partir da realidade que circunda o aluno e dos problemas que o afligem, e não de uma “grade curricular” pronta e pré-definida.

A partir destes pressupostos, então, entendemos o educador como aquele provocador que visa problematizar a realidade do aluno antes de impor um referencial teórico apartado da realidade social e (por que não?) existencial do educando.

Problematizador porque parte de certo ceticismo metodológico. Antidogmatismo talvez fosse o termo mais apropriado para aquilo que chamamos aqui de ceticismo metodológico. Por antidogmatismo entendemos aquela postura prática inerente ao ceticismo pirrônico transposto por Oswaldo Pereira Porchat como uma “*filosofia enquanto visão comum do mundo*”, em outros termos, é preciso partir de uma definição de filosofia como

⁵ Cabe frisar que entendemos a relação entre ensino e aprendizagem como correlatos e, mais que isso, como um processo dinâmico e não hierarquizado, em outras palavras, discente-docente compreendem dois lados de um mesmo processo.

⁶ Evidente está, que aqui, reverberam as ideias de Paulo Freire. (Cf. FREIRE, 1996).

atividade, diz Porchat, filosofia é *investigação criadora*.⁷ É nesse sentido que tomamos também como uma prerrogativa o entendimento da sala de aula como o lugar do encontro de uma *comunidade investigativa*⁸ e é nesse registro também que surge àquilo que chamamos acima de “*uma quebra na hierarquia entre docente e discente*”. Se a filosofia, tal como também defende Cerletti,⁹ é um certo modo de olhar, é uma atividade perscrutadora, uma atividade filosófica portanto, então devemos entender que uma aula de filosofia (“*filosófica*”)¹⁰ é uma atividade que visa construir significado e nunca oferecer respostas prontas.¹¹

Não entraremos aqui na querela entre o lugar do filosofar e da história da filosofia para o ensino de filosofia, pois, claro está, que qualquer posicionamento que se reduza a um dos polos da questão se configurará como um reducionismo ingênuo. Assim, o problema do lugar do ensino da filosofia, no que tange a esta discussão, é um falso problema, pois não se trata de abandonar o rigor metodológico exigido no registro historiográfico, mas antes, garantir a especificidade do ensino de filosofia, sobretudo, na Educação Básica.¹²

Entretanto, é preciso dizer que a concepção do ensino de filosofia pressupõe uma filosofia que a fundamenta e orienta. Vejamos. É natural que um professor de filosofia, que entenda por filosofia a análise das suas construções lógicas, adote uma prática docente divergente daquela empregada por um professor de uma orientação que a entenda como resultado de um longo processo histórico-econômico. Ora, se assim é, então só podemos pensar no ensino de filosofia se antes respondermos a pergunta: *o que é isto – a filosofia?* Assim, se a cada concepção de filosofia corresponde uma resposta, talvez a única resposta possível seja aquela sugerida por Porchat,

⁷ PORCHAT, 1983, p. 19.

⁸ Para uma melhor compreensão deste conceito de reverberações lipmanianas, recomendamos o excelente livro de LORIERI, M, *Filosofia: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

⁹ Cf. CERLETTI, 2008. p. 19-42.

¹⁰ *Ibidem*, p. 31.

¹¹ Ainda no que tange a compreensão da filosofia como atividade perscrutadora, cabe re-remetermo-nos as instigantes reflexões de Mário Gonzáles Porta em seu livro *A filosofia a partir de seus problemas*. No qual o autor defende uma concepção de filosofia como uma forma de lançar “questões”, formular problemas fundamentais.

¹² Neste ponto nossa reflexão se coaduna com aquela defendida por Rodrigo (2009, p. 45ss).

qual seja, a de que não é possível oferecer uma resposta definitiva a esta pergunta. Então como estabelecer as diretrizes para o ensino de filosofia?

Parece-nos que a única alternativa é assumir que a verdade das filosofias não pode ser abarcada em sua totalidade e que, portanto, este não-lugar da filosofia é que deve pautar o ensino da mesma. Parece-nos, portanto, que o antidogmatismo acima citado é prerrogativa básica para adentrarmos no pensamento filosófico. Concepção esta que se coaduna com aquela imagem do professor “problematizador” apreendida por Freire à que aludimos anteriormente. O professor é, antes de tudo, aquele que, a partir das vivências do educando, lança problemas e provocações a ele. Incita-o a produzir respostas a partir de uma “*investigação criadora*”. Se o ceticismo metodológico apregoa que não há lugar para a Verdade absoluta, então não nos parece um abuso adotar uma concepção dinâmica de verdade e, por consequência, de filosofia. Não nos parece absurdo assumir o conflito das filosofias como mais uma prerrogativa necessária. Assim, não compete ao professor ensinar verdades filosóficas, mas antes, buscar respostas na tradição filosófica aos problemas levantados pelos próprios discentes e atualizados para a realidade contemporânea.

Há um pressuposto fundamental ao modelo pedagógico tradicional que é o de que o professor detém a *verdade*, por isso professa. Se partimos de uma concepção dinâmica para a verdade, então não faz sentido um modelo no qual o professor transmita seu conhecimento ao aluno. Ora, se não falamos aqui em transmissão de conhecimentos, para não reduzir o processo à transmissão de informações, falamos do que então? Daí que a expressão que tomamos de empréstimo de Porchat ganhe relevo, precisamos conceber uma aula de filosofia como uma *investigação criadora*, como um processo coletivo que busque responder às perguntas também construídas coletivamente. Entretanto, isso implica numa série de alterações fundamentais na prática cotidiana do professor de filosofia. Tomemos como mote, neste ponto, as ideias de Nietzsche quando problematiza o problema da verdade.¹³

No célebre texto do autor *Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral*, o filósofo tece severa crítica ao referencial filosófico tradicional no que tange a verdade, pois, segundo ele, a verdade surge como o necessário corolário de um pretensão convívio social pacífico. Assim, a gênese de nossa compreensão de verdade é a linguagem, que determina aquilo que

¹³ Para uma leitura mais aprofundada. (Cf. MACHADO, 2002).

entendemos como verdade ou mentira, deste modo a aversão à mentira que o ocidente erigiu como referência se deve ao fato das consequências negativas que o engano pode trazer a este modelo. Desse modo, a verdade deve garantir a estabilidade do modelo social vigente, e a linguagem funciona como seu instrumento.

Há aqui um contraponto entre o real e sua representação pela linguagem, assim o real é revestido e sempre reconstruído mediado pela linguagem.

O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas.¹⁴

Os cânones estão estabelecidos e a verdade é sempre a verdade de um certo ponto de vista, construído e localizado historicamente.

Aqui, embora o pequeno salto, nos remetemos, finalmente, à concepção sartriana de verdade enquanto processo e passamos à segunda parte da nossa breve reflexão: Qual o papel da imagem e, mais especificamente, da metáfora enquanto mediadora no processo de aprendizagem?

II

Povo miserável! É culpa minha se em vosso meio vaguei como uma cigana pelos campos e tenho de me esconder e disfarçar; como se eu fosse a pecadora e vós os meus juizes? Vede minha irmã, a Arte! Ela está como eu, caída entre bárbaros e não sabemos mais nos salvar. Aqui nos falta, é verdade, justa causa; mas os juizes diante dos quais encontraremos justiça têm também jurisdição sobre vós, e os dirão: Tendes antes uma civilização, e então ficareis sabendo vós também o que a filosofia quer e pode. (NIETZSCHE, A Filosofia Trágica na Época dos Gregos, §2).

¹⁴ NIETZSCHE, 1978, p. 48, § 1.

É notória a crítica que Sartre realiza à concepção tradicional de imagem. Para o autor, consciência imaginante e consciência perceptiva não se confundem, isso porque, no seu entendimento, é preciso compreender a consciência enquanto um *ato*, isso implica na recusa à toda e qualquer tentativa de se substancializá-la. Deste modo, um objeto não pode de modo algum estar *na* consciência, pois a imagem mental “é um certo modo que o objeto tem de aparecer à consciência”.¹⁵ Em outras palavras, a imagem é um ato da consciência ao relacionar-se com o objeto.

O problema aqui levantado refere-se ao modo como a consciência opera ao constituir o objeto imaginário. O que é uma imagem mental? Qual a distinção entre imagem e percepção? E principalmente, o que é o imaginário?

Para Sartre toda tradição filosófica, no que tange ao problema da imagem mental, tratou de substancializar a consciência, transformando-a numa espécie de receptáculo povoado por pequenos simulacros. Nesse sentido, a imagem nada mais é do que uma cópia menor *da coisa na* consciência, um conteúdo da e na consciência, o que implica necessariamente em uma concepção substancialista.¹⁶

Para melhor compreendermos as críticas de Sartre à esta tradição, é preciso explicitar seus pressupostos fenomenológicos, pois, como bem lembram Bento Prado e Moutinho na apresentação à edição brasileira de *O imaginário* de Sartre, este é um livro escrito contra Husserl, e completa Sartre, “mas apenas na medida em que um discípulo pode escrever contra o seu mestre”.¹⁷

Em *A transcendência do ego*, Sartre destaca que Husserl não havia radicalizado suficientemente um de seus conceitos basilares, que é o conceito de intencionalidade, o que inclusiv, levou alguns comentadores a falarem em “escola francesa de fenomenologia”. Este comentário parece pertinente porque, para Sartre, a consciência existe como puro ato, como relação com o mundo. Ou na imagem utilizada pelo filósofo, a consciência é como um

¹⁵ SARTRE, 1992, p. 19.

¹⁶ Ora, se não se trata de um objeto que deve ser introjetado na consciência, então, não deveríamos conceber outro modo para estruturar a educação? Em outras palavras, não se trata mais de transmitir um conteúdo pronto, mas antes de desenvolver a capacidade de problematizar e desconstruir modelos condicionados pela tradição, se a filosofia é atividade criadora, então precisamos construir um modelo que contemple esse necessário dinamismo.

¹⁷ SARTRE, 1992, p. 7.

vento, uma explosão em direção a algo, mas que nunca é em-si-mesma, nunca se realiza. A consciência é pura relação com o mundo.

Cabe então apresentarmos o que o filósofo entende por percepção e o que ele entende por imagem para melhor compreendermos o nosso problema.

Em primeiro lugar, em ambos os casos, trata-se de um ato intencional da consciência, o que significa que eles nunca se dão simultaneamente. Se percebo não imagino, se imagino não posso perceber.

Diz Sartre:

o objeto da percepção é constituído por uma multiplicidade infinita de determinações e de relações possíveis. Ao contrário, a imagem mais determinada não possui senão um número finito de determinações, precisamente aquelas de que temos consciência.¹⁸

Em outras palavras, podemos dizer que o autor reserva à consciência imaginante um papel criador (ativo) e a consciência perceptiva, ao contrário, um papel de apreensão (passivo). É por isso que Sartre diz que não há nada na imagem que já não esteja posto no ato de imaginar. Enquanto que na percepção sempre há algo que eu posso apreender que ainda não estava posto.

Assim, a consciência imaginante tem um papel ativo, pois ela é uma “espontaneidade que produz e conserva o objeto como imagem”.¹⁹ O que faz com que a consciência perceptiva apareça como passiva²⁰ diante do objeto percebido.

Ora, estes pressupostos são fundamentais para compreendermos o que Sartre entende por imaginário, pois, para o autor este tipo de consciência tem uma função irrealizante. Isso significa que o imaginário é o lugar no qual a consciência cria o irreal enquanto negação do real. Mas isso não implicaria na aceitação da consciência imaginante como o lugar de uma certa forma de alienação? Sim e não, pois, se por um lado ela pode ser apropriada como uma forma de fuga do real pela má-fé, por outro lado ela só pode constituir-se tendo como pano de fundo o real constituído, “a nadificação [...] sempre implica por seu constituir-se no mundo”.²¹ Portanto, diz Sartre:

¹⁸ SARTRE, 1992, p. 30.

¹⁹ SARTRE, 1992, p. 28.

²⁰ Evidentemente o termo “passiva” aqui surge em sentido fraco, pois, não nos esqueçamos, a consciência é, sempre, intencional.

²¹ *Ibidem*, p. 241. Que significa um recuo em relação ao mundo, mas que, no entanto, só se constitui inserida no mundo.

É a situação-no-mundo, apreendida como realidade concreta e individual da consciência, que serve de motivação para a constituição de um objeto irreal qualquer, e a natureza desse objeto irreal é circunscrita por essa motivação.²²

Assim, entender a consciência imaginante enquanto ato significa resgatar seu papel de desveladora de instâncias inauditas do próprio real, é resgatar seu pressuposto fundamental que é a noção fenomenológica de intencionalidade tal como concebe a interpretação francesa do existencialismo sartriano.

Portanto, mais do que uma facilitadora no processo de apreensão de conteúdos conceituais apregoados pelo discurso do *lógos* normativo, a metáfora deve ser entendida como instância criadora da realidade humana mesma. Em outras palavras, o irreal apresentado (construído) pela criação ficcional mais do que figurar (representar) o real é responsável por sua transfiguração.²³ O irreal é produzido pelo real e ao mesmo tempo é produtor da realidade humana. Assim, a pergunta fundamental que subexiste a esta reflexão é: como é possível mensurar o papel do imaginário na constituição daquilo que chamamos de real? Ou antes, mas o que é o real afinal? Surge, deste modo, a prerrogativa hermenêutica fundamental ao que nos propomos, qual seja, aquela acerca do conflito das interpretações.

Diante do acima exposto, entendemos que a arte deva desempenhar um papel central dentro deste processo, evidente que isso implica em uma reformulação do modelo educacional herdado de nossa tradição tecnicista.²⁴

²² *Ibidem*, p. 241.

²³ Sobre o conceito de refiguração de Ricoeur: “A refiguração narrativa define-se como o “poder que a narrativa possui de reorganizar a nossa experiência temporal”, descobrindo ao mesmo tempo “as profundezas dessa experiência” e transformando a orientação que se imprime à vida a partir desse momento”.

²⁴ Assim define Saviani (2009, p. 11) a pedagogia tecnicista: “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização

III

E, por fim, em que nesse mundo importa aos nossos jovens a história da filosofia? Será que eles devem, pela confusão das opiniões, ser desencorajados de terem opiniões? Será que devem ser ensinados a participar do coro do júbilo: como chegamos tão esplendidamente longe? Será que, porventura, devem aprender a odiar ou desprezar a filosofia? Quase se poderia pensar este último, quando se sabe como os estudantes têm de se martirizar por causa de suas provas de filosofia, para imprimir as idéias mais malucas e mais espinhosas do espírito humano, ao lado das mais grandiosas e mais difíceis de captar, em seu pobre cérebro. A única crítica de uma filosofia que é possível e que, além disso, demonstra algo, ou seja, ensaiar se se pode viver segundo ela, nunca foi ensinada em universidades: mas sempre a crítica de palavras com palavras. E agora pense-se em uma cabeça juvenil, sem muita experiência da vida, em que cinquenta críticas desses sistemas são guardados juntos e misturados – que aridez, que selvageria, que escárnio, quando se trata de uma educação para a filosofia! Mas, de fato, todos reconhecem que não se educa para ela, mas para uma prova de filosofia: cujo resultado, sabidamente e do hábito, é que quem sai dessa prova – ai, dessa provação! – confessa a si mesmo com um profundo suspiro: “Graças a Deus que não sou um filósofo, mas cristão e cidadão do meu Estado!”

(NIETZSCHE, *Schopenhauer como Educador*, §8).

Chegamos então a nossa hipótese fundamental: o que significa buscar uma aprendizagem significativa? Se nossa hipótese estiver correta, a aprendizagem só é significativa quando criadora. Assim, contra uma pedagogia conformadora, deformadora, que condiciona ao invés de libertar, precisamos efetivamente abandonar o modelo tradicional e buscar mecanismos para potencializar uma educação que seja efetivamente libertadora.

A verdadeira compreensão exige a participação ativa daquele que aprende. Apenas conhecemos verdadeiramente alguma coisa quando participamos ativa-

racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção”.

mente no processo de sua (re)construção, quando empregamos nossa liberdade para e na produção do conhecimento. Nesse sentido, a fala de Paulo Freire sintetiza perfeitamente nossa posição: “Ninguém liberta ninguém, e ninguém se liberta sozinho. A libertação se dá em comunhão, ou se se preferir, no encontro”.²⁵ Ora, se o processo de aprendizagem exige a participação ativa tanto do educador quanto do educando, então, se Sartre tiver razão quando diz que é através do recurso ao imaginário que o homem lança mão de sua liberdade, é através do apelo à imagem e ao imaginário que o processo de aprendizagem deve se pautar.

Lembremos rapidamente de algumas das ideias de Paulo Freire.

Sob a influência da escola filosófica do pragmatismo, a Pedagogia da Autonomia apresenta como um de seus pressupostos fundamentais a compreensão do processo pedagógico como prática ativa de ensino-aprendizagem. Acrescida do diálogo desenvolvido por Paulo Freire com o referencial da fenomenologia, sua proposta apregoa uma pedagogia contextualizada, o que implica na necessária politização do processo educacional. Isso significa, primeiramente, que a informação que não leva em conta o contexto em que está inserida, que não se relaciona cognitivamente com o uso cotidiano que dela decorre, não se efetiva como conhecimento adquirido. Assim, quando desarticulado da vivência concreta, o conhecimento se transforma numa anomalia que ao invés de libertar, aprisiona. Lembremo-nos ainda de Freire quando este diz que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra mundo, ou seja, aquela relação entre o real e a representação do real pela linguagem proposta por Nietzsche citada anteriormente, segundo Freire, tem como substrato o real. Quando surge a representação o real já estava lá para condicioná-la. Daí que o discurso nunca é neutro, é preciso um exercício ativo para compreendermos aquilo que o condiciona.

Em Sartre, a imagem é instância ativa, lugar da criação e da liberdade, logo, lugar privilegiado para a instauração de um modelo de educação que não negligencie o *páthos* criador requerido nas reflexões nietzscheanas que nos serviram de mote inicial. Acreditamos então numa pedagogia patológica, isto é, num modelo de educação que não negligencie este pressuposto fundamental de que o ponto de partida deve ser sempre a subjetividade discente, seu modo de ser no mundo, sua situação histórica, ou se se preferir, sua realidade social.

²⁵ No original: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.” (FREIRE, 1987, p. 29).

Ora, se falamos aqui da metáfora enquanto mediação pedagógica então se justifica lançarmos mão da clássica imagem tecida por Kant na introdução à *Crítica da Razão Pura*, diz o filósofo: “A leve pomba, ao sulcar livremente o ar, cuja resistência sente, poderia crer que no vácuo melhor ainda conseguiria desferir o seu voo”.²⁶ A comparação aproxima as tentativas infrutíferas da razão pura em metafísica com os esforços da pomba para voar sem resistência do ar.

Existe toda uma tradição de autores que se debruçam sobre essa imagem, a pergunta que cabe então é: por quê? Seria pela falta de univocidade da linguagem metafórica? Ou seria pela requisição intrínseca à imagem de uma efetiva participação daquele que a lê? Se falamos da imagem como elemento de constituição da realidade humana e da criação como fundamento do processo pedagógico, então, parece-nos lícito ressaltar sua função mediadora dentro do processo pedagógico.

Por fim, posto o papel da imagem no processo de constituição realidade, tal como visamos ressaltar anteriormente, não configura abuso lançar mão da metáfora kantiana como forma de reconstruirmos nosso discurso (sempre precário e provisório).²⁷ Assim, quando Kant se refere ao voo de uma pomba, imaginamos a pomba. O que vemos? É só a pomba voando? Quando vemos uma pomba é só o voo da pomba que vemos? Ou seria toda uma geometria dos corpos, uma biologia dos espaços vazios? Ou seria ainda a pomba encantada por elucubrações imaginárias que habitam nossa forma de compreender o mundo? “Fecho os olhos e vejo uma bandada de pássaros. A visão dura um segundo ou talvez menos; não sei quantos pássaros vi. Era definido ou indefinido o seu número?”²⁸ Àqueles que conhecem Borges, como pensar no voo da pomba sem se remeter a esta passagem?

Voltamos ao nosso ponto, o que é o real (realidade) sem a mediação do imaginário? E se através do imaginário, tal como quer Sartre tenho que me colocar ativamente no processo de constituição da realidade humana e, ainda, se é apenas através da criação que a aprendizagem significativa se processa, então não se justificaria um modelo pedagógico centrado no recurso ao imaginário? Não se faz necessário buscar mecanismos que tornem este processo libertador?

A rigor, se acompanhamos esta reflexão até aqui, perceberemos que a me-

²⁶ KANT, 2001, B9, p. 67.

²⁷ As passagens a seguir se remetem as instigantes reflexões de Rubens Torres Rodrigues Filho em *A virtus dormitiva de Kant*.

²⁸ BORGES, 1987, p. 15.

táfora já não se configura como mediadora, mas antes como instância criadora. É sim, parte fundamental no processo pedagógico, no entanto, não se limita a mediar conteúdos conceituais, no limite ela é fruto da situação no mundo e, ao mesmo tempo, parte criadora da realidade humana. Portanto, é por intermédio do recurso ao imaginário e a imagem que o conhecimento autêntico se constitui.

Referências

ALMEIDA, D. D. M. de. Subjetividade e discurso da qualidade educacional: contra a difamação do docente. *Revista do COGEIME*, Piracicaba, v. 14, n. 26, p. 95-105, Jun. 2005.

BORGES, J. L. *O fazedor*. Tradução de Rolando Roque da Silva. 4. ed., São Paulo: Globo, 1987.

CERLETI, A. A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, W. O. (Org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

DIAS, R. M. Cultura e educação no pensamento de Nietzsche. *Impulso*, Piracicaba, v. 12, n. 28, p. 33-40, Jul. 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996. (Col. Leitura).

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GENTIL, H. S. *Para uma poética da modernidade: uma aproximação à arte do romance em Temps et Récit de Paul Ricoeur*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Introdução e notas de Alexandre Fradique Morujão. 5. ed., Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

LORIERI, M. *Filosofia: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, R. *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

MOUTINHO, L. D. S. *Sartre: existencialismo e liberdade*. São Paulo: Moderna Editora, 1995.

_____. *Sartre: psicologia e fenomenologia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

NIETZSCHE, F. *O nascimento da tragédia no espírito da música*. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. 2. ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os Pensadores).

_____. *Schopenhauer como educador*. In: _____. Considerações extemporâneas. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. 2. ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os Pensadores).

_____. *A gaia ciência*. Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral*. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. 2. ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os Pensadores).

PAIVA, R. *Subjetividade e imagem: a literatura como horizonte da Filosofia em Henri Bergson*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas; Fapesp, 2005.

PORCHAT, O. P. O conflito das filosofias. In: _____. *A filosofia e a visão comum do mundo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PORTA, M. A. G. *A filosofia a partir de seus problemas*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Tradução de Claudia Berliner. WMF Martins Fontes, 2011. v. 3.

_____. *Metáfora viva*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

RODRIGO, L. M. *Filosofia em sala de aula: teorias e práticas para o ensino médio*. São Paulo: Escritores Associados, 2009. (Col. Formação de Professores).

SAINT-SERNIN, B. *Philosophie et fiction*. Temps Modernes – n. 531-3, Oct./Dec., 1990.

SILVA, F. L. e. *Ética e literatura em Sartre: ensaios introdutórios*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SARTRE, J. P. Uma idéia fundamental da fenomenologia de Husserl: a intencionalidade. In: _____. *Situações I*. Tradução de Cristina Prado. Prefácio de Bento Prado Jr. São Paulo: Cosac Naif, 2005.

_____. Une idée fondamentale de la phénoménologie de Husserl: l'intentionnalité. In: _____. *La transcendance de l'ego*. Paris: Vrin, 2003.

_____. *A transcendência do ego*. Seguido de consciência de si e conhecimento de si. Tradução e introdução de Pedro M. S. Alves. Lisboa: Edições Colibri, 1994.

_____. *La transcendance de l'ego*. Paris: Vrin, 2003.

_____. *A imaginação*. Tradução e notas de Vergílio Ferreira; Sel. José Américo Motta Pessanha. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os Pensadores).

_____. *O imaginário*. Tradução de Duda Machado. São Paulo: Ática, 1992.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 41. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2009.

TORRES FILHO, R. R. *Ensaio de filosofia ilustrada*. São Paulo: Iluminuras, 2004.

Data de registro: 11/04/2014

Data de aceite: 17/12/2014

DA DESCONSTRUÇÃO DO LOGOS À VIA CURTA DO SABER OUTRAMENTE

*Nelio Vieira de Melo**

Resumo

A concepção de alteridade de Emmanuel Lévinas emergiu em situações de adesões e contrastes em relação aos discursos que se foram formando dentro do movimento fenomenológico. Hegel, Husserl e Heidegger são referências obras levinasianas, seja como seguidor, seja como modo de desconstruir concepções já consagradas pela filosofia. O pensamento de Lévinas se firma em contrastes com o pensamento ocidental, consigo mesmo e com outros pensadores da alteridade. Lévinas concebe a filosofia sem admitir variações ecléticas ou aplicações sistêmicas fundadas no Logos. A trilha adotada por ele é a do *autrement que savoir* (outro modo de saber), que chamamos aqui de *via curta*, ou seja, o itinerário que começa necessariamente na desconstrução do fundamento metafísico e das proposições de natureza racional, empírica ou consequencial. Em Lévinas, o pensamento não tem fundamento e causalidade. O pensamento é relação direta, imediata, face a face, entre o Eu e o Outro. Este outro modo de saber não é senão a busca e revelação do sentido que se dá na relação direta. A ética ocupa, desse modo, a centralidade do saber e se traduz em responsabilidade absoluta.

Palavra-chave: Alteridade. Ética. Saber outramente.

Astratto

La concezione dell'alterità di Emmanuel Lévinas emerge in situazioni e contrasti in rapporto ai discorsi del movimento fenomenológico. Husserl e Heidegger sono più percepiti nei riferimenti delle prime opere di Lévi-

* Doutor em Filosofia pela Università Pontificia Salesiana. Professor na Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste-Caruaru (UFPE – CAA). *E-mail:* neliomelo@gmail.com

nas. Hegel viene messo in discussione attraverso della comprensione della scienza ed altre posizioni filosofiche. Il pensiero di Lévinas se organizza in contrasto con il pensiero occidentale, con se stesso e con gli altri pensatori dell'alterità. Levinas concepisce la filosofia senza ammettere variazioni eclettiche basate sul Logos sistemico. Il sentiero adottato da lui è quello del *Autrement que savoir*, concepito qui come la *via corta*, cioè, il sentiero in cui inizia la decostruzione del fondamento metafisico e delle propozinoni di natura razionale, empirica ou consequenziale. Nel pensiero di Lévinas non c'è fondamento e causalità. Il pensiero è relazione immediata, senza mediazione, un faccia a faccia, tra l'Io e l'Altro. L'Altro modo di sapere non è che la ricerca della rivelazione del significato venuto nella relazine diretta, L'etica occupa così la centralità del sapere e si traduce in assoluta responsabilità.

Parole chiave: Alterità. Ética. Sapere altrimenti.

1 – A filosofia posta em questão

A filosofia ocidental foi frequentemente uma ontologia: uma redução do Outro ao Mesmo, pela intervenção de um termo médio e neutro que assegura a inteligência do ser.

Esta primazia do Mesmo foi a lição de Sócrates: nada receber de Outrem a não ser o que já está em mim, como se, desde toda eternidade, eu já possuísse o que me vem de fora. Nada a receber ou ser livre. A liberdade não se assemelha à caprichosa espontaneidade do livre arbítrio. O seu sentido último tem a ver com a permanência no Mesmo, que é Razão. O conhecimento é o desdobramento dessa identidade, é liberdade. [...] Conhecer ontologicamente é confrontar o ente oposto àquilo que ele não é, um ente estranho, mas aquilo que o trai de qualquer maneira, se entrega, se doa ao horizonte onde ele se perde e aparece, dá origem, se torna conceito. Conhecer equivale a capturar o ser a partir do nada ou reduzi-lo ao nada, removendo-lhe a alteridade [...] (LÉVINAS, 1971, p. 33-34).

O ser não se origina do conhecimento. Este não-originado-do-conhecimento tem outro sentido que a ontologia supôs. Juntos, ser e conhecimento significariam a proximidade do outro e uma modalidade

da minha responsabilidade pelo outro, da resposta que antecede a toda questão do Dizer antes do Dito (LÉVINAS, 1974, p. 47).

Nas idas e vindas dos feitos da razão ocidental, tudo se encontra em um movimento ora de ascendência, ora de descendência da identidade do sujeito como o centro do universo. O humano concebeu a si mesmo, o outro, o mundo e as coisas, e transformou seu pensamento em fundamento, em *Logos*. Por ele e para ele, tudo foi feito. Sem ele, não seria possível a episteme, a ética, a lógica, a metafísica, a física, a história, a estética, a política e tudo que a sociedade humana é capaz de conceber no âmbito da razão. O universo humano ganhou o *status* de uma organização identitária cuja centralidade era o *Logos*, e a razão era o único modo de acedê-lo. Tal acesso dava-se por meio da lógica e dos métodos, vias que a razão estabeleceu para conhecê-lo. *Logos* e razão podiam encontrar-se no conhecimento verdadeiro. Assim foi na filosofia antiga e moderna, sem desmerecer as particularidades das concepções de *Logos* e do Cogito (Eu) que cada uma elaborou.

A base inicial da desconstrução de Lévinas é a relação tradicional da filosofia e das ciências, que estabelecem o itinerário do conhecimento verdadeiro: relação entre o sujeito e o objeto. É por aí que a filosofia ocidental começa e avança, desde o despertar do espírito científico grego até os nossos dias. Conhecer a verdade significa trilhar pelas veredas do fundamento do ser, que teve no *Logos* o seu absoluto repouso. O alcance do sentido de todas as coisas até pode ser atingido pela investigação causal, lógica e empírica. Os limites da razão? Sim, eles existem, mas foram traçadas regras e leis que, em se obedecendo, diminuem os riscos do erro ou da falsidade. A verdade é uma realidade que só a razão é capaz de totalizar. As teorias mais evidentes sobre essas questões estão nos pensadores clássicos Platão, Aristóteles, Tomás de Aquino, Locke, Descartes, Kant, Hegel, Husserl, Russell, Quine, entre tantos outros.

A relação tradicional do conhecimento criou um elo inseparável entre o *Logos* e o Eu, de modo tal que os dois tornaram-se realidades de grandeza metafísica. O *Logos* é princípio e fundamento de tudo. O Eu é a possibilidade irrefutável de apreensão de si mesmo e da verdade. Não é à toa que houve quem entendesse essas duas realidades como mônadas separadas, até possivelmente unidas de maneira hipostática. A Metafísica e a Teoria do Conhecimento mantiveram o fio condutor da Totalidade nessas realidades

que a mente humana foi capaz de conceber. *Logos* e Eu foram criações imensamente articuladas em obras de grande valor para a sabedoria ocidental. Contudo, Lévinas tem razão, pois essas criações humanas deixaram as marcas contraditórias da ordem destrutiva que se difundiu a partir da Europa como centro para todos os cantos da terra.

O caminho feito por Lévinas foi inverso ao que a metafísica antiga e moderna fez. Era necessário despojar o Eu do seu poder absoluto e dar ao *Logos status* próprio. A relação sujeito e objeto dá lugar à relação que antecede a metafísica, a ontologia e todos os projetos racionais, técnicos e científicos: a relação Eu e o Outro (LÉVINAS, 1971, p. 30).

A afirmação de uma nova relação não quer dizer que ela constitua o novo fundamento e que daí emergja um novo Logos. Pelo contrário, tal relação existe sem que o Eu comande sozinho; a exterioridade exerce uma força orbital, que é responsável pela implicação do Eu. O pensamento não se processa senão no contexto de uma relação primeira entre a exterioridade do Outro e o Eu. A relação deixa de ser gnosiológica para ser relação de alteridade. Isso muda radicalmente o que se entende por saber ou conhecimento e suas infinitas possibilidades.

Com efeito,

A relação teórica não é por acaso o esquema preferido da relação metafísica. O conhecimento ou a teoria, antes de tudo, significa uma relação entre o ser que conhece e o que se deixa conhecer que se manifesta sem visar e desrespeitar sua alteridade... De certo modo, o desejo metafísico seria teoria. Porém, a teoria significa também inteligência – logos de ser – isto é, um modo de abordar o ser conhecido mais do que denunciar o desaparecimento do ser conhecedor (LÉVINAS, 1971, p. 32).

Em meio aos argumentos da desconstrução da relação gnosiológica, Lévinas faz um retorno à relação que ele chama de relação metafísica. A relação de alteridade é anterior a qualquer afirmação negativa ou positiva sobre o ser. O eixo da questão não estaria no ser ou não ser e, portanto, nas formas de representação identitárias que tudo transformou no idêntico, adequado e reduzido ao conceito. A relação de alteridade se afirma como anterior às teorias da representação do ser, como crítica ao dogmatismo e à ontologia. Lévinas define essa relação como metafísica (LÉVINAS, 1971, p. 32-33).

2 – A questão do sujeito

A filosofia da alteridade foi se definindo ao longo do itinerário que vai da fenomenologia e ontologia à filosofia da alteridade ética. Lévinas inicia suas reflexões na base da teoria da intuição de Edmund Husserl, seguido de uma notável adesão à ontologia de Martin Heidegger. As obras iniciais atestam bem tal seguimento (*Théorie de l'intuition dans la phénoménologie de Husserl*, 1930; *De l'évasion*, 1936), bem como a passagem para o que já se caracteriza como uma desconstrução filosófica e a afirmação da filosofia da alteridade ética (*Le temps et l'autre*, 1947; *Des l'existence à l'existent*, 1947). A partir da obra *Em descobrindo l'existência com Husserl e Heidegger* (1949), Lévinas faz uma trilha diferente como crítico da fenomenologia e da ontologia, focando sua atenção na ética da alteridade como referencial do seu projeto. As obras *Totalité et infini* (1961), *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* (1974) e últimos escritos dão o rumo da desconstrução de Lévinas. Por ele mesmo, a desconstrução da relação gnosiológica passa pela inversão do sujeito ou pela substituição do Eu pelo Outro. A alteridade apresenta-se ao sujeito desestruturando a ordem do comando antes concebida a partir do pré-dado que a consciência do sujeito aprendeu como fundamento condutor do pensamento puro. Quase sempre a filosofia ocidental parte daí, criando um fundamento, uma estrutura subjetiva que o comporta e um método que indique como se chega ao destino do pensamento verdadeiro.

O sujeito da filosofia é mais do que um meio ou uma totalidade de sabedorias compactadas. Ele é um ser imediatamente presente ante si mesmo, as coisas, o mundo e os outros. Lévinas o concebe como alguém que só se entende como presente no mundo e separado dele, inadequado e sem fundamento em si mesmo, absolutamente transcendente (MELO, 2003, p. 45). O sujeito é um existente em ato: sentindo, ouvindo, mirando, saboreando. O pensamento não pensa a si sem a exterioridade do mundo, das coisas e dos Outros. A transcendência do sujeito não é etérea e sua separação não a torna um ser fora da concretude da carne humana e de todos os apelos da exterioridade do Outro. A concepção de sujeito que emerge da filosofia da alteridade muda a órbita e a ordem da elaboração do pensamento. Essa questão torna-se determinante nas últimas obras de Lévinas. A alteridade tornou-se a obsessão primeira no seu pensamento. Apresentaremos, a seguir, alguns apontamentos que julgamos importantes sobre a desconstrução da

ideia de subjetividade a partir da temática da *substituição*, presente no quarto capítulo de *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* (1974).

Lévinas inicia sua exposição sobre a substituição com a inversão do *princípio* pela *anarquia*, atravessando o *Logos* que se tornou *arché*, problema tão antigo quanto a sistematização do pensamento ocidental. A subjetividade, na relação de alteridade, entra em um choque consigo mesma, por ter que abandonar o posto de comando da tematização do ser e desenvolver o poder sintetizante. A subjetividade sai da posição do *eu sou e isto é o que é* ou *eu não sou e isto não é*. Cai o poder do Mesmo e da identidade. Desmorona o esquematismo que encerra o ser em um *tema*. Na simplicidade da relação de alteridade, é o movimento do *querigma* (κήρυγμα) do Outro que fala como se estivesse na margem oposta do rio que o separa do Mesmo. Voz, rosto, expressões sensíveis e características próprias do Outro manifestam-se no Mesmo sem permissão para a apreensão arquetípica tradicional englobadora no *tema*. A *arché* (ἀρχή) deixa de ser base e coluna do discurso, princípio de um *Dito* identificador. A *arché* dá lugar ao que a consciência de ser como outro é para si mesma e ante a exterioridade, à *anarquia* (ἀναρχος). Embora o significado etimológico da palavra indique a ausência de chefe e direcione para a questão política, Lévinas dá o sentido que a alteridade tem para a consciência do sujeito: aquela que imerge na esfera da subjetividade como irreduzível, desinstalando e provocando a busca do seu sentido para além dos arquétipos já cristalizados no *Dito*. Na anarquia levinasiana, há um movimento de retorno ao modo de ser de uma consciência pré-reflexiva, ou seja, da relação de proximidade *anacronicamente* anterior a todo e qualquer modo de entendimento ou elaboração racional. Esse modo de ser do sujeito não lhe dá senão uma responsabilidade que não se justifica em nada que seja previamente dado (LÉVINAS, 1974, p. 156-162).

O estado de consciência injustificável conduz a um modo de ser do sujeito para-além, ou antes, do ser tematizado, ou para-além, ou abaixo, do ser que ele tematiza. O Outro, o irremissível não-tematizável e irreduzível, põe o Eu em si mesmo em estado de *recorrência*, ou seja, em movimento sem retorno a si mesmo. Lévinas configura a irremissibilidade como estado doentio de obsessão neurótica. Nisso há um fundo de negatividade, é inegável. Entretanto, a inversão do processo que tradicionalmente remetia ao conhecimento essencial do ser se desestabiliza com a passagem da alteridade. A *recorrência à ipseidade* é um movimento de passividade e de

atividade que não chega a ter a sua completude, é o reenvio para um tempo já morto ou ao entretanto que separa a inspiração e a expiração, a diástole e a sístole do coração batendo secretamente. Tal recorrência a si é o sujeito na sua própria pele, sua própria morada, sua encarnação, é a temporalidade e a espacialidade da inspiração da alma (LÉVINAS, 1974, p. 162-173). O sujeito, desse modo compreendido, é *refém* da sua própria condição humana, perseguido pela sua exterioridade. A subjetividade, como o Outro no Mesmo, é a responsabilidade do ser-em-questão, a passividade do Eu em si, acusado e implicado para além e abaixo do ser, sem identidade e representação que permita caber em si à *altura* (auteur) da significação (LÉVINAS, 1974, p. 178 -179). Assim,

Estamos fora do alcance do representável: a si mesma, a responsabilidade não se re-presenta, apenas se *a-presenta* enquanto cisão de uma identidade que não se completa em sua idéia. No mundo que as clarezas abandonaram, sobram vestígios de outro tempo, outro espaço, do Outro; é pelo outro que a responsabilidade é *capaz de viver*, já que não é capaz de dar as respostas a si mesma, desenraizou-se de sua *arché* ao desidentificar-se de sua idéia; capaz apenas de sofrer a anarquia extrema dos traços, dos vestígios de uma presença ausente, de um outro tempo que ainda permanece no seu tempo ou que ao seu tempo reenvia ou ainda não chegou: desarticulação da idéia de certeza, sobrevivência no inusitado da diferença real (SOUZA, 2001, p. 394-395).

O estatuto da relação Outro-Eu de Lévinas torna-se um estatuto por excelência da responsabilidade do Um-pelo-outro, completa passividade. Esse é o quadro que *Autrement qu'être* apresenta: a responsabilidade é uma obsessão do Eu pelo Outro, uma perseguição, liberdade investida, responsabilidade de refém. A subjetividade não seria um para-si limitado pela essência e pelo ser; é o modo de ser por-todos, é um *ter-o-outro-na-sua-pele* (*comme avoir-l'autre-dans-as-peau*. LÉVINAS, 1974, p. 181). A significação da responsabilidade pelo outro não é, para Lévinas, um acidente, ou algo que procede de um compromisso, fruto da vontade ou da liberdade. Ela encontra-se fora dessa esfera, em um plano anterior, do lado de cá, isto é, na relação originária entre o Eu e o Outro, na qual o Eu é um hospedeiro originário do outro. A condição de *refém* (*otage*) é, portanto, outro modo de

entender o estatuto da alteridade, no qual o sujeito é implicado na *pré-história do Eu posto pelo Si*, mais antigo que o Ego, além do egocentrismo e do altruísmo. A responsabilidade pelo outro é a religiosidade originária do si (LÉVINAS, 1974, p. 184-185).

Destacamos dois aspectos que se sobressaem no delineamento da substituição de *Autrement qu'être: a culpabilidade e a perseguição*. A passividade do Eu na relação com o Outro não é um aniquilamento do sujeito pelo outro, mas um padecimento paciente, como se alguém sofresse por algo ou por outro sem uma finalidade qualquer¹. Antes de tudo, essa é uma experiência superior à que é concebida como sofrimento da experiência sensível:

A passividade do sofrimento é mais profundamente passiva que a receptividade dos nossos sentidos que já são atividade de acolhimento e que se faz percepção imediata. No sofrimento, a sensibilidade é vulnerabilidade, mais passiva que a receptividade; ela é provação mais passiva que a experiência. É precisamente um mal. Não é verdade afirmar que é pela passividade que se descreve o mal, é pelo mal que se entende o sofrimento. Sofrer é um sofrimento por (LÉVINAS, 1991, p. 101).

¹ A propósito da temática da passividade, Tadao Hisashige escreve uma interessante contribuição intitulada *Pour une éthique pathique*, em Greisch, j. e; Rolland, j. (1993, p. 193 - 205). Seu ponto de partida é a consciência de culpabilidade, expressão que Lévinas nunca utiliza. O sentido do sofrimento do sujeito pelo outro é o *pathos* enquanto *pathique*, isto é, enquanto o sofrimento do outro pelo eu como passividade. Tal sofrimento não é verificável, mas provável. O que torna possível tal probabilidade é concebido como consciência conjectural, que diz respeito unicamente ao que se passa atualmente na interioridade ausente do outro. Segundo esse autor, a imaginação conjectural faz um papel de intermediária entre o eu-agente e o outro-vítima, presente e ausente. Essa visão pretende aproximar a noção levinasiana da passividade do eu diante do outro à noção budista do *karmān*, na qual o aspecto da subjetividade em ato é, também, vulnerabilidade. Nela, a passividade desse ato não se limita ao outro-vítima e repercute sobre o terceiro; a repercussão do ato e a vulnerabilidade pressupõem a acumulação do ato. Segundo Lévinas, o Eu, enquanto sofredor do Outro, é um agente-paciente, mas a noção de culpabilidade não se identificaria particularmente com essa consciência de culpabilidade que se acumula. A vulnerabilidade do sujeito não passa pela ação acumulativa, pois a consciência de ser outro, de padecer do outro não é propriamente um resultado de um ato cognoscitivo, é um ato originário que, quando se faz presente, é já ausência, impossível de ser assumida, apreendida e sintetizada. A sua totalidade e unicidade reside no fato mesmo de ser inapreensível (MELO, 2003, p. 215).

A *culpabilidade* e a *perseguição* são elementos constitutivos para o entendimento da substituição do Eu pelo Outro, desse modo de ser da consciência que, apesar de sofrer uma verdadeira violência, vê-se na condição de não poder responder senão a convocação do Outro, *eis-me aqui*. A substituição é uma experiência radical, na qual a violência é acusação e perseguição permanente do Eu pelo Outro. O peso desse significado não tem um caráter negativo. A conflitualidade é intrínseca à relação assimétrica. A substituição é uma ação infinda entre o Eu e o Outro, entre o Eu e a Obra, entre o Eu e o Texto, em um jogo que implica sempre uma resposta de quem está sendo implicado, uma abertura em forma de ação, de acolhida incondicional de um pensamento que vem da outra margem da própria existência. A lógica é a da acusação de si mesmo, do eu penso, como uma perseguição, como um questionamento permanente do Outro ao Mesmo. Nesse bojo, a afecção e a afeição coexistem².

A responsabilidade pelo Outro é uma afecção e uma afeição, algo que só se dá na condição humana, como se apresenta, na sua imediação, do sujeito que não pode negar aquilo que o faz ser como é, sensibilidade e corporalidade como abrigo do Bem. Em tal condição, não há um limite de acolhida e de solidariedade do Eu em relação ao Outro. A possibilidade de colocar-se no lugar do Outro, de ser por Outro, constitui a liberdade que, aliada ao Bem, situa-se *para além e fora* de toda *essência*. Segundo Lévinas,

O Eu não é um ente “capaz” de expiar pelos outros: a expiação original – involuntária – porque é anterior à iniciativa da vontade (anterior à origem), como se a unidade e a unicidade do Eu já estivessem assumindo a gravidade do outro. Neste sentido o Eu é bondade ou sob a condição de total abandono de *si*, de tudo *por si*, até a substituição. Já afirmamos que a bondade é o único atributo que não é introduzido na multiplicidade do Um que é o sujeito, porque seja distinto do Um. Se se apresentasse ao Um, ela não seria bondade. A bondade me reveste na minha obediência ao Bem oculto (LÉVINAS, 1974, p. 187).

² A noção de culpabilidade tem uma relação grande com o imaginário literário de Dostoiévski em *Os irmãos Karamazov*. A culpabilidade do parricídio não toca somente a Mitja. O velho Fêdor Pavlovic Karamazov importunava a cada um dos membros da família. Na verdade, todos desejavam matá-lo. Mitja é o imputado, acusado e julgado, mas, na sua acusação e julgamento, faz-se acusação e julgamento de todos.

Na compreensão de subjetividade como substituição do Eu pelo Outro, Lévinas ainda aborda a *comunicação* e a *liberdade*. Não separamos uma questão da outra. Ambas são postas na anterioridade da relação imediata entre o Eu e o Outro. Elas são pré-originárias, linguagem e significação que precedem a autoafecção da certeza que sempre se busca para justificar a comunicação. Contrário à ideia de que a comunicação é uma iniciativa de um sujeito livre limitado por um contrato impeditivo da guerra, Lévinas propõe o diálogo da comunicação fora dos contratos que estabelecem uma verdade que define como e quando cada pessoa fala e age. A comunicação é o próprio evento da substituição do Eu pelo Outro e não comporta a simples identificação com um fundamento predefinido. O diálogo é manifestação que comporta a incerteza, a involuntariedade e a espontaneidade. Nele não há lugar para a tematização, para a razoabilidade da ética tradicional e para os ditames da lógica positiva da comunicação (LÉVINAS, 1974, p. 189-191).

A liberdade, como a comunicação, não se funda a si mesma, mas é investida. O saber não é condição para a liberdade, a tematização não pode fundar a liberdade. Se assim fosse, sua origem seria a consciência moral, na qual o Outro se faz presente como próximo e o movimento da tematização inverte-se. Essa inversão não se dá a conhecer como tema para o próximo, mas se submete a uma exigência, a uma resposta. O saber não pode ser via de justificação da liberdade, porque ela supõe o Eu posto em questão pela presença do próximo; supõe a passividade do sujeito, o passo atrás, no qual não tem sentido falar de conhecimento ou de ignorância, porque a transcendência por excelência não seria, como se pretenderia, uma *noesis* correlativa a um *noema*. A investidura da liberdade é discurso, é comunicação, é inteligibilidade e exercício da busca da verdade inessencial. A responsabilidade pelo Outro que elege o Eu é anterior a toda e qualquer escolha. Isso significa que a liberdade não antecede a eleição. O Bem escolhe o Eu primeiro e o faz responsável, investindo-o como sujeito livre: a bondade do Bem elege-me antes mesmo que eu acolha a sua eleição (NELIO, 2003, p. 232; LÉVINAS, 1974, p. 195).

3 – A ética como via curta do saber outramente

Para discorrer sobre o modo como a *via curta* se delineia no pensamento de Lévinas, tomaremos um escrito bem anterior a *Autrement qu'être ou au-*

delà de l'essence, intitulado *Énigme et phénomène*, publicado inicialmente no periódico *Esprit* (fascículo de junho, 1965 e, posteriormente, na coletânea com o título *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger* (1994). Obviamente, esse escrito posiciona-se como uma desconstrução da fenomenologia husserliana e da ontologia heideggeriana. A argumentação serve para que se entenda como o itinerário filosófico do *autrement que savoir* se revela como a *via curta*.

Há na Filosofia muitas certezas e discursos “razoáveis”, e este é o lugar comum da academia. No contexto das ciências humanas e das demais ciências preocupadas com as verdades e buscas de soluções para problemas que a pessoa humana ainda não desvendou em si e no seu entorno, os discursos são predominantemente ordenados, ou seja, vão do fenômeno da aparição do ser e dos entes à sincronia discursiva e conceitual. Conhecimento vira coincidência e correlação entre a aparição e a possibilidade de identificação nominativa, verbal e conceitual. A Filosofia é um discurso ordenado no presente, é compreensão do ser. Ontologia e fenomenologia situam-se e se inserem na ordem do *Logos*. O pensamento humano, em geral, segue a ordem do conhecimento dos conceitos e opera com noções de distinção entre a presença e a ausência do ser. A ideia ou o conceito são tal qual nós, que recolhemos em nós um devir e uma presença, como se fosse possível representar a manifestação, a passagem imediata do ser. A ideia sobre o ser ou a correlação entre o ser e a sua redução teórica, representada no conceito, são reduções que elevam o grau de impossibilidade de levar o ser a sério (LÉVINAS, 1994, p. 203).

Lévinas propõe a *desorganização* do discurso razoável (*dérangement*) para uma ordem fora do *Logos*, ou seja, em um movimento que não pressuponha alguma ordem estável em conflito ou de acordo com uma ordem dada, um movimento que já traz consigo a própria significação. A *desorganização* perturba a ordem sem que haja um absoluto obscurecimento. Tudo se passa em um movimento da proximidade imediata da expressão imemorial e irrepresentável do Outro, que se mostra sem deixar-se apreender. Neste modo da proximidade do Outro manifestar-se ao Eu, há uma busca do reconhecimento, mantendo sua incógnita e a sua cumplicidade. Aí reside o *enigma* da alteridade. Tal *enigma* não é um equívoco no qual duas significações têm a mesma chance e clareza. Nele os sentidos exorbitantes excluem-se na sua aparição: mal o Outro se aproxima, deixando seu rastro,

parte por um caminho sem atalho. Ele manifesta-se, insinua o sentido e se retira, em um só instante (LÉVINAS, 1994, p. 208-209). Lévinas explicita essa perturbação do enigma do seguinte modo:

A ordem da alteridade desorganizadora não pode se reduzir à diferença acusativa do olhar que compara e, com isso, sincroniza o Mesmo e o Outro. *A alteridade é como um distanciamento e um passado* que memória alguma pode ressuscitar para o presente. No entanto, a desorganização só se realiza em uma intervenção! É necessário, então, que um estrangeiro venha e sua vinda é certa, mas saiu antes de vir, absoluto em sua manifestação. “Ao mesmo tempo” não é suficiente para causar a ruptura da ordem. Para que o desenraizamento da ordem não seja uma participação *ipso facto* na ordem, é necessário que tal desenraizamento, que esta abstração – por um supremo anacronismo – preceda sua entrada na ordem e que o passado do Outro nunca esteve presente (LÉVINAS, 1994, p. 210-211).

O *enigma* da alteridade é bem mais do que uma manifestação do fenômeno do ser do modo que a fenomenologia e a ontologia compreendem. Ele é um *vestígio* deixado pela passagem do Outro, *transcendência*, ser que, ao se mostrar, já se esconde, deixando os rastros do Dizer que nunca se reduzirá a um Dito. Lévinas eleva a alteridade ao plano da *Eleidade*³, ou seja, à própria transcendência que vem e se põe entre o Mesmo e o Outro, sem que seja mediação que comunica ou torna inteligível o diálogo, a compreensão sem a compressão, o entendimento do sentido sem o aprisionamento na ordem sintética do Dito. O Outro estabelece um movimento desordenador e despotencializador do Mesmo, cria uma nova ordem des-totalizada e abre

³ *Ileité* é traduzida por pesquisadores de Lévinas no Brasil pela palavra *Eleidade*. Em *Autrement qu'être*, Lévinas explica que o seu neologismo, criado a partir da raiz latina do pronome pessoal Il/Ille, a 3ª pessoa do singular - ele - é um modo de entender a relação Eu-Outro sem produzir um resultado ou uma representação possível. Dessa relação, que é manifestação do Outro que me concerne, não resta senão um rastro que não permanece, como a imagem do rosto que se me manifesta sem deixar-se apreender como totalidade conceitual. A *eleidade* não é senão a transcendência, o vestígio ou a significação, realidade pessoal que não se deixa encastrar nas estruturas da representação (LÉVINAS, 1974, p. 27: ‘É esse desvio a partir do rosto e esse desvio em relação ao desvio no próprio enigma do rosto. É isso que nós chamamos de eleidade).

ao Mesmo a possibilidade da chegada da *Eleidade no enigma*. Essa nova ordem é estranha ao conhecimento, porque escapa ao poder do conceito, da verdade ou da ideia pura. Essa nova ordem é a *via curta* da inteligibilidade, é o modo de ser do *enigma*, é *relação ética*. Tal relação é feita de um apelo do Outro ao Mesmo, como uma *afecção* ou *designação (assignation)* para a qual resta ao Mesmo a resposta irrecusável do *eis-me aqui*, pondo-se a seu serviço, na condição de servo, de refém e de cúmplice. Essa relação, que Lévinas chama de *intriga ética*, é *extra-vagante* em todos os sentidos: entende-se o pensamento muito além do que se pensa, como no Desejo, o *desejável* é sempre *infinito* (LÉVINAS, 1994, p. 215). Para Lévinas,

A intriga que solicita o EU, que se põe para-além do conhecimento e desvelamento no Enigma, é ética. A relação com o Infinito não é um conhecimento, mas uma proximidade, vizinhança com o que significa sem se revelar, de passagem, mas não para se dissimular. O Infinito não pode se emprestar ao presente no qual se dá o jogo da clareza e da ocultação. A relação com o Infinito não tem a estrutura de uma correlação intencional. O anacronismo por excelência de um *passado* que jamais será *agora* e proximidade do Infinito pelo sacrifício – eis a morte do Enigma (...). Um Tu se insere entre o Eu e o Ele absoluto. A correlação é rompida (LÉVINAS, 1994, p. 216).

A relação ética como *via curta do saber outramente*⁴ aponta diretamente para a *im-possibilidade* de o humano ser entendido a partir de uma identidade essencial. Tal im-possibilidade é também possibilidade, entendida como *in-condição* humana⁵. Tais possibilidades estão entranhadas no ser da pessoa humana e nos processos relacionais que vão delineando a inteligibilidade e a busca do sentido. Na intimidade da *via curta*, tais *possibilidades* não são

⁴ Os tradutores de Lévinas no Brasil adotam a palavra *outramente* como tradução de *autrement*.

⁵ O prefixo negativo *in* é uma das características da desconstrução da linguagem presente na ética da alteridade de Lévinas. O sentido revela certa ambiguidade, pois aquilo que é posto como uma impossibilidade de uma redução teórica e essencial ganha ares de um entendimento anterior possível, imerso na realidade sensível da relação eu-outro. Entendamos, desse modo, que os prefixos negativos nos apontam para uma realidade do possível e do essencial somente no âmbito da condição humana como tal.

princípios constitutivos da pessoa humana, mas o *modo de ser outramente*, a mais completa *in-essencialidade*, ou aquilo que põe a subjetividade em estado de alerta permanente. A *via curta* da relação ética, do mesmo modo, não se funda em princípios, não tem causas e não apresenta consequências. Na intriga ética, só é possível a experiência imediata, em que tudo se mostra e se recolhe sem uma apreensão sintética. Tal experiência relacional é qual movimento orbital de interação entre pessoas, mundos e coisas. É nesse contexto que emerge os possíveis da pessoa humana, puro *evento (commencement)* do modo de *saber outramente*.

3.1 O corpo, a sensibilidade e a inteligibilidade

As teorias das ciências e da filosofia, em geral, instituem a experiência sensível como a porta de acesso ao mundo inteligível. A sensibilidade é considerada negativamente em relação à razão. Normalmente, o corpo e os sentidos são tidos como enganosos, vulneráveis e não garantem a veracidade do pensamento. A filosofia encarregou-se de estabelecer princípios, metodologias e estratégias para que o conhecimento verdadeiro não se deixasse conduzir pelos limites da corporalidade. O dualismo da relação sentido-razão ainda é tido como necessário para a busca da significação na maioria das teorias do conhecimento.

Ao estabelecer a *via curta* do *autrement que savoir*, Lévinas não faz um corte epistemológico ao modo da revolução científica copernicana, mas perturba a ordem orbital egológica da filosofia moderna, a ordem do Cogito, na qual o corpo e o que abarca a sensibilidade, tudo vai se transformando em, no máximo, mediação da razão totalizadora e organizadora. Na relação *Eu, Outro e Eleidade*, a subjetividade existe como sendo uma realidade integrada, encarnada: o Eu entende-se a partir da pele, do olfato, dos sabores, da audição, da visão; o ato de entender é imediato ao ato de sentir, e o entendimento não constitui um dado sintético ou antitético, porque aquilo que chegou a apreender da passagem do sentido (*Eleidade*) não lhe dá o poder de transformar a alteridade em uma realidade eidética. A *via curta* da relação ética levinasiana dá à corporalidade e à sensibilidade o lugar da significação imediata a partir do um-para-outro:

Não reduzida, a sensibilidade é dualidade do sentente e do sentido, separação – ao mesmo tempo união – no tempo, defasagem do instante e ainda retenção da fase separada. Reduzida, a sensibilidade é animada, significação do um-para-outro, dualidade sem semelhança do corpo e da alma, do corpo se invertendo pelo outro para a animação, outra diacronia diversa da representação (LÉVINAS, 1974, p. 116).

Na complexidade da relação, a vulnerabilidade é expressão que comunica a imediata significação, como na exposição nua do rosto. O sentir e a percepção, o olhar, a escuta, a voz e o paladar estão juntos e não agem isoladamente da busca do sentido e da significação. Tudo se dá em um lapso de tempo, como em um piscar de olhos. Face a face, o Eu e o Outro encontram-se inevitavelmente. No evento da relação face a face, relação que precede toda e qualquer possibilidade de elaboração teórica, Lévinas propõe que se entenda a corporalidade e a sensibilidade para além da mediação. Nessa relação, o corpo, os sentidos e a razão se encontram em uma só realidade pessoal. O Rosto é tomado como uma realidade que congrega em si todos os sentidos. O encontro inter-humano é feito de relações face a face, diretas, fraternas ou não, de encontro de rostos. É nesse encontro que se dá a emergência da subjetividade e da significação. O Rosto do Outro e dos Outros apela, convoca e solicita, revelando, na imediatidade e na vulnerabilidade dos sentidos, aquilo que tem de revelar. O rosto é, ao mesmo tempo, sensibilidade e pele-enrugada-que-me-contém, exposição e expressão, corpo e *ipseidade*, corporalidade e transcendência. A relação com a alteridade não tem nada de conceitual, de espacial, ou temporal. Ela é manifestação, é visitação, pura exterioridade. A *Eleidade* manifestada na relação face a face dá-se na exposição ou nudez mais nua de toda nudez. O rosto expõe-se na mais completa vulnerabilidade. Contudo, ameaçado e vulnerável à violência, traz consigo o interdito de matar e o imperativo da responsabilidade. É aí, nesse bojo da relação face a face, que está a significação, a linguagem e a temporalidade. Aí se encontram a horizontalidade e a verticalidade da transcendência (MELO, 2003, p. 88).

Sensibilidade e inteligibilidade, portanto, não se separam no eixo da relação ética levinasiana, nem tampouco são mediações ou instrumentos da razão. A corporalidade é o outro modo de ser do saber que não é só expressão e manifestação; é significação e transcendência. É na relação ética que

a significação vem e vai e que o vestígio do Dizer, deixado na passagem, solicita a fidelidade do Dito como testemunho do Mesmo. Por isso, a responsabilidade torna-se o imperativo da subjetividade: manter a significação do Dizer no segredo e o Dito como um testemunho do infinito.

3.2 A inspiração e o testemunho

Não tentar jamais tornar a escrita invencível: exposta a todo vento redutor do comentário, completamente tomada e retida, ou rejeitada (BLANCHOT, 1980, p. 76).

O *outrément que savoir (saber outramente)* é, antes de tudo, uma sabedoria exigente, é *inspiração* originária do vestígio deixado na passagem do *Infinito do Outro* que se apresentou e logo se recolheu além da visitação do *a-Deus*⁶. Lévinas concebe a possibilidade do *saber outramente* como a ação da abelha que busca incansável e pacientemente o néctar, de flor em flor, orientando-se pelo sinal do infinito, o bem da colmeia ou o bem do infinitamente próximo (BANON, 1987, p. 252). Tal possibilidade do entendimento humano no interior da *via curta* do *outrément que savoir* não faz parte do jogo do *Logos*. Pelo contrário, põe o humano na trilha da inapreensibilidade do Deus das tradições do Povo do Livro⁷.

⁶ Quando Lévinas debruça-se sobre o filosofar além da essência, fica claro que ele põe-se à margem da fenomenologia e da ontologia. O *a-Deus* é o que o vestígio deixa na passagem da alteridade, aquilo que o intelecto humano é capaz de pensar sem poder comprimir em uma ideia pura. O *a-Deus* é a transcendência do Outro como Totalmente Outro, Dizer anterior ao Dito e im-possibilidade de explicação sem uma traição.

⁷ Sem sombra de dúvida, a obra de Lévinas é uma confissão explícita da passagem da filosofia que pensa *saber outramente* a partir de Jerusalém, ou seja, a partir das sabedorias que as tradições filosóficas ocidentais habituaram-se a pôr à margem de tudo. O Talmud, a Torah e todas as sabedorias de tradições orais antiquíssimas são referências importantes para esse modo de pensar. Chaliier (1993), autora que se aproximou intensamente de Lévinas, expressa assim a adesão da filosofia da alteridade às tradições do Povo do Livro: “A contribuição singular de Lévinas à tradição das leituras bíblicas e talmúdicas é fiel ao judaísmo lituano, contrário aos ‘excessos’ do hassidismo e de toda piedade que se subordina ao ardor do coração. Distanciou-se visivelmente da Cabala, das teosofias e da reabilitação do mito, admitiu sua admiração por Maimonide e manifestou sua desconfiança em relação aos que preferem as imagens aos conceitos” (CHALIER, 1996, p. 28).

É partindo dessa referência antropológica e ética que se entende que Lévinas transmuta o *eu penso* no *eu-estou-aqui-para-Outro*. O abandono do Eu-substância dá lugar ao Eu-responsável muito além da intencionalidade e da síntese. Desse modo, a *inspiração* ou o *Dizer* é a abertura humana mais sincera de acolhida da significação que se manifesta. A *inspiração* é oferta da significação sem reserva, é o Dizer sem correlação noemáica, pura abertura ao humano, abertura ao mistério e ao Infinito do Outro. Lévinas recorre à ideia do infinito de Descartes⁸ para explicitar como a *inspiração* passa a ser

⁸ Embora estejamos usando o viés da *inspiração profética* que Chalier encontra em Lévinas, julgamos importante esclarecer esse ponto da ideia do Infinito. Ela tem sua fonte nas *Meditações* de Descartes: *Parto da ideia cartesiana do infinito, onde o ideatum desta ideia, isto é, o que esta ideia tem em vista, é infinitamente maior do que o próprio ato de pensar. Existe uma desproporção entre o ato e aquilo a que o ato dá acesso* (LÉVINAS, 1982, p. 86). Em *Totalité et Infini* e nos escritos posteriores, Lévinas recusa-se a admitir a tradicional oposição entre o finito e o infinito. Aquilo a que o rosto dá acesso é o infinito. Em *Éthique et Infini*, a indicação do referencial levinasiano é o *ideatum* desvestido da intencionalidade e das regras gnosiológicas da evidência da verdade. Para Descartes, reside aqui uma das provas da existência de Deus: o pensamento não pode ter produzido algo que o ultrapassa; seria necessário que esse algo tivesse sido posto em nós. Logo, há que admitir um Deus infinito que pôs em nós a ideia de infinito. Não é suficiente estabelecer a proximidade entre a ideia e o *ideatum*, afirma Lévinas. Interessa-lhe o *espanto* da presença do infinito, manifestado no Outro, de modo que não se configure numa contemplação ou em qualquer tentativa que retenha o infinito. A ideia de infinito não é uma reminiscência, ela é uma experiência, é relação com a exterioridade do outro. É interessante perceber que Lévinas chama essa relação de *experiência* privilegiada do infinito para reforçar sua contraposição a Descartes (LÉVINAS, 1971, p. 213 - 215). A ideia de infinito é experiência relacional, é manifestação por excelência da resistência absoluta, cujo lema fundamental é *tu não matarás*. O rosto do outro, ao apresentar-se miseravelmente nu, mostra, também, completa resistência aos meus poderes que podem fazer sucumbir as suas forças; o outro investe contra os meus poderes e me faz o seu *refém*. O outro estabelece comigo uma relação na qual desfaz o imperialismo do Mesmo. Daí por que a ideia de infinito inscrita no rosto do outro não tem caráter de uma abstração de alguma coisa que se oferece como dado. Lévinas associa a ideia do infinito a uma *medida*: *pensar além do que é pensado*. A ética da Alteridade é instaurada a partir da medida da infinitude do infinito. E o que seria esse pensamento senão o Desejo? A *medida* é o infinito do Desejo. *Um pensamento que pensa além daquilo que ele pensa é Desejo. O Desejo "medida" do Infinito* (LÉVINAS, 1947, p. 174). É o Desejo que garante a instauração do infinito do rosto do outro e garante a sua inapreensibilidade. Na relação com o infinito não existe conhecimento, somente Desejo. O Desejo também não é uma necessidade. Ele nunca será satisfeito, pois não é uma necessidade; nem é uma plenitude perdida à qual se deseja retornar. O Desejo é a sede e a fome; é mais incompleta satisfação; é a falta no ser completamente voltado para

uma estrutura irreduzível de um sentido que já se encontra na interioridade da pessoa (LÉVINAS, 1974, p. 231).

A *inspiração* é também convocação do Mesmo ao *testemunho* responsável pela significação não coincidente e irreduzível da transcendência. O *testemunho* é humildade, é convocação e oração, é fidelidade e obediência profética à ordem do infinito. O *testemunho* não se reduz ao *Dito* correlato ou à dissimulação do Dizer. Testemunhar significa aqui respeito e abertura de quem se põe a serviço da transcendência, de quem se faz solícito a uma *solicitação* que vem da outra margem da própria existência. O profetismo torna-se a referência de Lévinas para explicitar esse modo de ser da acolhida do *enigma* e da solicitude como atitude de quem se põe a serviço da libertação do sentido⁹ (MELO, 2003, p. 138-144).

3.3 A humanização salvadora

A ética da alteridade começa na deposição do *Logos* e termina na potencialização da pessoa humana como redentora de si pelo Outro, entendendo que sem isso não é possível a humanização do mundo e das coisas. É nesse sentido que afirmamos que o estatuto da ética da alteridade tem um caráter *profético e messiânico*. O *profetismo* e o *messianismo* de Lévinas são o seu retorno ao humanismo hebraico das origens que combateu as antigas monarquias identificadas com o poder, a riqueza e a religiosidade. No humanismo messiânico e profético, as referências eram os empobrecidos e miseráveis:

quem nada falta: *O verdadeiro Desejo é aquilo que não se preenche por ser profundo. É bondade. Ele não remete ao mal do voltar atrás - não é nostalgia. Ele é a falta no ser que é completamente e que nada lhe falta* (LÉVINAS, 1947, p. 175).

⁹ Fundamentamos a ideia de libertação do sentido na *hermenêutica da solicitação* nas obras de David Banon (BANON, 1986, 1987). Segundo ele, a atenção dada a um texto, a uma frase, a uma palavra, pode parecer uma atomização literalista, um jogo de palavras, uma fragmentação do sentido. Mas, para além dessa aparência, essa atenção permite descolar o sentido da escrita, desencadear o sentido filosófico elevado pela etimologia, desempoeirando a letra. Um das características mais evidentes da hermenêutica da solicitação é o *primado da significação sobre o significante*. O sentido é encontrado além da letra escrita. A busca do sentido na escrita não a sacraliza, mas tenta auscultá-la, dentro do contexto semântico, libertando-a do imobilismo, do sacralismo, da cristalização, descobrindo nela o ensinamento. Daí a ideia de libertação do sentido significa, sobretudo, assumir a condição do profetismo bíblico como forma mais sincera de quem resgata o sentido do Dizer no Dito, libertando o Dito da tentação de todas as tentações, a de aprisionar a significação.

os órfãos, as viúvas e os estrangeiros¹⁰. A linguagem escrita do profetismo de Israel dá sinais significativos de desconstrução do poder idolátrico. O Outro, os empobrecidos, são postos no centro das preocupações do divino e do humano. No profetismo de Israel, o Outro é a via de acesso ao divino, mas isso não significa dizer que Lévinas conceba o Outro na perspectiva da mediação, pois a alteridade é manifestação e transcendência, visitação e passagem da glória do Infinito. Cuidar dos empobrecidos é o mesmo que viver o verdadeiro culto ao divino. A libertação utópica do messianismo profético põe a pessoa do outro, o pobre, acima desses três elementos que o poderio monárquico consagrou. A ética do profetismo é um projeto de resgate do empobrecido: libertar os oprimidos, ou seja, o órfão, a viúva e o estrangeiro. Como seguidor do humanismo profético e messiânico, Lévinas apresenta-se como um filósofo humanista, diferente das múltiplas variações do humanismo ocidental centrado no para-si; trata-se do “humanismo do outro homem”. Como defensor da singularidade judaica, ele faz do estatuto ético da alteridade uma proposta de universalidade sem exclusão de nenhum ser humano em sua diferença radical. Cabe à pessoa humana salvar a pessoa. Não haverá intervenção divina sem a intervenção humana que transforme e recree, à medida das possibilidades. No âmago da significação do humanismo de Lévinas está o amor de Deus, que se manifesta e se faz justiça. Na relação ética, o amor é a solidariedade vivida de modo radical. Somente por essa *via curta* é possível que a ética seja inspiração autêntica de um humanismo que não se esgota no conceito (MELO, 2003, p. 278).

Conclusão

A ética da alteridade é um projeto em movimento, inacabado e aberto a discussões infinitas. Os que se dedicam a refletir por esse prisma vão deparando-se com essa impossibilidade de tornar a base do discurso de Lévinas um fundamento que consolide teorias e práticas filosóficas. Não há dúvida de que a contribuição dele seja valiosa. O fazer filosófico de Lé-

¹⁰ A referência que utilizamos é do Livro do Profeta **Malaquias, 3:5**: “Eu virei a vocês trazendo juízo. Sem demora vou testemunhar contra os feiticeiros, contra os adúlteros, contra os que juram falsamente e contra aqueles que exploram os trabalhadores em seus salários, que oprimem os **órfãos** e as **viúvas** e privam os **estrangeiros** dos seus direitos, e não têm respeito por mim”, diz o Senhor dos Exércitos” (o grifo é nosso).

vinas é feito de um movimento que passa pela fenomenologia de Husserl, pela ontologia de Heidegger e chega, por fim, a uma metafenomenologia, com características claras de um projeto que põe em questão e desconstrói todas as verdades totalitárias que a filosofia consagrou. Daí o itinerário que o título da nossa reflexão sugere: da desconstrução do *Logos* à *via curta* do *saber outramente*. Lévinas, ao fazer o salto para trás em relação à Husserl e Heidegger, torna-se um crítico da filosofia e porta voz de uma concepção ética que se revela como um modo de ser da *des-construção* ética e hermenêutica. Os argumentos que apresentamos demonstram alguns elementos que podem ajudar a entender como essa *des-construção* se deu. Fizemos um percurso simples, que vai da *des-organização* do sujeito ao outro modo de ser do saber (*saber outramente*).

Adotamos a concepção de *via curta* do *saber outramente*, baseada na própria imediatidade da significação que Lévinas assume ao longo da sua produção filosófica. O *saber outramente* não tem mediação e estruturas que aprisionem, em hipótese e fundamento algum, a significação. Essa imediatidade supõe a relação ética, a relação face a face. Em tal relação, tudo que acontece é evento da transcendência, movimento que conduz a pessoa humana para uma responsabilidade des-medida pela outra pessoa, pela justiça e pela paz.

Pelo que Levinas dá a entender, o *saber outramente* é o modo dele se tornar portador de um humanismo inspirado nas antigas tradições hebraicas. Nem por isso a concepção de ética tem um caráter religioso ou teológico, mesmo fazendo referência ao antigo profetismo de Israel dos textos da torah e da tradição talmúdica.

Com isso, Lévinas torna-se um mestre para os que não pretendem fechar questões e transformar a capacidade de pensar em abstrações universais e em dogmas ainda presentes em nossos ambientes acadêmicos e científicos. No infinito do desejo do pensamento filosófico levinasiano, há uma *inspiração*. Nela, o seu pensamento não se traduz senão em experiências de relações inter-humanas concretas. O itinerário do saber outramente é, portanto, a construção de um humanismo do outro, lá onde o amor de Deus manifesta-se e se faz culto. A alteridade do Rosto, a substituição, a responsabilidade originária, o amor do homem pelo outro homem, não são simples gestos altruístas, mas a solidariedade vivida de modo radical, que pode desembocar na autêntica juventude de uma humanidade que não se esgota no conceito, nas armadilhas da lógica e das ideologias.

Referências

BANON, David. *L'alterité: vivre em semble différents: approches*. Montréal: Bellarmin, 1986.

_____. *La lecture infinie: le voies de l'interpretation midrachique*. Paris: Seuil, 1987.

BLANCHOT, Maurice. *L'écriture du desastre*. Paris: Gallimard, 1980.

_____. *Lévinas, l'utopie de l'humain*. Paris: Éditions Albin Michel, 1993.

_____. *L'inspiration du philosophe: l'amour de la sagesse et la source prophétique: la pensée et le sacré*. Paris: Éditions Albin Michel, 1996.

DOSTOIEVSKI, Fiodor. *Os irmãos Karamazov*. São Paulo: EDITORA 34, 2008.

HISASHIGE, T. Pour une éthique pathique. In: GREISCH, J. e ROLLAND, J. (Dir.). *Emmanuel Lévinas, l'éthique comme philosophie première – Actes du Colloque de Cerisy-la-Salle, septembre 1986*. Paris: Les Éditions Du Cerf, 1993. p. 193-205.

LÉVINAS, Emmanuel. *Théorie de l'intuition dans la phénoménologie de Husserl*. Paris : libr. Félix Alcan, 1930.

_____. *Des l'existence à l'existent*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1947.

_____. *Totalité et infini*. Paris: Nijhoff, 1961.

_____. *Totalité infini: essai sur l'exteriorité*. Paris: Nijhoff, 1971.

_____. *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Paris: Martinus Nijhoff, 1974.

_____. *Éthique et infini: dialogues avec Philippe Nemo*. Paris: Librairie Fayard/Radio Culture France, 1982.

_____. *Entre nous: essai sur le penser-a-l'autre*. Paris: Éd. Grasset & Fasquelle, 1991. (Edição em Le Livre de Poche).

_____. *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*. 5. ed. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1994.

TOZER, Aiden Wilson. Bíblia com anotações. Tradução do original *The A. W. Tozer Bible* de Degmar Ribas Junior e Michael Ribas. Rio de Janeiro: CPAD, 2013.

MELO, Nélío de. *A ética da alteridade em Emmanuel Lévinas*. Porto Alegre: EDPUC/INSAF, 2003.

SOUZA, R. T., Fenomenologia e metafenomenologia: substituição e sentido – sobre o tema da substituição no pensamento de Lévinas. In: SOUZA, R. T. e OLIVEIRA, N. F. (Org.). *Fenomenologia hoje: existência, ser e sentido no limiar do século XXI*. Porto Alegre: EDIPUCRGS, 2001.

Data de registro: 07/05/2014

Data de aceite: 22/10/2014

UM ESTUDO DE VIRTUDES SOCIAIS SEGUNDO TOMÁS DE AQUINO

*Terezinha Oliveira**

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar a concepção das virtudes sociais de Tomás de Aquino, bem como sua valorização enquanto elementos essenciais da vida cidadina que florescia no século XIII. Elegemos aqui duas das Questões tratadas por ele na *Suma Teológica*. A Questão 106/II-II que trata da virtude da “Gratidão” e a Questão 108/II-II que se refere à virtude da “Vingança”. Nosso intuito é recuperar e refletir sobre elas Questões porque nelas encontramos um profundo estudo sobre o comportamento humano, tendo como base o conhecimento greco-latino e os Escritos Sagrados que se configuraram na Escolástica. Seguindo as pegadas do Mestre, observamos que é o “conhecimento” que cria a condição para se entender o comportamento humano. Essa percepção torna-se fundamental para a ação docente porque é a consciência de que o conhecimento produzido na história, em qualquer época, que permite o ensino e a conservação do comportamento social das pessoas.

Palavras-chave: Virtudes sociais. Tomás de Aquino. Escolástica. Universidade medieval. Cidades.

Abstract

This exhibition aims to analyze Thomas Aquinas’ concept of the social virtues, and its recovery as essential elements of city life that flourished in the thirteenth century. We chose two of the questions here dealt by him in the Summa Theologica. Question 106/II-II is the virtue of “Gratitude” and

* Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora de História e Filosofia da Educação dos Cursos de Pedagogia, de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). *E-mail:* toliveira@uem.br

108/II-II Question refers to the virtue of “Revenge”. Our aim is to recover and reflect on these issues because we find in them a deep study of human behavior based on knowledge of Greco-Latin and Sacred Writings that were shaped in Scholastic. Following in the footsteps of the Master is observed that the “knowledge” that creates the condition for understanding human behavior. This perception is fundamental to the teaching because it is the awareness that the knowledge produced in history, at any time, which enables the teaching and preservation of the social behavior of people.

Keywords: Social virtues. Aquinas. Scholastica. Medieval university. Cities.

Introdução

Este texto tem como objetivo analisar duas “Questões” da *Suma Teológica* de Tomás de Aquino. Elas fazem parte do conjunto de questões que, na edição brasileira, foi denominada pelos tradutores de *virtudes sociais*, uma vez que tratam diretamente do comportamento dos homens em sociedade¹. A Questão 106/II-II trata da virtude da “Gratidão” e a Questão 108/II-II refere-se à virtude da “Vingança”.

Desde há algum tempo buscamos recuperar e refletir sobre as Questões do Mestre Tomás pelo fato de nelas encontrarmos um profundo estudo sobre o comportamento humano, tendo como base o conhecimento greco-latino e os Escritos Sagrados. A nosso ver, esse aspecto é importante porque este autor explicita ser o conhecimento dos filósofos antigos (no caso destas duas Questões, de Aristóteles e Sêneca) e dos Escritos Sagrados que lhe permite entender as ações dos homens de seu tempo. Seguindo as pegadas do Mestre, observamos que é o “conhecimento” que cria a condição para se entender o comportamento humano. Essa percepção torna-se fundamental para a ação docente porque é a consciência de que o conhecimento produzido na história, em qualquer época, que permite o ensino e a conservação do comportamento social das pessoas.

¹ “Ainda que estranha ao vocabulário tomista, a expressão “virtudes sociais” já recebeu ampla adesão para designar esta seção da Suma. Indica com felicidade o caráter mais geral que liga essa dezena de virtudes, distinguindo-se da religião, cujo objeto consiste nas relações com Deus, visam o comportamento e as relações da vida em sociedade” (ST, II-II, *Introd.* dos tradutores, p. 527).

Cumpramos ressaltar, ainda, que as reflexões tomasianas sobre as virtudes sociais nos possibilitam acompanhar os debates que eram travados no século XIII por intelectuais acerca das ações humanas. Nesse sentido, tratar das virtudes implica em indicar para aqueles que teriam acesso a estes escritos, os estudantes e outros mestres, qual seria o comportamento necessário do homem para que ele possa conviver com os demais no ambiente citadino. Tomás de Aquino tem como propósito que suas ideias se difundam pela sociedade por meio de seus discípulos e ouvintes. Sabidamente este espaço era novo e os homens precisavam de elementos que os norteassem para uma vida em comum “harmônica”.

De acordo com o Mestre, as virtudes eram necessárias para a que a “caridade” e a “concordia” fossem praticadas pelos homens. Assim, nosso propósito é refletir como duas ações humanas, “gratidão” e “vingança”, aparentemente tão opostas são consideradas igualmente importantes para a vida dos homens, sendo consideradas virtudes. A questão que nos coloca – nós que vivemos em uma ambiência universitária, fato que exige a convivência cotidiana, a tolerância para com o outro e para com as teorias diversas e múltiplas – é que pensar a gratidão como condição de convívio nos aparece quase como “natural”, porque precisamos dela para existir. Todavia, a ideia de vingança como virtude nos assemelha a uma antítese da harmonia e do convívio pacífico. No entanto, para Tomás de Aquino, ela é tão significativa como o é a gratidão. Nossa indagação é: porque estes dois atos humanos que aparentam ser opostos foram questões tratadas como virtudes pelo Mestre no século XIII?

Após estas considerações, analisaremos as duas virtudes escolhidas, buscando compreender porque ambas, apesar de opostas aos nossos olhos, puderam ser consideradas como virtudes necessárias para o convívio social.

A virtude da gratidão

A Questão da Gratidão é apresentada em seis artigos. No primeiro artigo indaga-se: a Gratidão é uma virtude especial, distinta das outras? O segundo artigo propõe: o inocente deve a Deus mais ação de graças do que o penitente? O terceiro traz a seguinte indagação: devem-se render ações de graças a todo benfeitor? O quarto artigo interroga: Deve se retribuir logo o benefício? No quinto, o Mestre Tomás pergunta: a retribuição dos benefícios deve ter e conta

o sentimento do benfeitor ou o próprio bem recebido? No sexto e último artigo a proposição é: a retribuição deve ser maior do que o benefício recebido?

Nos seis artigos que compõem a Questão sobre a gratidão fica explícito que o Mestre reflete sobre a atitude da pessoa em relação a um benefício recebido. Dito de outro modo, ele analisa como deve agir aquele que recebe algo em relação àquele que lhe proporcionou o bem. Essa perspectiva de análise é bastante importante se considerada nos dias atuais, pois, enquanto Tomás de Aquino parte da premissa que sempre devemos gratidão àquele que nos proporcionou algo de bom, inclusive uma condição de felicidade, na atualidade, as pessoas, em geral, se comportam como se receber um bem fosse um direito, portanto, é uma obrigação do outro proporcionar-lhe o bem.

A forma de conceber o outro é tudo na construção e no entendimento das relações sociais. Como o Mestre dirige-se às pessoas que estão aprendendo a viver na cidade – um ambiente comum e com um grau de complexidade muito diverso do mundo rural que caracterizou a existência dos homens no Ocidente, pelo menos nos quatro últimos séculos anteriores ao XIII – ele precisa mostrar que, sempre que se recebe um benefício, a “regra social” é estabelecer uma relação de gratidão para com o outro.

Como teólogo-filósofo Tomás de Aquino já no primeiro artigo chama-nos a atenção para o fato de que a primeira pessoa a quem sempre “devemos”, incondicionalmente, é Deus, pois, dele advém todos os nossos bens, especialmente a vida. Em segundo lugar, temos uma dívida para com os nossos pais, uma vez que são eles que nos alimentam e nos protegem, logo, asseguram nossa sobrevivência material e moral. Em terceiro lugar, “devemos” sempre aos governantes porque eles nos concedem a proteção e os bens necessários à vida em comum. Nesses três níveis, a dívida é “natural”, pois, nenhuma pessoa sobreviveria, no século XIII, sem ser mediada por Deus (religião), família (pais) e governante (sociedade).

De acordo com o Mestre Tomás, somente após essas dívidas – que todo ser humano possui – é que é possível pensar na gratidão na medida em que ela resulta de ações que retribuímos a algum “benfeitor”, em virtude de dívidas que possuímos. Essa retribuição é sempre em nível individual e particular, por recebermos o bem pessoalmente.

Segue-se daí que, depois da religião, pela qual devemos culto devido a Deus, da piedade, pela qual prestamos culto aos pais, e do respeito,

pelo qual prestamos culto às pessoas constituídas em dignidade, vem o agradecimento ou gratidão que corresponde à generosidade dos benfeitores. E se distingue das outras virtudes enumeradas, da mesma forma como uma que está depois da precedente, se distingue desta, por ser menos perfeita (*ST*, II – II, Q. 106, art. 1, rep.).

Nessa passagem encontramos a resposta à questão do primeiro artigo, na medida em que a gratidão é uma virtude posterior ao culto a Deus, à piedade destinada aos pais e ao respeito devido às autoridades. Logo, é especial por ser “menos perfeita”. Também podemos depreender desta resposta outro aspecto relevante, que é o fato de a gratidão ser uma virtude que depende diretamente do sentimento singular daquele que se vê na condição de ser devedor de outro. Nesse sentido, a gratidão não é uma virtude inerente à pessoa e da qual, desde a tenra infância, socialmente, a pessoa aprende a praticar como as três que a antecedem. Mas ela é uma virtude especial por precisar que o indivíduo, individualmente, torne a gratidão um hábito a ser praticado em relação ao outro que, de uma forma ou de outra, lhe fez um bem. Para que a gratidão possa existir e ser praticada, necessita-se da vontade consciente e individual.

O terceiro artigo da Questão ressalta ainda mais o aspecto da individualidade desta virtude. Nele, o Mestre Tomás serve-se da sabedoria de Sêneca para indicar que a virtude da gratidão explicita como a pessoa se vê e se comporta em relação ao outro na sociedade. De acordo com o Estóico, nada que a pessoa faça com a intenção de beneficiar a si mesmo pode ser considerada uma virtude.

QUANTO AO 1º, portanto, deve-se dizer que como diz Sêneca: “Não é liberal quem dá a si próprio; nem clemente, quem perdoa a si próprio; nem misericordioso quem se condói de seus próprios sofrimentos. Mas o que o faz para outros. Da mesma maneira, ninguém presta benefício a si próprio, mas simplesmente obedece à sua própria natureza que o leva a evitar o que é prejudicial e a desejar o que é proveitoso.” Desta forma, em tudo aquilo que diz respeito a si mesmo, não há cabimento para gratidão ou ingratidão, porque, na realidade, o homem não nega a si mesmo alguma coisa, a não ser retendo para si (*ST*, II – II, Q. 106, art. 3, sol. 1).

Ao apropriar-se das palavras de Sêneca, Tomás de Aquino destaca o fato de que a virtude da gratidão só se realiza quando nos sentimos agradecidos em relação à outra pessoa e praticamos ações que deixem evidente quanto este benefício recebido nos torna grato àquele que nos proporcionou o bem. Esta temática é pertinente de ser considerada sob um aspecto atual. Do ponto de vista do Estóico, nada que é feito visando atingir o bem próprio pode ser considerado uma virtude, uma vez que é inerente da “natureza” do homem agir, sempre em consonância dos seus interesses. Assim, agir de modo a trazer benefício a nós próprios não exige de nós nada que não seja inerente à nossa natureza, logo, não é virtude, não pode ser entendida como ação de gratidão. Nos dias atuais, a máxima é fazer sempre ações que nos beneficiem. Evidentemente, isso é possível pelo fato de as instituições e as leis já estarem consolidadas, sob o aspecto de preservação de um sentido de público que principiava a ser construído à época de Tomás de Aquino. Se, no século XIII, os intelectuais não tivessem apresentado e defendido um sentido de vida em comum, a cidade teria dificuldades para se manter. Deriva dessa necessidade histórica de construção e conservação da cidade o debate do Mestre sobre as virtudes.

O Aquinate tem como ponto de partida o postulado de que a gratidão constitui uma virtude praticada por aqueles que, conscientemente e por iniciativa própria, visam o bem e a felicidade do outro. Por que pensar no bem do outro é tão importante à época do Mestre? Só podemos entender essa inquietação caso considerarmos a sua época histórica. O século XIII foi o século de grandes mudanças na sociedade ocidental, especialmente em virtude das universidades, das Ordens Mendicantes, do comércio e, especialmente, porque o sentido de coletivo e público tornava-se cada vez mais presente nas relações sociais.

Estes acontecimentos eram novidades para os homens e mesmo para os intelectuais, pois, era preciso criar novos hábitos. Se os homens, senhores feudais, camponeses, artesãos, servos, não compreendiam muito claramente a necessidade de ser polido e grato para com os seus “pares”, a dificuldade dos intelectuais não era menor, na medida em que só recentemente tinham principiado a pensar e viver “fora” dos muros dos mosteiros. A vida em comum e pública era, portanto, uma novidade que agitava todos de forma dinâmica e veloz. Jacques Le Goff destaca esta peculiaridade e importância das cidades em *As Raízes medievais da Europa* ao afirmar que:

A Europa encarnar-se-á essencialmente nas cidades. É aí que acontecerão as principais misturas de população, que se afirmarão novas instituições, que aparecerão novos centros econômicos e intelectuais. O segundo êxito é o da renovação do comércio e da promoção dos mercadores, com todos os problemas levantados pela difusão do uso do dinheiro na economia e na sociedade. O terceiro êxito é o do saber. Atinge um número crescente de cristãos pela criação de escolas urbanas, o que corresponde ao que chamaríamos de ensino primário e secundário (LE GOFF, 2007, p. 144).

Ao buscar as origens da Europa moderna, o medievalista francês resalta a importância do espaço citadino na vida ocidental. É nele que todos se encontram, convivem, rezam, realizam suas trocas e, como o autor indica, valorizam o dinheiro como base de troca. Enfim, preocupam-se com o conhecimento, criam as universidades e promovem a proliferação de escolas laicas, dentre outras novidades. É neste momento que surge a primeira grande divisão do trabalho, entre a cidade e o campo.

A cidade medieval conserva, e até reforça, uma mentalidade urbana que é uma parte importante da sua originalidade e do seu poder. A oposição cidade/campo, que equivale mais ou menos à civilização/barbárie, já era forte no mundo romano. É mais forte ainda na Idade Média, quando se sabe que a massa camponesa era formada, em toda a cristandade, por pessoas que eram chamadas de “vilãs”, e que durante muito tempo conservaram um *status* de “não livres”, de escravos, depois, de servos, ao passo que cidadãos e livres coincidem. Um provérbio alemão, que apareceu, aliás, na Idade Média, diz que “o ar da cidade liberta” (*Stadtluft macht frei*) (LE GOFF, 2007, p. 145).

A divisão do trabalho no Ocidente medieval é igualmente uma novidade oriunda das cidades. No interior do feudo, *locus* de existência dos homens medievais, antes do espaço urbano, os homens eram responsáveis por praticamente todo o processo de produção material de suas vidas².

² Ver o artigo OLIVEIRA, Terezinha. Considerações sobre o trabalho na idade Média: intelectuais medievais e a historiografia. *Revista de História*, São Paulo, n. 166, p. 109-128, jan./jun. 2012.

Evidentemente não estamos nos esquecendo da divisão existente entre os três principais segmentos da sociedade, *oratores*, *belatores* e *laboratores*, que compunham as Três Ordens Sociais, mas é preciso lembrar que o feudo era unidade produtiva na qual os homens produziam praticamente todo o necessário à sua existência e no qual os três segmentos se reproduziam. Nas cidades, a realidade era outra, por isso Le Goff também a define como espaço de produção de novas mentalidades, visto que precisavam adquirir e construir novas formas de entender, explicar e agir nesta realidade diversa³.

É neste cenário, pois, que o Mestre Tomás apresenta reflexões que apontam para um comportamento da pessoa que promovesse a concórdia entre os homens. Exatamente porque as ações da pessoa principiavam a atingir a sociedade (leia-se cidade) no seu todo que ele escreve sobre as virtudes, que os homens precisavam adquirir o hábito de praticar⁴. A virtude da “gratidão” era aquela, então, que despertava nos homens o sentimento de pertencimento social.

Mais uma vez o Mestre retoma Sêneca para expor sua formulação.

³ É preciso destacar que os mendicantes desempenharam papéis fundamentais para a construção desta nova mentalidade. Por um lado, questionaram as riquezas da Igreja e, por outro, particularmente, após a década de 1250, passaram a ocupar lugares de destaques nas recém-fundadas universidades. Levaram para esta Instituição uma concepção diferente de conhecimento e de ensino. Tomás de Aquino foi um dos mais célebres mestres entre os da Ordem dos Dominicanos. Le Goff (2008, p. 175) também destaca a importância dos mendicantes nas cidades. “As ordens mendicantes aparecem no século XIII. Receberam tal nome desde essa época, porque seu modo de subsistir pela *esmola* e não pelo recebimento de dízimos e de rendas do tipo feudal chocou os contemporâneos. A mendicância – que praticam de maneira diferente em relação aos “verdadeiros” mendigos – é um “valor” e um comportamento discutido no século XIII. As duas principais ordens mendicantes são a ordem dos *frades pregadores* (comumente hoje chamados *dominicanos* e, na França Medieval, *jacobinos*, por causa do nome de seu convento, Saint-Jacques, de Paris), fundada pelo espenhol Domingos de Calaruega (1170-1221, canonizado em 1223), e a ordem dos *frades menores* (comumente chamados hoje *franciscanos* e, na França medieval, *cordeliers* por causa do grosso cinto de corda de seu hábito), fundada pelo italiano Francisco de Assis (1181-1226, canonizado desde 1228)”.

⁴ A questão das virtudes como condição de existência social ocupa lugar importante em Platão, na *República*, especialmente no Livro quarto quando ele apresenta as quatro virtudes necessárias à vida na *res publica*: a justiça, a tolerância, prudência e força. Ao longo de todo o medievo ocidental, essas virtudes foram consideradas cardiais e juntamente com as virtudes teológicas (fé, esperança e caridade) constituíram a base de construção da vida em comum.

QUANTO AO 3º, deve-se dizer, como Sêneca diz: “Para mim, é muito importante saber se quem faz o benefício tem em vista apenas seu interesse, ou o dele e o meu. Aquele que pensa unicamente em si, e que só nos oferece proveito em alguma coisa porque esta é a única maneira de ele próprio auferir também algum proveito, me parece comparável a alguém que fornece alimento para seus animais” (*ST*, II – II, Q. 106, art. 3, sol. 3).

Essa passagem é elucidativa quanto à essência da gratidão. Uma ação só pode ser uma virtude de gratidão caso se destinar a outra pessoa que não o próprio “eu”. As palavras de Sêneca nos levam a pensar em outra atitude do homem que também se constitui em impeditivo para o convívio social, que é o egoísmo ou individualismo. Da observação do pensador Estóico, de que aquele que age pensando somente em auferir vantagens para si mesmo se assemelha a alguém que alimenta seus animais, podemos depreender que quem pratica suas ações com este único objetivo não considera os demais como seres humanos dotados de consciência e inteligência. Exatamente por isso os vê como animais. Com efeito, a atitude de egoísmo ou individualismo se constitui em obstáculo para a “harmonia” social, já que aquele que pensa somente em si próprio não concebe as demais pessoas com as quais convive no cotidiano como seu semelhante, mas em condição de inferioridade.

A ideia de inferioridade para Tomás de Aquino não existe entre os homens, mas na relação entre os homens e os demais animais.

É, todavia, o homem, por natureza um animal sociável e político, vivendo em multidão, ainda mais que todos os outros animais preparou a natureza o alimento, a vestimenta dos pêlos, a defesa, tal como os chifres, as unhas ou pelo menos, a velocidade para a fuga. Foi, porém o homem criado sem a preparação de nada disso pela natureza, e, em lugar de tudo, coube-lhe a razão, pela qual pudesse granjear, por meio das próprias mãos, todas essas coisas, para o que é insuficiente um homem só. Por cuja causa, não poderia um homem levar suficientemente a vida por si. Logo, é natural ao homem viver em sociedade de muitos (TOMÁS DE AQUINO, 1995, L. I, c. II, § 2).

Seguindo o princípio aristotélico expresso na *Política* de que o homem é um animal político, o Mestre Tomás explicita que os homens são superiores aos animais por possuírem a razão e isso os habilita a viver socialmente. Se considerarmos que, para Tomás de Aquino, o homem só o é porque Deus o criou com intelecto capaz de fazer uso da razão⁵, diferentemente dos demais animais, aquele que não pratica a gratidão teria dificuldade de fazer uso da razão. Logo, aquele que pensa e age somente visando atingir os seus interesses particulares prejudica a sociedade sob dois aspectos. Primeiro: não é uma pessoa que faz pleno uso da sua razão. Decorre desta ausência o segundo e mais importante aspecto: esta pessoa não considera que a sua vida somente é possível por viver em “sociedade de muitos”.

A preocupação em defender e explicitar a ideia de que o homem é um ser que vive em comum e que, por conseguinte, o comportamento de uma pessoa em relação ao outro é condição de existência da sociedade, aparece mais uma vez no artigo quarto da Questão 106.

QUANTO AO 4º, deve-se dizer como Sêneca: “Enquanto o servo se limita a fazer aquilo que se costuma exigir de um servo, ele está apenas cumprindo seu ofício; quando o que ele faz é mais do que se pode exigir, trata-se de um benefício. Porque, quando faz surgir uma afeição de amizade, começa então a se chamar de benefício”. E por isso, se devem render graças aos servos que fazem mais do que o dever de ofício (*ST*, II – II, Q. 106, art. 3, sol. 4).

A passagem do Mestre Tomás é, mais uma vez, relevante para entendermos a importância da virtude da gratidão para o convívio humano. A questão que aponta aqui evidencia que a pessoa que faz o bem a alguém somente por obrigação não pratica a gratidão pelo fato de somente cumprir um dever ou, como exemplifica o Estóico, com a ação do escravo. O escravo apenas pratica a gratidão quando faz para além das atividades esperadas. Somente nessa condição que pode praticá-la, pois faz algo que gera o bem ao outro por vontade própria, livre de qualquer ação coercitiva ou impositiva. É a sua consciência que o leva a fazer o bem, portanto, torna-se virtude de gratidão.

⁵ Esta questão é debatida em profundidade por Tomás de Aquino no escrito *Unidade do intelecto contra os averroístas*.

No artigo quinto da Questão 106, o Aquinate destaca exatamente esta característica da gratidão: a vontade. “o benefício, na medida mesmo que é um ato louvável e em que deve ser retribuído pela virtude da gratidão, consiste materialmente no dom recebido, mas formalmente e de modo primordial consiste num ato da vontade” (*ST*, II – II, Q. 106, art. 5, sol. 1).

Assim, para que a virtude da gratidão seja praticada não basta que o homem retribua um bem recebido em idêntica medida ao outro, causando nele um benefício similar. Ao contrário, para que ela seja efetiva e possibilite a convivência harmoniosa entre as pessoas na “comunidade perfeita”, que para Tomás de Aquino é a cidade, é necessário que haja na pessoa, enquanto indivíduo singular, o hábito de fazer, retribuir e contribuir para que a vida do outro seja provida de bem. Além disso, na prática de ações que gerem benefícios para o outro, a razão consciente deve estar presente, por conseguinte, deve ser praticada por uma vontade livre. Somente nestas condições é possível que a virtude da gratidão se efetive e contribua para que o ambiente citadino seja o desejado pelos homens e explicitado nesta questão por Tomás de Aquino.

A questão da vingança

A Questão da “Vingança” é apresentada em quatro artigos. No primeiro, temos a seguinte indagação: A vingança é lícita? O segundo artigo interroga se a vingança é uma virtude especial distinta das outras? No terceiro, Tomás de Aquino indaga: A vingança deve recorrer aos castigos habituais entre os homens? e, no quarto, o Mestre pergunta: Deve-se exercer a vingança contra os que pecaram involuntariamente?”

Nos quatro artigos, Tomás de Aquino destaca que a vingança é uma ação humana que exige daquele que a pratica o comedimento, como em qualquer outro ato. Nesse sentido, ela também é uma virtude necessária à sociedade e, do mesmo modo que a virtude da gratidão, é praticada por pessoas singulares, pois, ainda que haja uma instituição que cuide do exercício da vingança em termos sociais, que é a justiça, a vingança pode ser efetivada por um único homem. A questão é saber quando ela produz o bem social e quando traz o ódio. São exatamente estas duas perspectivas que Tomás de Aquino apresenta nos artigos da Questão 108 - II-II da *Suma Teológica*.

No ato de vingança, a pessoa pode agir de forma tão violenta que provoca o mal não só àquele que o atingiu, mas estender a sua virulência a

mais pessoas e, com isso, provocar malefícios à sociedade. Como o Mestre Tomás analisa as ações humanas, por conseguinte, as virtudes sociais, com o propósito de estabelecer caminhos para a sua época, ou seja, para que a vida cidadina ocorra de forma harmônica, ele explicita nesta Questão em que condições a vingança constitui uma virtude benéfica aos homens.

Exatamente por pairar sobre esta ação a ideia de que ela pode não responder ao bem comum que ele inicia o debate apresentando quando ela é um bem e quando constitui um mal ou, como ele define, é “ilícita”:

A vingança se consuma quando se inflige ao pecador um mal de pena. Por conseguinte, na vingança deve-se levar em conta o ânimo daquele que a exerce. Porque se a intenção dele recai principalmente sobre o mal daquele de quem se está vingado, e nisto se compraz, então isso é absolutamente ilícito, porque o fato de se comprazer com o mal de outrem é da ordem do ódio, que repugna a caridade, pela qual devemos amar todos os homens. E ninguém se desculpa alegando querer o mal daquele que injustamente lhe fez mal; da mesma forma que ninguém se desculpa de odiar aqueles que o odeiam. Um homem não deve nunca pecar contra outro, sob a alegação de que esse último pecou primeiro contra ele. Isso seria se deixar vencer pelo mal, coisa que o Apóstolo nos proíbe: “Não te deixes vencer pelo mal, mas triunfa do mal fazendo o bem”. Mas se a intenção de quem se vinga visa principalmente um bem que o castigo do pecador poderá produzir, como exemplo, sua correção, ou pelo menos sua repressão, a tranquilidade dos outros, a preservação da justiça e a honra de Deus, neste caso a vingança pode ser lícita, observados as outras circunstâncias (*ST*, II-II, Q. 108, art. 1, rep.).

O primeiro aspecto a ser observado nesta passagem é o fato de o Mestre explicitar que a vingança só é virtude quando pune quem praticou o mal com a intenção de corrigir a sua ação. Na medida em que se corrige o mal não se está apenas vingando, mas trazendo quem pecou para o seio da sociedade novamente. Nesse sentido, a vingança é um bem por livrar a sociedade da ação maléfica de quem a praticou, trazendo-o para a comunidade, impedindo-o de reincidir no pecado/crime. Com isso, traz a tranquilidade para todos. Nesse contexto, vingança causa a punição no sentido de reprimir o mal, portanto, é uma condição de “justiça” e de “honra”. Para o Aquinate, a vingança não deve ser um ato

de ódio, gerando mais violência. Não deve ter o sentido de vingança, mas de aprendizagem e correção. Sob esta condição ela se torna lícita.

Ainda no primeiro artigo, o teólogo-filósofo observa uma questão que não é relevante para nós, mas que era fundamental para a sociedade em que vivia, por ser pautada pela religiosidade cristã. Trata-se da ideia que somente Deus poderia praticar a vingança. Para contrapor esta tese, Tomás de Aquino afirma que quem tem o poder de exercer a vingança contra os maus, ou seja, praticar a justiça, o tem concedido pelo próprio Deus, como é o caso dos príncipes.

Sob a perspectiva do Mestre, a vingança deixa de ser uma ação virtuosa em duas condições. Na primeira, quando alguém que não exerce uma função pública como o príncipe ou um juiz e, ainda assim, pratica a vingança que só pode ser efetivada por estas autoridades como, por exemplo, a pena de morte. Essas “autoridades”, ao condenarem alguém à morte, estaria fazendo a justiça e não cometendo homicídio. Todavia, se a pessoa (homem civil) mata alguém, comete o crime de homicídio, ela peca. Logo, essa vingança não é virtude. A segunda situação é quando a pessoa pune alguém com ódio e não com intenção de correção. Nesse caso, também peca. A sua vingança, por conseguinte, não é virtuosa.

QUANTO AO 1º, portanto, deve-se dizer que aquele que, de acordo com sua posição, exerce a vingança contra os maus, não está usurpando para si o que é de Deus, mas está simplesmente usando de um poder que lhe foi conferido pelo próprio Deus, conforme se lê na Carta aos Romanos, a respeito do príncipe deste mundo: “Ele é o ministro de Deus para exercer a vingança contra aquele que faz o mal” (*ST*, II-II, Q. 108, art.1, sol. 1).

Com efeito, para o Aquinate, a vingança deve ser praticada no sentido de educar. Por isso, no artigo segundo, ao debater se a vingança é “especial e distinta das outras”, ele retoma o sentido de virtude. De seu ponto de vista, os homens possuem “naturalmente” uma condição para fazer o bem, ou seja, a virtude é quase um estado inato no homem na medida em que possui o intelecto e pode fazer o uso da razão. Contudo, ainda que o intelecto seja a fonte para o bem, a virtude só é praticada pela pessoa quando ela adquire o hábito de fazê-la.

De onde se vê que as virtudes vêm nos aperfeiçoar para nos fazer seguir, de maneira adequada, estas inclinações inatas que pertencem ao direito natural. Desta forma, a toda e qualquer inclinação natural bem definida, ordena-se uma virtude especial. Existe uma inclinação especial da natureza para remover o que é nocivo; é a razão pela qual os animais são dotados de um apetite irascível, distinto do apetite concupiscível. O homem repele o que é nocivo ao se defender contra as injúrias, seja não permitindo que o atinjam, seja vingando, depois de por elas ter sido atingido, não com a intenção de causar dano, mas de repelir o que pode lhe causar mal (*ST*, II-II, Q. 108, art. 2, rep).

Indubitavelmente, o entendimento que o Mestre Tomás tem de virtude encontra-se em Aristóteles, na *Ética a Nicômaco*, quando o Filósofo afirma que o ser humano é o que as ações revelam, logo, é o hábito de ser justo que o torna justo e o hábito de ser injusto que o faz injusto. O problema que aparece para o Aquinate é fazer que os homens de seu tempo compreendam que os seus hábitos serão virtudes no momento em que proporcionarem o bem ao outro. Mais uma vez, Tomás de Aquino recupera a ideia de que o homem possui a razão e, portanto, é diferente dos demais animais. Por essa qualidade, vamos dizer assim, ele pode eleger as ações que se efetivem em virtude.

Todavia, antes de o homem habituar-se a ser virtuoso, ele precisa aprender a sê-lo. Nesse sentido, a vingança torna-se uma virtude quando aquele que a pratica a realiza com o fito de correção. Para que isso ocorra, a pessoa precisa fazer uso da sua razão e pensar além de seus interesses particulares ou dos seus instintos irascíveis, comuns aos animais. Precisa pensar em recuperar alguém que está habituado a fazer o mal e, pela punição, criar a possibilidade de ensinar-lhe hábitos virtuosos. Dito de outro modo, que seus atos sejam conduzidos pela razão em benefício da comunidade. É, pois, sob essa condição que a vingança se torna uma virtude especial.

Seguindo essa premissa, o ponto de partida do Mestre Tomás para apresentar a vingança como virtude está envolto em sua concepção maior de homem, que postula ser ele uma criatura divina, mas que possui intelecto próprio, que é capaz de ensinar, aprender, dirimir seus atos e detém, acima de tudo, a liberdade de escolher como conduzir sua vida. Em virtude dessa condição de o homem possuir a razão e por meio dela, potencialmente, fazer uso do livre-arbítrio, que o Aquinate considera que as duas formas de

vinganças são importantes à sociedade, a do poder judiciário e a da pessoa particular. “Da mesma maneira, a punição das faltas, quando infligida pelo poder judiciário oficial, é um ato da justiça comutativa; mas quando diz respeito à imunidade de uma pessoa particular que pretende repelir a injúria, é objeto da virtude da vingança” (*ST*, II-II, Q. 108, art. 2, sol. 1). Entretanto, ainda que as duas formas de vinganças sejam importantes para o bem da comunidade, a vingança particular é a que mais exige da pessoa que a prática a qualidade da virtude, na medida em que sua ação está respondendo a um ataque pessoal. Nessa condição, para que a pessoa pratique a vingança sem ser punitiva, mas corretiva, exige-se dela o hábito consolidado da virtude na medida em que o ato conduzido pelo ódio, o mais comum, não é próprio da pessoa que usa a razão e é possuidor da virtude da gratidão.

Com efeito, o que percebemos nas reflexões de Tomás de Aquino é que a vingança só constitui uma virtude quando resulta de uma ação consciente da pessoa que pretende, com seu ato, responder a um mal sofrido ou a uma injúria, mas, ao mesmo tempo, busca provocar no outro, pela punição, uma mudança de comportamento que resulte no estabelecimento de hábitos virtuosos.

Entretanto, o Aquinate destaca o fato de que, ainda que o homem use a razão para cometer a vingança, há duas naturezas de comportamentos que podem ser impeditivos para que o ato da vingança não seja virtuoso.

Um, por excesso, que é o pecado de crueldade ou de sevícia, que ultrapassa as medidas no castigo. O outro, por defeito, quando alguém se mostra muito remisso no punir. Daí a palavra: “Quem poupa vara não quer bem ao filho”. A virtude da vingança consiste em que, levando-se em conta todas as circunstâncias, se guarda a justa medida ao exercer a vingança (*ST*, II-II, Q. 108, art. 2, sol. 3).

O primeiro vincula-se à maldade daquele que vinga e dirige-se ao outro. Quando a vingança está carregada de ódio, a ação de vingar não tem o sentido de virtude por não pretender corrigir um erro, estimular o surgimento de novos hábitos. Não se pensa na comunidade, mas em vingança particular, sem o uso da razão. Nessa condição, a vingança torna-se pecado por atingir o outro com a finalidade de destruição e morte. Se isso acontecer, o vingador comete pecado contra Deus, segundo Tomás de Aquino, já que só

Deus e o juiz, representante da justiça comutativa, podem condenar alguém à morte. Assim, aquele que destrói o outro não é um homem virtuoso, mas um criminoso que se torna igual à pessoa que o prejudicou. Essa atitude prejudica a sociedade porque, ao invés de uma pessoa ser retirada da sociedade, duas precisam se ausentar e, além disso, as duas, por suas ações, estariam destituídas do uso da razão. Logo, não poderiam ser reconhecidos como homens que vivem uns com os outros, com vistas a conservar a harmonia da comunidade. No segundo aspecto, Mestre Tomás trata de ações que são antagônicas às ações de ódio, que são as decorrentes da indolência ou as carregadas de ausência de coragem. Nesse caso, estão as pessoas que não se vingam; não tomam posições no sentido de corrigir um comportamento contrário à vida em comum. O Aquinate explicita com o exemplo bíblico: o pai que nega vara ao filho não o ama, já que não se preocupa com a sua formação, pois, ainda que nasçamos com o intelecto, por conseguinte, com a razão, só fazemos atos justos se aprendermos a fazê-los e os primeiros a nos ensinar, em teoria, são os pais.

Com efeito, as duas ações se constituem em obstáculos para que a vingança seja virtude por revelarem ausência de comedimento de quem a pratica. De um lado, temos a violência; de outro, a leniência. Ambas revelam que a pessoa que pratica a vingança não faz uso da razão no sentido de pensar no bem da sociedade, uma vez que nenhuma delas promove a punição do crime na justa medida; não é efetiva no sentido de criar uma possibilidade do retorno desse homem à sociedade. O atroz pode destruir, fisicamente, a pessoa e ele próprio pode se perder para a sociedade, uma vez que pode praticar o homicídio. O indolente, por seu turno, também contribui para a destruição da pessoa que deveria receber a punição, na medida em que não toma medidas no sentido de punir com o fito educativo.

Mais uma vez, é a questão do uso do intelecto com o objetivo de conviver socialmente que desponta na Questão tomasiana. As ações humanas devem ser praticadas com o intuito de melhorar a vida em comum; quando isso não ocorre, a pessoa não se vincula à sociedade como um todo, não cumpre o seu papel de ser mais “um” integrante e colaborador da comunidade perfeita: a cidade.

Nesse sentido, a ação da vingança se torna uma ação virtuosa e torna o seu praticante uma pessoa que vive em prol do bem comum quando quem a pratica faz uso da razão e age de acordo com o equilíbrio necessário àque-

le que é adulto e possui hábitos sociais. Em suma, a vingança é virtuosa quando educa.

Considerações finais

Ao refletirmos sobre essas questões escritas por Tomás de Aquino, a “Virtude da Gratidão” e a “Virtude da Vingança”, presentes na *Suma de Teologia*, procuramos explicitar que as duas foram necessárias para que os homens pudessem conviver e consolidar as cidades que principiavam a emergir. À medida que analisamos os artigos de cada uma das questões, fomos esclarecendo, por meio do discurso do Mestre, que as virtudes socialmente estabelecidas são mais “fáceis”, se assim podemos definir, de serem praticadas e de se tornarem hábitos entre as pessoas. Dentre elas, o Aquinate salienta o louvor, a piedade e o respeito, pois, afinal, elas são necessárias para que um mínimo de espírito público exista e prevaleça. Todavia, as virtudes da gratidão e da vingança, ainda que sejam consideradas virtudes sociais, precisam ser aprendidas e praticadas individualmente. É a pessoa que desenvolve o espírito de gratidão, que aprende e cria o hábito de agir, sempre com a intenção de beneficiar ou de causar um bem no outro. O mesmo ocorre com a virtude da vingança: é a pessoa, em particular, que aprende a fazer uso do comedimento para, ao promover a vingança, dirimir um erro e causar no outro uma mudança de comportamento.

Com efeito, tanto na virtude da vingança como na virtude da gratidão é o uso do intelecto agente, consciente, que dirige a ação do homem com o fito de produzir um bem ao outro. Ambas exigem da pessoa que as pratica o hábito de usar a razão em todos os seus atos. Elas precisam se tornar, como apontou Aristóteles na *Ética à Nicomaco*, a sua segunda pele. Nas duas não se registra a presença de instituições sociais que as ordenem ou fiscalizem. Ao contrário, é a vontade que as pratica. Nesse sentido, são duas virtudes difíceis de serem praticadas. Exatamente por isso, Tomás de Aquino as considera “virtudes especiais”. Mas, ainda assim, são extremamente necessárias, pois, a gratidão suprime o egoísmo, o individualismo e a vingança, ao fazer com que a pessoa puna quem a ofendeu com comedimento, faz com que a punição seja ensino para quem aplica e para quem a sofre.

Um último aspecto que consideramos relevante de ser retomado enquanto conclusão, diz respeito à importância da conservação do conhecimento

antigo na Idade Média. Tomás de Aquino, como mestre e intelectual, faz uso dos escritos antigos para apresentar as suas posições sobre as questões que afligem a sua época. Retoma, com frequência, Aristóteles e Sêneca como autoridades para legitimar as suas ideias. Isso para não mencionar os Escritos Sagrados, que se constituem em base de seus argumentos. Essa recuperação do conhecimento antigo lhe permite tratar das questões do seu tempo tendo como parâmetro os exemplos da história.

Tomás de Aquino, como um dos maiores teóricos do século XIII, tem consciência das questões e dos problemas com os quais os cidadãos estavam se debatendo e, como Mestre, enfrenta os conflitos. Mas, serve-se da história, do passado, para explicitar os caminhos que podem ser trilhados e as soluções que os homens da sua época podem buscar e encontrar. Em suma, é o conhecimento que nos ensina e nos permite a formação de hábitos virtuosos como os da gratidão e da vingança.

Referências

- ARISTÓTELES. *Política*. Brasília: UnB, 1985.
- _____. *Ética a Nicômaco*. Brasília: UnB, 1985.
- GRABMANN, M. *Filosofia medieval*. Barcelona: Labor, 1949.
- DUBY, G. *As três ordens ou o imaginário do feudalismo*. 2. ed., Lisboa: Editorial Estampa, 1994.
- LE GOFF, J. *Uma longa Idade Média*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- _____. *As raízes medievais da Europa*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, T. Considerações sobre o trabalho na idade média: intelectuais medievais e historiografia. *Revista de História*, São Paulo, n. 166, p. 109 - 128, jan./jun. 2012.
- _____. *Escolástica*. São Paulo: Editora Mandruvá; Porto: Instituto Jurídico Interdisciplinar da Universidade do Porto, 2005
- PLATÃO. *A república*. Porto Alegre: Globo, [195?].

TOMÁS DE AQUINO. Do reino ou do governo dos príncipes ao rei de Chipre. In: _____. *Escritos Políticos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Suma de Teologia*. São Paulo: Edições Loyola, 2005. v. VI.

Data de registro: 03/10/2013

Data de aceite: 23/04/2014

A AUTORIDADE PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE CULTURA DIGITAL

*Antônio Álvaro Soares Zuin**

Resumo

O professor sempre se caracterizou como um importante modelo de referência, sobretudo no transcórper do processo de socialização escolar e da configuração da identidade dos alunos. Mas, e se houvesse uma sociedade cujas relações materiais de produção determinassem transformações radicais na produção e disseminação do conhecimento, a ponto de alterarem decisivamente o modo como as relações entre professores e alunos se desenvolveriam? Tem-se, como principal objetivo deste artigo, refletir filosófica e educacionalmente sobre essa questão, de modo que se pretende desenvolver a seguinte linha argumentativa: em tempos da disseminação da cultura digital, há modificações nucleares em relação ao conceito de autoridade pedagógica, o que acarreta alterações decisivas nas relações entre professores e alunos.

Palavras-chave: Autoridade pedagógica. Cultura digital. Teoria crítica. Indústria cultural. Internet.

Abstract

The teacher was always characterized as an important model of reference, especially during the student's process of scholar socialization and identity configuration. But what would happen if there was a society whose material relations of production determined radical transformation in the production and reproduction of knowledge, so that the development of the relations between teachers and students were decisively altered? The aim of this

* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com estágio doutoral na Universidade Johann Wolfgang von Goethe, Alemanha (bolsa do DAAD - Serviço alemão de intercâmbio acadêmico). Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos. Bolsista Produtividade CNPq 1B. *E-mails:* dazu@ufscar.br e antonio.zuin@york.ac.uk

article is to critically reflect on the philosophical and educational aspects of this question. Therefore the author would like to defend the following argument: in times of the dissemination of the digital culture, there are decisive modifications on the concept of pedagogic authority and this fact produces radical transformations in the relations between teachers and students.

Keywords: Pedagogic authority. Digital culture. Critical theory. Culture industry. Internet.

Introdução

O conceito de autoridade pedagógica sempre esteve entre os principais temas da filosofia da educação e das práticas pedagógicas, haja vista as formas como as pedagogias tradicional, moderna e tecnicista caracterizaram a autoridade do professor. Seja ocupando ou não um papel central no desenvolvimento de tal relação, a condição do professor como modelo identitário do aluno se fundamentou na internalização e na contestação de tal figura de autoridade. A consolidação da autoridade pedagógica fundamentou-se, historicamente, sobretudo no controle disciplinar exercido pelo professor, na medida em que ele era identificado e se identificava como figura central e/ou facilitador do aprendizado dos conteúdos apresentados no transcorrer das relações estabelecidas com seus alunos.

É interessante observar que a garantia da internalização da disciplina por parte dos alunos e, portanto, da consolidação de uma espécie de consciência moral, se ancorava na figura do professor como modelo identitário decisivo, quer ele optasse ou não pelo estabelecimento de uma relação mais próxima com seus alunos. Com efeito, o se os alunos temiam, em muitas ocasiões, receber algum tipo de reprimenda por parte do professor, caso não se comportassem de forma adequada, não menos importante era a possibilidade da perda do respeito afetuosamente demonstrado pelo professor se houvesse algum tipo de indisciplina que impedisse o desenvolvimento das etapas do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, com a presença cada vez mais constante das mediações tecnológicas, fato este que tem seu marco histórico justamente com a proposta skinneriana da introdução das chamadas máquinas de ensinar nas escolas, nota-se a presença de transformações radicais nas relações professor-aluno, cujos desdobramentos impingem a

necessidade de se refletir sobre a ressignificação do próprio conceito de autoridade pedagógica.

Em tempos nos quais os aparelhos celulares, computadores e câmeras são cada vez mais utilizados tanto dentro como fora das escolas, apresentam-se as seguintes questões: 1) Em meio ao acesso *online* de informações que podem ser obtidas em quaisquer tempos e espaços, o professor ainda poderia ser identificado como modelo identitário por parte dos alunos? 2) De que modo o professor poderia auxiliar o desenvolvimento da capacidade de concentração e da memorização de conteúdos por parte dos alunos, principalmente na sociedade na qual ocorre o bombardeamento constante de estímulos audiovisuais? e 3) De que forma o conceito de autoridade pedagógica poderia ser ressignificado no contexto histórico da denominada cultura digital?

Tem-se, como objetivo nesse artigo, refletir filosófica e educacionalmente sobre tais questões, de tal maneira que se pretende argumentar o seguinte: em tempos da disseminação cada vez maior da cultura digital, ocorrem modificações radicais em relação ao conceito de autoridade pedagógica, o que acarreta alterações nucleares nas relações estabelecidas entre professores e alunos, quer seja na dimensão subjetiva, quer seja na objetiva. Para tanto, serão investigadas, respectivamente, não só as formas como alunos expõem imagens e comentários sobre seus professores nas redes sociais, como também o modo como atualmente se dissemina a chamada bricolagem de textos entre os alunos que copiam conteúdos de sites e os colam em trabalhos escolares, nos quais praticamente não elaboram nenhum tipo de reflexão. Antes de aprofundar a análise de tais questões, é necessário refletir historicamente sobre o modo como o conceito de autoridade pedagógica foi caracterizado por pensadores das chamadas pedagogias tradicional e moderna e a tecnicista.

As pedagogias tradicional, moderna, tecnicista e a autoridade pedagógica

As concepções pedagógicas tradicional, moderna e tecnicista pautam-se pela influência de pressupostos de determinados sistemas filosóficos. No caso da concepção pedagógica tradicional, o professor foi identificado como a figura central do processo de ensino e aprendizagem. Dentre os vários pensadores cujos escritos fundamentaram as premissas filosóficas da denominada pedagogia tradicional, destaca-se Johann Friedrich Herbart

(1776-1841). Segundo Herbart, o vínculo entre formação cultural e educação moral seria muito estreito, sobretudo pelo fato de que a aquisição de conhecimentos por parte do aluno só poderia ocorrer caso ele internalizasse a disciplina necessária para que se comportasse de acordo com as normas colocadas pelo professor. O professor deve representar o modelo a ser seguido, pois ele precisa “afirmar a superioridade sobre as crianças de um modo que torne sensível uma força formativa” (HERBART, 2003, p. 188).

A pretensão de Herbart fora a de que o professor, ao afirmar sua superioridade, despertasse a aspiração do aluno de que um dia ele poderia assumir o lugar do mestre, sendo que esta seria a recompensa por ter suportado as dificuldades provenientes da necessária repressão de desejos imediatos e individualistas. A pedagogia de Herbart é partidária, em termos filosófico-educacionais, da defesa intransigente da consciência moral consubstanciada à imagem do professor idealizado como o modelo de formador que, não por acaso, era considerado o agente educacional capaz de apresentar ao aluno, os “objetivos do homem futuro” (HERBART, 2003, p. 43). E justamente essa condição superior do professor referendava-lhe a prerrogativa de exigir dos alunos que aceitassem, em certas ocasiões, uma palavra de ordem mais dura e incisiva. Eis a frase lapidar de Herbart que ilustra muito bem essa condição do professor: “Um dia me agradecerás!, diz o educador ao rapaz lavado em lágrimas” (HERBART, 2003, p. 43).

A concepção de autoridade pedagógica de Herbart se fundamentava na constatação de que o professor deveria exercer seu direito de educar o aluno no sentido de lhe demonstrar as benesses de escolher de modo correto, de tal maneira que o aluno seria gradativamente capaz de projetar e avaliar as consequências de seus comportamentos em relação ao outro. Segundo Herbart, exatamente essa capacidade de escolha permitiria fazer com que se estruturasse o caráter do aluno. O professor, dessa forma, seria uma espécie de organizador da personalidade do aluno, o mesmo aluno que pensaria duas ou mais vezes antes de correr o risco de comportar-se indevidamente aos olhos do educador, pois temeria não só ser punido diante dos outros colegas, como também não mais ser respeitado pelo organizador de sua personalidade. Seguindo essa linha de raciocínio, o professor era identificado como ideal de Eu do aluno e como estruturador de sua consciência moral.

Compreende-se, desse modo, como a concepção de autoridade pedagógica de Herbart pôde antecipar significativamente as origens da observação

de Freud (2006) de que o professor seria uma espécie de substituto do pai. Assim como os papéis dos pais dos filhos seriam absolutamente delimitados, também os professores e alunos exerceriam funções específicas e afeitas às suas respectivas identidades. Herbart foi categórico ao alertar para os perigos que os educadores correm quando descem ao nível das crianças, pois, quando assim procedem, “[...] *não se atende aos novos e inúmeros erros que com isso se cometem! Ignora-se que se exige o que não deve ser, algo que a natureza inevitavelmente penaliza, porque está a pretender-se que um adulto desça ao nível da criança e, desse modo, construa um mundo infantil*” (HERBART, 2003, p. 20)¹.

No entanto, justamente esta descida foi advogada por Rousseau (1712-1778) em seu “Emílio”, cuja obra foi caracterizada para muitos como o texto basilar da chamada pedagogia moderna. Na trajetória do processo formativo de Emílio, Rousseau recomendou efusivamente aos educadores que “se eles (os alunos) não puderem ainda erguer-se até vós, descei a eles sem vergonha, sem escrúpulo” (ROUSSEAU, 1992, p. 280). Para o filósofo genebrino, o professor não poderia arrogar-se como o principal agente educacional, pois o desenvolvimento de uma consciência não hipócrita e de um comportamento não predatório, tão em voga na Paris do século 18, de acordo com Rousseau, tinha como esteio a necessidade de que Emílio aprendesse a mediar a relação entre o exercício de sua vontade e as exigências dos contratos sociais. Não foi fortuito o reconhecimento de Kant (1724-1804) de que Rousseau já havia observado que, na sociedade do apogeu do iluminismo, imperava a *aparência* de moralidade, e não a moralidade efetivamente experienciada entre os indivíduos cujas relações compunham a tessitura social (KANT, 1986).

Viver não é respirar, mas sim agir. Esta pode ser considerada uma das principais máximas pedagógicas expostas pelo educador Rousseau ao aluno Emílio. Ou seja, mais importante do que o próprio ato de respirar, a vida se confunde com a ação. Nesse sentido, as críticas de Rousseau às faixas-cueiros, por meio das quais as crianças eram imobilizadas desde a mais tenra idade, também se aplicavam aos educadores que restringiam e limitavam

¹ Os grifos foram feitos pelo próprio Herbart, o que denota o quanto ele enfatizou, em suas obras, a impossibilidade do professor descer de seu posto para que pudesse se inserir no mundo do aluno.

as ações de seus alunos com o escopo de que houvesse uma dependência contínua e eterna em relação às decisões dos mais velhos. Pelo contrário, o professor que realmente se importasse com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e físico do aluno deveria promover situações que aguçassem as ações de seus pupilos, pois justamente através do confronto entre erros e acertos que o jogo pedagógico poderia fornecer condições para que o aluno adquirisse autonomia, uma palavra tão cara ao caldo cultural iluminista da época.

É por isso que a categoria natureza amealha a condição, para Rousseau, de um estado normativo-crítico, pois esse filósofo apostava que somente um contato verdadeiro com as disposições naturais proporcionaria a Emílio a força necessária não para que não permanecesse eternamente no estado natural, mas sim para que retornasse à sociedade com fins de transformá-la, na medida do possível: “Só se tem domínio sobre as paixões pelas paixões; é pelo domínio sobre elas que cumpre combater-lhes a tirania, e é sempre da própria natureza que é preciso tirar os instrumentos suscetíveis de regrá-la” (ROUSSEAU, 1992, p. 388). Ou seja, é a razão aquela capaz de controlar o exercício inconsequente das paixões, as mesmas paixões cujas forças possibilitaram a transformação do estímulo sensorial em representações mentais e, portanto, em conceitos. A autoridade pedagógica para Rousseau tem consciência de que sua superioridade sobre o aluno é contingencial, ao mesmo tempo em que se reconhece presente na intervenção apresentada pelo aluno. Assim, o aluno se identifica com professor considerado como antimodelo, no sentido de um modelo que conserva desde o início a sua superação, que tem consciência disso e a incentiva, de tal modo que desce de seu pedestal e dialoga com o aluno sobre os acertos e equívocos cometidos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

A crítica de uma proposta pedagógica respaldada na relação de sub-serviência do aluno em relação ao professor foi retomada nos escritos de vários autores, dentre os quais se destaca a obra do filósofo John Dewey (1859-1952). É interessante observar a forma como as técnicas pedagógicas recomendadas por Dewey se difundiram na sociedade na qual a tecnologia se transformava na principal mercadoria do modo de produção capitalista, notadamente na fase da chamada revolução técnico-científica, ou seja, na transição do século XIX para o XX. Foi nesse contexto que a Psicologia e a Sociologia adquiriram o *status* de ciências com seus respectivos objetos. Foi também nessa conjuntura social que a interação entre professor e aluno

foi refletida por Dewey como um processo de transformação mútuo. Um processo em que ambos reorganizariam e reestruturariam suas respectivas experiências educacionais. Necessariamente, o professor deveria facilitar o processo de reconstrução e reorganização de tais experiências do alunado e não simplesmente impô-las de acordo com suas perspectivas. Se o professor assim procedesse, suas próprias experiências educacionais seriam reorganizadas e reestruturadas mediante as reflexões apresentadas pelos alunos sobre os conteúdos discutidos em sala de aula.

A maturidade do professor em relação ao domínio de um determinado conteúdo, que lhe permitiria organizá-lo e apresentá-lo ao aluno, não poderia servir de justificativa para que este mesmo aluno absorvesse tal conhecimento de modo mecânico e frio. Tal maturidade na organização do conhecimento seria identificada como uma espécie de ponto de partida em direção à renovação e revitalização das reflexões de ambos os agentes educacionais. Ao partir dessa premissa, as matérias estudadas não poderiam ser consideradas pelos alunos como informações fixas e autossuficientes, mas sim como conteúdos nos quais pulsariam a vida humana. E caberia ao professor estimulá-los a sentir e se conscientizar dessa força pulsional presente e atuante:

A essa luz, as diversas matérias, aritmética, geografia, linguagem, botânica, etc., são simplesmente *experiências*, as experiências da espécie. Encarnam os resultados acumulados dos esforços, das lutas e êxitos da humanidade, apresentando-os, não como simples acumulação confusa de pedaços isolados de experiências, mas como um corpo de verdades organizado e sistemático, isto é, racionalmente formulado (DEWEY, 1978, p. 48).

A formação racional de tais conteúdos implicaria também na realização da autocrítica do professor no sentido de não se considerar como o único detentor desses conhecimentos. E mais: seria fundamental para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e físicas do aluno que ele aprendesse o que fosse compatível com sua idade, de tal maneira que o professor teria que se conscientizar dos interesses e desejos dos alunos. Essa conscientização não significaria que os alunos ditariam aquilo que deveriam aprender ou não, mas sim que, ao considerá-los, ou seja, ao ouvi-los

no sentido mais profundo do termo, o professor procuraria demonstrar que não haveria um hiato intransponível entre os conteúdos aprendidos e os interesses do alunado.

É por isso que, segundo Dewey, o educador deve apresentar ao aluno direção e desafio, duas palavras absolutamente radicadas numa esperança: a de que a democracia liberal se consolidasse na sociedade, cujas forças produtivas cada vez mais se alicerçariam na disseminação da tecnologia como condição de sua produção e reprodução. Seguindo essa linha de raciocínio, compreende-se a exortação de Dewey de que o aluno “cumpra seu destino, tal qual é revelado nos tesouros de ciência, de arte e de indústria, ora existentes no mundo” (DEWEY, 1978, p. 62).

No que diz respeito ao caso do Brasil, é interessante observar o modo como as ideias de Dewey reverberaram na forma como Anísio Teixeira (1900-1971) defendeu os pressupostos da chamada pedagogia moderna, ou seja, uma proposta pedagógica que deveria correlacionar o programa de atividades dos alunos com seus interesses e necessidades, sendo o professor uma espécie de guia experimentado e amadurecido. Mas o mais interessante é a forma escolanivista como Anísio Teixeira critica a concepção de educação tradicional, que se fazia presente em todos os graus e níveis de ensino, a ponto dele questionar este quadro da seguinte forma: “Não se destina até hoje para “poucos” a nossa educação? Não há uma constante pressão para que continue humanística e não científica? Tem as universidades algo a ver com o processo de industrialização?” (TEIXEIRA, 1977, p. 197).

Para que o processo educacional não se restringisse a estes “poucos”, tal como Anísio Teixeira enfatizou, seria absolutamente necessária a substituição deste ensino de fundamentos humanistas por uma concepção educacional que consubstanciasse a ciência e a indústria com as atividades desenvolvidas nas instituições escolares. Sabe-se que o processo de industrialização brasileiro não ocorreu de acordo com as expectativas dos autores escolanovistas. Mas, mesmo assim, não se pode desconsiderar o fato de que, guardadas as diferentes mediações históricas entre os países, a revolução tecnocientífica determinava cada vez mais a produção científica como principal mercadoria do modo de produção capitalista em sua fase monopolista. Diante deste quadro, difundiu-se a preocupação de que novas tecnologias de ensino precisariam ser desenvolvidas e incorporadas no transcorrer do cotidiano dos agentes educacionais. Certamente, um dos principais defensores do

uso de recursos tecnológicos tanto por parte dos professores, quanto dos alunos, foi B. Frederic Skinner (1904-1990). Ao descrever os procedimentos operacionais das chamadas máquinas de ensinar, Skinner observou que:

O aparelho consiste numa caixa do tamanho aproximado de um gravador. Na parte superior há uma abertura, através da qual pode ser visto um problema ou uma questão impressos em uma fita de papel [...] A resposta aparece em furos quadrados picotados no mesmo papel em que está impressa a pergunta. Uma vez que a resposta tenha sido marcada, a criança gira um botão. A operação é simples como a de ajustar a televisão. Se a resposta estiver certa, o botão gira com facilidade e pode ser adaptado para fazer piscar uma luz ou fazer funcionar algum outro reforçador condicionado. Se a resposta estiver errada, o botão não gira (SKINNER, 1972, p. 21).

Caso a nova tentativa fosse bem-sucedida, a luz de um dispositivo eletrônico exerceria a função de um tipo de reforçador condicionado, fazendo com que o aluno se defrontasse com outra questão logo em seguida ao recebimento de tal reforço. Para além da utilização dos aparatos de tal tecnologia de ensino, destaca-se a maneira como Skinner relaciona a realização de tais procedimentos com o manejar de um aparelho de televisão. Ou seja, a televisão, já no final da década de 1960, era identificada como parâmetro, inclusive dos procedimentos operacionais das máquinas de ensinar propostas por Skinner. Tal identificação já portava consigo a relevância que a imagem teria a partir da consolidação, na década de 1980, da denominada revolução microeletrônica. A defesa da pedagogia tecnicista skinneriana quanto à presença das máquinas de ensinar nas escolas suscitou uma grande polêmica, sobretudo em relação à relevância da presença do professor no decorrer do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Embora Skinner reconhecesse a importância da presença do professor para o incremento das atividades culturais e para um bom relacionamento emocional em relação aos alunos, o próprio psicólogo estadunidense asseverou que: “Há, portanto, todas as razões para esperar que um controle mais eficaz da aprendizagem humana exija recursos instrumentais. O fato puro e simples é que, na qualidade de mero mecanismo reforçador, a professora está fora de moda” (SKINNER, 1972, p. 20). Assim, as máquinas de ensinar,

na condição de reforçadores de comportamento, seriam mais eficazes do que as professoras, as quais poderiam continuar trabalhando no fomento de atividades culturais e relações emocionais, mas deveriam reconhecer a supremacia das máquinas de ensinar quando o assunto enveredasse para a aquisição e assimilação de conhecimentos. Não por acaso, tais máquinas de ensinar se transformaram nos ícones da chamada pedagogia tecnicista, tão em voga no Brasil do período da ditadura militar. Ao comentar a proliferação das máquinas de ensinar e da instrução programada durante tal período, Saviani observa que:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisivo; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais (SAVIANI, 2007, p. 380).

A separação instrumentalizada entre tecnologia e cultura, protagonizada pela pretensão da neutralidade científica, pode ser caracterizada como expressão de um espírito do tempo no qual o ritmo da vida humana cada vez mais se *maquinifica*, por assim dizer. Günther Anders identificou muito bem este *ethos* maquinal na expressão: vergonha prometêica. Como se sabe, o titã Prometeu foi severamente punido pelos deuses por ter roubado e entregue o fogo aos seres humanos que, assim, deificaram. De acordo com Anders, este fascínio exercido pela técnica do domínio do fogo foi revitalizado na sociedade contemporânea pelo indivíduo que se vexa em se “apresentar, diante dos olhos dos aparelhos perfeitos, sua patética condição de ser carnal, a imprecisão de sua condição humana. Na verdade, ele tinha mesmo que se envergonhar diante disso” (ANDERS, 2002, p. 23).

Exatamente por se envergonhar de sua fragilidade diante da durabilidade e do poder das máquinas, este mesmo indivíduo deseja ardentemente assemelhar-se à magnificência dos aparatos tecnológicos, principalmente

quando procura acompanhar o ritmo alucinante destas suas produções.

Contudo, atualmente, viver no ritmo das máquinas não se limita a uma opção do indivíduo, pois se os *e-mails* não forem verificados nos finais de semana, pode-se correr o risco de se perder excelentes oportunidades profissionais. De certa forma, o conceito de momento robótico, elaborado por Turkle, pode ser identificado também como manifestação deste *ethos* maquino-instrumental, sobretudo em relação às crianças que desde a mais tenra idade são preparadas para interagir e projetar sentimentos em robôs, de tal maneira que uma nova psicologia se desenvolve, pois elas “[...] tentam lidar com os robôs tal como lidam com um animal ou uma pessoa” (TURKLE, 2011, p. 38). Ou seja, é como se os robôs também demandassem relações socioafetivas com as crianças, uma vez que são projetados para receber e devolver sentimentos das próprias crianças que com eles interagem. É na atual sociedade que tal momento robótico expressa a universalização do *ethos* maquino-instrumental.

Já a esfera educacional incorpora este *ethos* em suas próprias nomenclaturas: não por acaso, diz-se do aluno que não mais faz parte de um curso de graduação ou pós-graduação que ele foi *desligado*, por exemplo. No que diz respeito à produção bibliográfica de docentes e discentes universitários, em muitas ocasiões a necessidade legítima de se publicizar os resultados e conclusões de pesquisas em livros, capítulos de livros e artigos é ofuscada pelo plágio, pela falsificação de dados e conclusões açodadas que tanto caracterizam o atual produtivismo acadêmico.

Este mesmo produtivismo pode também ser identificado como outra manifestação do *ethos* maquino-instrumental, cuja velocidade de produção bibliográfica tenta acompanhar a velocidade do ritmo de difusão de informações feitas por meio da Internet. É nesse contexto que, de acordo com David le Breton, “ao mesmo tempo em que o vocabulário humaniza a máquina, por um movimento recíproco, o homem mecaniza-se: estamos bem “formatados” para um emprego ou para uma tarefa.” (BRETON, 2003, p. 154). Seguindo esta linha de raciocínio, a expressão: “hoje ainda não me conectei” não pode mais ser adjuficada exclusivamente aos adolescentes, mas sim espraia-se para todas as faixas etárias.

Evidentemente, a ênfase atribuída à ciência e à tecnologia reverbera a crença de que os indivíduos formados poderiam dominar, de forma absoluta, a condução de seu próprio destino. Porém, considerar a força pulsional da

história presente na reorganização e reconstrução das experiências humanas significa compreender como as atuais relações de produção determinam a transformação da tecnologia em seu próprio fetiche. É nessa sociedade que as relações entre professores e alunos se transformam de modo radical, o que implica refletir sobre as modificações estruturais referentes à concepção de autoridade pedagógica.

A autoridade pedagógica e a relação professor-aluno na cultura digital

Quando se reflete sobre o significado do conceito de autoridade pedagógica, destaca-se a associação feita entre o conceito de autoridade e a palavra relação. Com efeito, para Horkheimer,

[...] a autoridade valeria como uma relação em que alguém se submeteria racionalmente a outrem, em virtude de uma superioridade factual, e encerraria em si a tendência para superar a si própria (*sich selbst aufzuheben*). [...] Mas, na consciência (*Bewusstsein*) contemporânea, a autoridade não surge como uma relação, mas como uma característica inultrapassável do superior, como uma diferença qualitativa (HORKHEIMER, 1983, p. 102).

De acordo com este raciocínio, a submissão racional do aluno ao professor ocorreria mediante a percepção do aluno de que a superioridade do professor seria contingencial, ou seja, encerraria em si mesma a tendência de sua superação, tal como foi observado, em outro contexto, nas palavras de Rousseau. Mas, para isso pudesse ocorrer, o professor teria papel fundamental não só na consciência de que o aluno gradativamente elaboraria novos raciocínios sequer pensados pelo professor, como também estimularia o aluno a se comportar de forma questionadora e crítica. Este elemento relacional, tão determinante para o recrudescimento do respeito do aluno pela autoridade do professor, também foi destacado por Harjunen (2009, p. 125) e Kyriacou (2009, p. 104). Contudo, se este elemento relacional é tão importante para o estabelecimento do vínculo respeitoso que alicerça as bases da autoridade pedagógica, que relações estariam sendo engendradas entre professores e alunos, na sociedade na qual as informações podem ser obtidas de forma *online* em quaisquer tempos e espaços? Antes de responder

tai questão, seria importante apresentar considerações sobre o conceito de cultura digital.

O termo cultura digital se consolida como conceito na sociedade na qual a tecnologia não é compreendida apenas como um conjunto de técnicas aplicadas a um determinado objeto, como se fosse exclusivamente uma espécie de *modus operandi*. Na sociedade atual, a tecnologia se transforma em *modus vivendi*, ou seja, numa força produtiva cujo espírito se dissemina de modo imanente não só na produção dos objetos, como também nas próprias relações humanas. Essa forma tecnológica de viver torna-se possível em decorrência do atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas, as quais possibilitam a intermedialidade, ou seja, a convergência de várias mídias num só aparelho, e a portabilidade, na medida em que um aparelho de celular, que pode ser carregado no bolso da calça, converge funções relativas à televisão, ao computador e até à telefonia (FANTIN; RIVOLETA, 2012, p. 96).

De certo modo, todas as pessoas são tecnologizadas, pois torna-se cada vez mais difícil discernir entre uma atitude não patológica de outra que pode ser assim classificada. É na sociedade da cultura digital que se revitaliza o conceito de véu tecnológico, tal como foi elaborado por Theodor W. Adorno (1903-1969) em seu texto: “Educação após Auschwitz” (ADORNO, 1971, p. 100): ao considerarem a tecnologia como um fim em si mesmo, ao invés de representar uma produção humana, os indivíduos, por meio dela, desenvolvem relações irracionais e patológicas. Essa constatação de Adorno é atualmente revitalizada na sociedade na qual os dilemas e tensões humanas tendem a ser elaborados cada vez mais por intermédio do uso de telas e *displays*. Não por acaso a palavra vício é cada vez mais empregada nos mais variados contextos, nos quais se fazem presentes a produção e o consumo de estímulos audiovisuais.

São conhecidas as matérias jornalísticas de pessoas que passaram certo tempo sem acessar a Internet e depois relataram a angústia sentida pela presença constante de uma espécie de síndrome de abstinência. E a sensação de tal síndrome se aferra no desejo, presente em todo vício, de que a substância consumida proporcionará a sensação de se ter uma segunda vida, muito mais sedutora que a primeira. É interessante observar como o termo *second life* é empregado em jogos virtuais. Evidentemente, tais simulações virtuais possuem suas benesses, uma vez que não é preciso destruir uma aeronave

para que futuros pilotos possam ter a chance de saber como agir em situações emergenciais. Porém, não haveria algo de patológico no comportamento do indivíduo que projeta sua energia libidinal em avatares virtuais, de tal modo que não mais se relaciona com pessoas reais?

Philippe Quéau alerta para esse risco da seguinte maneira: “O perigo mais evidente é acreditar tanto nos simulacros que se acaba por considerá-los reais. Diversas formas de esquizofrenia ou de solipsismo podem muito bem sancionar um gosto demasiado por seres virtuais, com os quais tendemos cada vez mais a nos aproximar” (QUÉAU, 1995, p. 39). Sherry Turkle também enfatiza, em seu livro de sugestivo título: “Life on the screen: identity in the age of the internet”, a presença cada vez mais constante de uma cultura da simulação, que se alicerça em simulacros visuais propagados pelas telas onipresentes que proporcionam “outra dimensão de experiência mediada” (TURKLE, 1995, p. 235). Evidentemente, tal experiência é tão tecnologicamente mediada que estes simulacros se apresentam como se fossem o próprio real e não representações dele derivadas.

O sortilégio das realidades sintéticas não pode ser imputado exclusivamente às idiosincrasias das pessoas que se viciam nos estímulos audiovisuais fomentados por tais realidades, mas sim deve ser compreendido como parte de uma cultura que tende a digitalizar todas as relações humanas; uma cultura na qual o campo de atuação do computador possibilita:

a realização de encontros sociais e particulares, processamento e transmissão de dados, a elaboração de atividades de trabalho e de diversão, televisão e comunicação, concentração e dispersão, ser ignorado ou ser percebido, a ponto de todas essas potencialidades se tornarem indiscerníveis entre si (TÜRCKE, 2010, p. 44).

A amplitude do campo de atuação do computador expressa tanto a forma como as atuais relações de produção se desenvolvem, as quais não podem mais existir sem a utilização de tais máquinas, quanto a difusão de um caldo cultural digital demarcado por uma nova ontologia: a de que ser significa ser espetacularmente percebido (TÜRCKE, 2010, p. 65).

As relações desenvolvidas entre professores e alunos não podem ser apartadas da cultura na qual tal ontologia hegemonicamente se afirma. Atualmente, os alunos manifestam-se sobre seus professores nas redes

sociais de maneira inaudita. Não que as queixas e reclamações dos alunos sobre seus educadores fossem algo recente. Na verdade, tais manifestações são relacionadas à profissão de ensinar desde os seus primórdios. Mas, na sociedade da chamada cultura digital, os depoimentos dos alunos não se restringem aos limites do espaço físico das instituições escolares, pois se disseminam globalmente por meio do *YouTube*, *Facebook*, *MySpace*, *Orkut*, entre outras redes sociais.

No mês de agosto de 2012, uma aluna do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Florianópolis adquiriu notoriedade nacional e internacional ao postar, na página de seu *Facebook*, imagens de portas e fechaduras danificadas de sua escola. O título de sua página fora extremamente sugestivo: “Diário de Classe: a verdade...”. Tratava-se de um diário de classe virtual, cujo objetivo era o de relatar a verdade sobre o que acontecia não só na sua sala de aula, mas na escola como um todo. Após a exposição imediata de tais imagens e, principalmente, pela repercussão midiática do caso, os gestores educacionais se mobilizaram para resolver rapidamente tais problemas.

Além da denúncia de portas e fechaduras quebradas, a aluna também postou um vídeo no qual criticava a aula de um professor de matemática, afirmando que tinha dificuldades de aprendizagem, pois o professor não conseguia controlar a turma. Logo após essa manifestação da aluna, a Secretária de Educação de Florianópolis demitiu o docente em caráter temporário. Essa atitude açodada da Secretaria de Educação diz muito sobre o significado da nova ontologia anteriormente descrita. Pois a aluna obteve uma percepção midiática tamanha que suas manifestações passaram a ser absolutamente consideradas como *a* verdade, tal como houvera intitulado seu diário de classe virtual. Diante da reação pública que o caso obteve – foram mais de 500.000 os “amigos” que passaram a fazer parte do *Facebook* da aluna – não houve sequer interesse em averiguar essa nova denúncia, justamente porque a decisão teria que ser imediata pois, caso contrário, tanto a direção da escola, quanto a Secretaria de Educação, poderiam ser julgadas pela mídia e pela opinião pública como coniventes com a possível incompetência do professor denunciado.

Ao proceder dessa forma, a escola e a Secretaria de Educação consideraram as imagens espetaculares como algo em si e por si, como se fossem destituídas da história humana que as engendraram. Frente a este contexto,

nunca as palavras de Debord sobre o sentido do espetáculo foram tão atuais, pois para o pensador francês, “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas sim relações entre pessoas mediadas por imagens” (DEBORD, 1997, p. 14). O esquecimento dessa advertência de Debord sobre o significado do espetáculo aduz sobre o modo como os fetiches audiovisuais, da atual indústria cultural digital, seduzem seus ávidos consumidores. Ou seja, as relações humanas responsáveis pela forma e pelo conteúdos das imagens postadas foram absolutamente desconsideradas. E isso ocorreu em função do fato de que a amplitude mundial da exposição midiática legitimou, numa espécie de metafísica tecnológica, a veracidade em si e por si das imagens e comentários do diário de classe virtual.

Há dois outros aspectos desse caso que precisam ser mencionados em relação à autoridade pedagógica: 1) o desejo de exposição das imagens e comentários sobre os professores ser mais intenso do que o receio de sofrer alguma retaliação e 2) o fato de poder ser midiaticamente percebido sobrepujar o risco de perder o afeto por parte do professor que, antes de ser ouvido, foi e continuará sendo visto nas redes sociais, mesmo que adquira o direito na justiça de ter suas imagens e depoimentos apagados. Na era da cultura digital, a nova ontologia do ser significar ser percebido parece estar alterando decisivamente a relação ambivalente de amor e ódio que sempre caracterizou a relação professor-aluno. Em suas ponderações sobre tal de ambivalência de sentimentos quanto ao professor, Freud observou o seguinte:

Nós os cortejávamos ou lhe virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos (...). Bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamo-nos de sua excelência, seu reconhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso (...). Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e respeitá-los (FREUD, 2006, p. 286).

É interessante observar o modo como a ambivalência de sentimentos na relação professor-aluno foi enfatizada pelo aluno Freud em relação a seus professores. O cortejo coexistia com a raiva direcionada ao professor,

assim como a simpatia com a antipatia, a busca pela fraqueza do mestre com e o orgulho pela sua excelência, a crítica com o respeito, o amor com o ódio. Justamente essa ambivalência embasava tanto a consciência moral, mediante a internalização das práticas disciplinares, quanto a idealização da imagem do professor pelo Eu do aluno. E mais: desse conflito entre *querer ser como* o professor, o aluno condensava forças para manifestar seu pensamento diante do mestre. Em termos herbartianos, o aluno estaria apto a adquirir caráter: seria então capaz de saber escolher devidamente, de acordo com sua memória de sua vontade, na medida em que suas escolhas fossem respaldadas por seu julgamento racional. Já em termos rousseauianos, o aluno de posse da liberdade bem orientada, ou seja, da liberdade que lhe capacitaria escolher a relação de mediania entre seus desejos e as leis dos contratos pedagógicos, expressaria racionalmente sua opinião e seria por isso respeitado pelo professor, mesmo se ambos discordassem sobre algo. Mas quer fosse pela identificação com o professor, que tinha como premissa demarcar a distância entre ele e o aluno (Herbart), quer fosse pela identificação com o educador, que se aproximaria do aluno com o objetivo de conhecer seus interesses e desejos (Rousseau), a relação de ambivalência ainda tinha como esteio o anelo do aluno de ser como o professor. Ou seja, a imagem do professor ocupava um lugar importante no ideal de Eu do aluno.

Já em tempos da chamada cultura digital, este *querer ser como* parece se arrefecer cada vez mais. Há bem pouco tempo atrás, seria impensável o aluno gravar em seu celular e postar no *YouTube* o seguinte vídeo: um professor desesperado com o barulho de outro celular, durante sua aula, retira-o da mão do aluno e estatela-o no chão. Porém, a impossibilidade do aluno em postar tais imagens não se limitava ao fato de ainda não existir a tecnologia que lhe capacitaria proceder dessa forma, pois sua consciência moral ainda não se encontrava, por assim dizer, tão alijada do desejo de um dia poder ocupar o lugar do professor, tal como ocorre nos dias atuais.

Evidentemente, a debilitação da imagem do professor como objeto de ideal de Eu do aluno é determinada por condições objetivas. Os professores de ensino fundamental e médio e, tendencialmente, de universidades, são profissionais que recebem salários aviltantes e trabalham em diversas instituições de ensino para tentar obter uma renda que lhes permitam ter condições mínimas de existência, sendo que tais instituições muitas vezes possuem péssimas condições infraestruturais. Mas além de tais poucas condições de

trabalho, há hoje outro componente objetivo que determina a prevalência de reações aversivas dos alunos em relação aos professores e que são postadas na Internet: a disseminação do ser midiaticamente percebido como condição de sobrevivência real e efetiva. Daí a atualidade da afirmação de Türcke de que “uma existência sem presença eletrônica é um aqui e agora sem um “aí”, um não ser em um corpo vivo” (TÜRCKE, 2010, p. 65). Num planeta como o nosso, cuja população é de aproximadamente 7 bilhões, 1 bilhão destes possuem perfis no *Facebook*. De fato, cada vez mais o *Facebook* é utilizado para contatos profissionais, além dos de ordem pessoal.

É nesse contexto que o desejo do aluno de se expor midiaticamente, por meio das redes sociais, torna-se muito mais intenso do que o receio de sofrer algum tipo de retaliação, caso seja identificado como aquele que postou determinadas imagens e comentários humilhantes sobre o professor. E são essas mesmas imagens e comentários que permanecerão na Internet, a despeito da vontade do professor ou do estudante de pedagogia. No ano de 2006, uma aluna que estava para se formar em pedagogia numa faculdade dos EUA não pode fazê-lo, pois a direção da faculdade a expulsou após ter conhecimento de uma foto sua postada no *MySpace*. Nessa imagem, registrada numa festa poucos dias antes da formatura, a aluna trajava uma fantasia de pirata com uma caneca de cerveja na mão. Logo abaixo da foto havia os dizeres: “Pirata bêbada”. Por meio de uma espécie de panóptico atemporal – para revigorar o conceito de panóptico de Bentham, conceito esse muito utilizado por Foucault (2001) –, a direção da faculdade decidiu expulsá-la mediante a justificativa de que a imagem não condizia com a de uma futura pedagoga formada por aquela instituição (SCHÖNBERGER, 2009, p. 1).

Este caso ilustra muito bem o modo como o panóptico atemporal² é produto do atual desenvolvimento tecnológico das forças produtivas. No dia 4 de dezembro de 2009, o *Google* passou a usar 57 “sinalizadores”, os quais permitem fazer “[...] todo tipo de coisa, como o lugar de onde o usuário estava conectado, que navegador estava usando e os termos que já havia pesquisado” (PARISER, 2012, p. 7). Ou seja, atualmente as informa-

² Na sociedade da cultura digital, o panóptico adquire essa conotação atemporal, pois as imagens e comentários que são postados nas redes sociais poderão ser vigiados em quaisquer tempos e espaços.

ções e imagens registradas pelo *Google* podem muito bem ser utilizadas, a qualquer momento, tanto para identificar quanto literalmente formatar um perfil, sobretudo o mercadológico, de um determinado usuário deste mecanismo de busca. O próprio *Google* direciona informações específicas de acordo com este perfil. O atual mercado de informações, que trafega no espaço virtual, incorpora relações de poder cujas dimensões certamente estariam Bacon (1561 – 1626), sobretudo quando ele asseverou, em 1620, a importância da confluência entre ciência e poder com o objetivo de se conhecer as leis e controlar o chamado alfabeto da natureza (BACON, 1973). Esta relação, já destacada por Bacon em meados do século XVII entre ciência e poder, é hoje em dia robustecida pela presença maciça das novas tecnologias, as quais não podem ser exclusivamente caracterizadas como ferramentas, mas sim como processos de produção e reprodução de conhecimentos que devem ser desenvolvidos. Na verdade, o que distingue o atual capitalismo informacional é justamente o exercício da “ação de conhecimento sobre os próprios conhecimentos como principal fonte de produtividade” (CASTELLS, 1999, p. 54).

Diante da atual propagação de quantidades incomensuráveis de informações transmitidas pela Internet, desenvolve-se outro fenômeno que se relaciona diretamente não só com a produção e reprodução do conhecimento, como também com a própria autoridade pedagógica: trata-se da chamada distração concentrada. Por meio do acesso a determinada informação nas redes sociais, nossa capacidade de atenção é canalizada para logo em seguida ser triturada através do acesso a outros *links*, outras ligações, de tal maneira que “o meio de concentração se torna o próprio meio de decomposição” (TÜRCKE, 2010, p. 266). As incontáveis repetições de tais informações confirmam a lógica da disseminação do conhecimento através da distração concentrada, fato este que torna cada vez mais comum a denominada bricolagem de textos desde o ensino fundamental até o nível universitário.

A bricolagem é definida como o ajuntamento de várias informações que são dispostas entre si, sem que necessariamente se relacionem. Outrossim, para que tal relação ocorra, a ponto de fazer com que o autor dialogue com o próprio texto, é preciso que esse mesmo autor reflita sobre o modo como as informações são relacionadas, no processo de produção de novos conceitos. Contudo, há uma tendência na produção atual de textos de que a bricolagem se transforme na forma hegemônica de composição desconcentrada. Também

o considerável aumento de casos de plágios e autoplágio fazem parte desse quadro em que textos, cujas frases de autoria alheia são justapostas entre si.

Em relação à autoridade pedagógica, torna-se relevante refletir sobre papel do professor em relação à bricolagem. Todas as vezes nas quais o professor legitima os trabalhos dos alunos, que utilizam os comandos de copiar e colar de seus teclados e compõem textos de informações sobrepostas entre si, ele referenda o modo como o novo pacto da mediocridade se consolida: o aluno finge que aprende e o professor finge que ensina. Por meio dessa dissimulação, que solapa a incorporação do conhecimento refletido por ambos os agentes educacionais, o aluno depara-se com outra forma de depreciação do trabalho do professor. Pois, como seria possível a imagem do professor ocupar o posto de seu ideal de Eu, uma vez que o aluno percebe a ausência de comprometimento do educador que estimula a deseducação de ambos? Estar perto do aluno não implica exclusivamente compactuar com a mediocridade, principalmente quando ambos se sentem estimulados a querer fomentar um *mais além* em relação às informações discutidas e analisadas. Justamente este *mais além* é obstaculizado, na medida em que professores e alunos permanecem atrelados ao momento do *link*, ou seja, da ligação das informações, ao invés de conjuntamente relacioná-las entre si. Desta relação de informações poderiam advir novos conceitos, de tal forma que o aluno se sentiria estimulado a superar o professor exatamente porque teve consciência da condescendência e da participação do educador no seu processo de superação. É dessa forma que o aluno não sente obrigado, mas sim consente que o professor seja identificado e se identifique como autoridade pedagógica (HARJUNEN, 2011, p. 403).

A consciência do professor de que sua superioridade em relação ao aluno seria contingencial não pode se fundamentar na justificativa de que o aluno, em tempos da onipresença da Internet, precisa aprender a agir exclusivamente por conta própria. É interessante observar o modo como em vários cursos de educação a distância os alunos são praticamente abandonados pelos professores responsáveis pelas respectivas matérias, sendo que estes docentes justificam tal atitude em nome do incentivo à chamada autonomia do aluno. Não por acaso, estes mesmos alunos muitas vezes são respaldados pelos docentes e tutores a realizar a bricolagem de textos anteriormente mencionada.

É verdade que o estímulo à produção e reprodução da bricolagem é uma característica do modo como a cultura digital se estrutura por meio do

ethos maquinao-instrumental, mas se a escola for considerada como espaço de reflexão crítica, então os próprios professores poderiam dialogar com seus alunos para que os textos fossem produzidos de acordo com o desenvolvimento dos próprios raciocínios. Ou seja, seria possível fazer com que a facilidade de acesso à quantidade infinita de informações proporcionasse a elaboração de reflexões críticas, e não apenas reflexos decorrentes da justaposição destas mesmas informações em textos bricolados. Por outro lado, os próprios alunos de cursos a distância muitas vezes manifestam sua satisfação em poder se afastar presencialmente do professor. Exatamente tal satisfação deveria provocar a seguinte reflexão crítica sobre a ressignificação da autoridade pedagógica em tempos da denominada cultura digital: será que o professor de um curso de educação a distância não poderia se fazer presente ao aluno fisicamente distante? Para que isso possa ocorrer, novas relações precisam ser desenvolvidas entre ambos, o que implica reconfigurar o sentido da autoridade pedagógica na era da chamada cultura digital.

Conclusão

Para que se reflita sobre o significado da autoridade pedagógica em tempos da cultura digital, a palavra *relação* se torna decisiva, talvez como jamais tenha sido antes. Atualmente, a reação mais comum dos educadores e gestores educacionais, frente ao acesso e controle das chamadas novas tecnologias por parte dos alunos, pode ser definida como uma combinação de espanto com desespero. Daí a proliferação de atitudes açodadas, tais como as punições a alunos que utilizam as redes sociais. Em 2011, uma adolescente que estudava num tradicional colégio carioca criou um *blog* para trocar informações sobre as disciplinas e as provas aplicadas pelos professores. Ao invés de promover debates entre professores e alunos sobre as relações entre as denominadas novas tecnologias e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, a diretoria da escola suspendeu a aluna e divulgou a seguinte nota: “A instituição tomou as medidas cabíveis, seguindo sua linha pedagógica, ao constatar que a aluna administrava página na rede social na qual usava o logo da instituição e veiculava material didático do colégio sem autorização e de forma inadequada” (MENCHEN, 2011, p. 11). Ou seja, ao invés de engendrar uma relação dialógica, optou-se pelo fim da reflexão por meio da aplicação da prática punitiva.

Outro caso que denota a dificuldade dos docentes e dirigentes educacionais em lidar com a presença direta ou indireta das novas tecnologias nas salas de aula foi o ocorrido na escola Rio Branco, na cidade de São Paulo (LIMA, 2012). Mais de cem alunos foram suspensos das aulas por terem se rebelado contra a instalação de câmeras nas salas de aula. Já a própria iniciativa da instalação de tais aparelhos demonstra a força do panóptico atemporal, pois tais imagens que seriam registradas poderiam ser vistas a qualquer momento pelos pais e dirigentes educacionais. Ao defender tal postura, a direção da escola reforça a presença de um jogo de cena entre professores e alunos filmados, os quais representariam papéis, seriam caricaturas espetaculares de si mesmos. Assim, a dissimulação da autoridade pedagógica por parte do professor tonificaria o autoritarismo daqueles que poderiam controlar os comportamentos dos alunos e professores sempre sorridentes, pois saberiam que estariam sendo filmados. Esta possibilidade da mediação tecnológica da câmera intervir no delineamento da suposta autoridade do professor foi também observada nas escolas da Inglaterra, tal como destacado por Hope (2011, p. 319).

No transcórre desse artigo, destacaram-se os diferentes modos como os professores ocuparam o lugar do ideal de Eu dos alunos, por meio das práticas pedagógicas tradicional, moderna e tecnicista. Já na sociedade da cultura digital, ou seja, na sociedade da propagação e acesso contínuo e imediato das informações, os alunos gradativamente não parecem mais *querer ser como* seus professores, o que implica na produção de uma espécie de conformismo, de torpor em meio ao bombardeamento constante de informações que se tornam estímulos audiovisuais.


Mas para que ambos, alunos e professores, possam ir mais além, o professor deve lutar contra esse torpor e incitar os alunos a organizar e refletir criticamente sobre as informações discutidas. Elas não podem permanecer na condição de fetiches visuais espetaculares, pois devem ser confrontadas entre si, a ponto de espetacularmente se transformarem em conceitos que tenham o poder de negar o pensamento estereotipado. Quando isso ocorre, da quantidade dos *links*, ou seja, das ligações entre as informações, produzem-se relações qualitativamente conceituais. Na realidade, o papel do professor com reforçador de comportamento, para usar um conceito de Skinner, torna-se cada vez mais necessário. Justamente o reforço do comportamento do aluno que reflete sobre os tópicos estudados é feito pelo professor que assume sua responsabilidade de organizar


e relacionar tais informações. Para que possa auxiliar o aluno nesse trabalho de organização e relação das informações, sobretudo, frente à supremacia da distração concentrada e da bricolagem de textos, talvez o professor devesse ponderar sobre a definição da profissão de ensinar proposta por Jean Pierre Vernant (1914-2007): “É preciso começar por deixar de ser professor para poder sê-lo” (VERNANT, 2002, p. 32). Novamente, em tempos nos quais a superioridade do professor se torna cada vez mais contingencial, sobretudo em função do fato de que o acesso às informações abrevia a distância entre os agentes educacionais, é preciso que ele ouse saber ressignificar sua autoridade pedagógica não de forma autossuficiente, mas sim por meio de relações dialógicas tecnologicamente estabelecidas com seus alunos.

Referências

- ADORNO, T. W. *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1971.
- ANDERS, G. *Die Antiquiertheit des Menschen I*. München: C. H. Beck, 2002.
- BACON, F. *Novum Organum*, coleção: Os pensadores. São Paulo: Abril, 1973.
- BRETON, D. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. Campinas: Papyrus, 2003.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede, v. 1*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DEWEY, J. *Vida e educação*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.
- FANTIN, M; RIVOTELLA, P. C. (Org.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2012.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. *Edição eletrônica brasileira das obras completas de Sigmund Freud, vol. XIII (1913-1914)*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- HARJUNEN, E. How do teachers view their own pedagogical authority?,

Teachers and teaching: theory and practice, London, v. 15, n. 1, p. 109-129, 2009.

HARJUNEN, E. Students' Consent to a teacher's pedagogical authority, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Finland, v. 55, n. 4, p. 403-424, 2011.  <<<http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.587325>>>

HOPE, A. Student resistance to the surveillance curriculum. *International Studies in Sociology of Education*, London, v.20, n. 4, p.319-334, 2011.  <<<http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2010.530857>>>

HERBART, J. F. *Pedagogia geral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HORKHEIMER, M. *Autoridade e família*. Lisboa: Apáginastantas, 1983.

KANT, I. *Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KYRIACOU, C. *Effective teaching in schools: theory and practice*. Cheltenham: Stanley Thornes, 2009.

LIMA, L. Rio branco suspende 107 alunos após protesto contra câmeras em sala de aula. *Estadao.com.br*, São Paulo, 25 de setembro de 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,rio-branco-suspende-107-alunos-apos-protesto-contras-cameras-em-sala-de-aula,-935669,0.htm>>. Acesso em 21 fev. 2014.

MENCHEN, D. Aluna é suspensa após postar lições no Facebook. *Folha de São Paulo*, São Paulo, Caderno Ribeirão, p. 11, 14/06/2011.

QUÉAU, P. *Lo virtual: virtudes y vértigos*. Barcelona: Editorial Paidós, 1995.

PARISER, E. *O filtro invisível: o que a Internet está escondendo de você*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 2012.

ROUSSEAU, J. J. *Emilio ou da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHÖNBERGER, V. M. *Delete: the Virtue of Forgetting in the Digital Age*.

Princeton: Princeton University Press, 2009.

SKINNER, B. F. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: E.P.U Editora Pedagógica e Universitária, 1972.

TEIXEIRA, A. *Educação e mundo moderno*. São Paulo: Nacional, 1977.

TÜRCKE, C. *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

TURKLE, S. *Life on the screen: identity in the age of the internet*. New York: Simon & Schuster Paperbacks, 1995.

TURKLE, S. *Alone together: why we expect more from technology and less from each other*. Philadelphia: Basic books, 2011.

VERNANT, J. P. *Entre mito e política*. São Paulo: Edusp, 2002.

Data de registro: 09/04/2014

Data de aceite: 19/11/2014

DEVIR NA ESCOLA: QUANDO O COTIDIANO NOS MOSTRA POSSIBILIDADES DE (DES)ENCAIXES DO TEMPO

*Luciana Pacheco Marques**
*Alan Willian de Jesus***

Resumo

Neste texto, refletimos sobre o tempo que nos passa, sobre as histórias que se fizeram no tempo sobre o tempo, mas que ainda estão presas no tempo. A cegueira idealizadora, racionalista e normalizável da Modernidade tornou-se evidentemente fator de modulações do sujeito e do tempo, longe de abordar o contexto e a complexidade do mundo atual. Assim, entendemos que o sujeito e o tempo são produtos e produtores de uma relação dialógica do *devir* da escola. A escola na atualidade é engendrada pela diversidade e unidade do tempo, mesmo em meio à suposta contrariedade posta entre o mecanicismo e a desordem.

Palavras-chave: Tempo. Escola. Modernidade. Atualidade.

Abstract

In this paper, we reflect on the time we pass on the stories that have been made on time over time, but still stuck in time. Blindness idealized, rationalistic and normalizable Modernity became evidently factor modulations of subject and time away from addressing the context and complexity of the world now. Thus, we believe that the subject and time are products and producers of a dialogical relationship of becoming the school. The school

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). *E-mail:* luciana.marques@ufjf.edu.br

** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Tutor do curso de Pedagogia, Licenciatura à Distância da Faculdade de Educação/UAB da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). *E-mail:* alan.faced@yahoo.com.br

in Actuality is engendered by the diversity and unity of time, even amidst the supposed opposition between mechanism and put disorder.

Keywords: Time. School. Modernity. Actuality.

Aquele que quer conhecer o seu tempo deve saber que não pode fugir ao seu tempo; só com essa condição poderá, relativizando o seu conhecimento, descentrar-se relativamente em relação ao seu tempo (MORIN 1994, p. 117).

Navegar é preciso; viver não é preciso (PESSOA, 2013).

Tempos na bolha da história

A vida tem uma história e a história tem uma vida. Nesse tempo, parecemos redundante dizer que o caminho do homem e da mulher é fluido e vivo, e que o mundo não é previsível, inflexível, determinado; mas e se porventura disséssemos que este caminho *já não é mais* dotado apenas da concepção da pura ordem? Já não é mais!?!... Sim, *já não é mais*. Inculcariamos talvez com tamanha pretensão de retórica; tal sentença, no entanto, sinalizaria a possibilidade de haver um ruído no silêncio da certeza. Poderíamos ser acometidos a pensar que outrora *algo* aconteceu; e, se aconteceu, o que impossibilita de ainda não estar acontecendo? Será que a história sempre se mostrou viva? Não seria essa sentença em outros tempos considerada um apólogo, ou um devaneio de um desertor a alguma ordem? Pela multiplicidade e a velocidade dos eventos no hoje, esses questionamentos beiram o absurdo, mas o caminho histórico do mundo nos mostra que existiram e que existem outras facetas que impulsionam a vida e o sujeito no tempo e porque não dizermos, formas de se conceber e controlar a vida através de um entendimento de um tempo congelado, apenas uno e preciso, instituído de maneira a suprimir o movimento da criação, encaixando o sujeito. Se esses intentos nos remetem que *algo diferente* está acontecendo, não somos impedidos a pensar que outrora também outro algo vem acontecendo pela história significando de alguma forma a vida presente. Assim, nada nos impediria de pensar que os acontecimentos retratados no e pelos tempos vêm

sendo registrados pela memória, entrelaçando-se com as mudanças históricas acometidas a cada instante; logo, a história possui uma vida que pode ou não nos possuir; entretanto, se a vida é mudança e possui uma história, ela pode ser mudada por nossas escolhas possuidoras e complexas, que buscam outros ângulos para observar os recortes da própria história, os recortes da própria vida e os recortes que fazemos do Outro e de nós mesmos; onde podemos nos deparar com novos recortes que antes não víamos; porém, à luz de outras historicidades construídas com outros acontecimentos, onde o “eu” ressignificado pode ser capaz de desencaixar os acontecimentos supostamente congelados e descongelar os registros históricos do tempo, pois o tempo é fluido.

Pelas histórias e pelas vidas, os sujeitos habitam e vêm sendo habitados pelo tempo, mesmo que determinados projetos universais tentem proclamar o contrário, promovendo doses de intencionalidades no mundo, nutrindo a lógica da materialidade sobre o espírito, a exacerbação da inteligência em detrimento do sentimento. Percebemos, nesses abalos, que a história age recursivamente sobre o tempo, e este tempo, ou melhor, os tempos vêm agindo recursivamente sobre os sujeitos. Contudo, será que o fato de percebermos que estamos nesta espiral do tempo – o qual entrevemos o ser histórico e vivo – significa necessariamente que percebemos que os tempos habitam fora de nós?

Conflitos, abalos, acasos, ordens, organizações e tensões vêm se forjando pela história, possibilitando ao homem ascender caminhos que lhe preencham a existência, ao anunciar outras formas de se ler e compreender o mundo e a si mesmo. Assim, a história viva no Ocidente vem nos apresentando movimentos de transição de períodos sob diversas influências das mais variadas áreas do conhecimento. Destacamos, sobretudo nestes manuscritos, um pouco da gênese do pensamento filosófico, que, de certa maneira, nasceu na Grécia antiga por volta do século VI a.C, e que vem se forjando em (des)encaixes vivos de compreensões sobre a história que se fazia presente sobre o tempo.

Conforme nos fala Marcondes (2010), houve na Grécia antiga contrapontos ao pensamento mítico que procuravam explicar a realidade por crenças e histórias alusivas, a fim de que houvesse uma explicação dos fenômenos do cotidiano. Percebemos que a relação da natureza era estreita no entendimento com o tempo, o qual era tratado, sobretudo, por *chronos*

e *kairos*. Nas entrelinhas do pensamento de Santos (2013), vemos que o primeiro referia-se à sucessão de eventos passíveis de medição; o segundo apresentava-se como a experimentação do momento, o vivido. Entretanto, essas concepções, devido à imanência na mitologia, caminharam em detrimento uma da outra, onde uma era o tempo do homem (*chronos*) e a outra pertencia a outra esfera, o tempo de Deus (*kairos*). Em contraponto, surge o pensamento filosófico-científico, com os chamados filósofos pré-socráticos que compreendiam a explicação causal pelo efeito ou caráter regressivo, isto é, “explicamos sempre uma coisa por outra e há assim a possibilidade de se ir buscando uma causa anterior, mais básica, até ao infinito” (MARCONDES, 2010, p. 25). Não estaria aqui, então, a ação da essência do tempo vivido habitando na sucessão? Se o *chronos* é pertencente ao humano, estaríamos nós fadados a um tempo materializado que acompanha apenas a lógica da sucessão dos eventos lineares, isto é, o tempo que pertence ao homem seria apenas a mudança da matéria biológica na relação direta com o efeito do tempo cronológico, onde estaríamos apenas à mercê de envelhecer e morrer, sendo o hoje um mero efeito do ontem congelado pelas nuances do passado e, conseqüentemente, a um futuro previsível?

Mais adiante na história, marcando e inaugurando outro período de discussões e perspectivas, os pensamentos dos sofistas trouxeram a ideia de que “as coisas são como nos parecem ser, como se mostram a nossa percepção sensorial, e não temos nenhum outro critério para decidir essa questão” (MARCONDES, 2010, p. 43). Não obstante, vemos no pensamento de Sócrates a não preocupação com a centrada formulação de doutrinas sobre a realidade natural vista com os filósofos pré-socráticos, mas, sobretudo, com o “método de análise conceitual ilustrado na célebre questão socrática: *o que é...?*” (MARCONDES, 2010, p. 46). Apesar de a ontologia posta em discussão, o real ainda estaria sendo composto por *realidades*, fazendo com que, por exemplo, o mundo concreto e o mundo sensível ainda estivessem em paralelo. Dessa forma, mesmo que alguma concepção filosófica tenha proposto uma intercessão a esta problemática e tivéssemos perguntado *o que é* o tempo, não estaríamos ainda presos ao problema do detrimento dos tempos?

Marcondes (2010) ainda aponta que, no império de Alexandre, o helénismo surge como uma tentativa de hegemonia militar, cultural e linguística da Grécia para o mundo; mas que, como característica, vemos uma elite que

vive no ócio, direcionando o seu tempo “essencialmente a um pensamento de escola, em que mais importante do que a originalidade do indivíduo é sua vinculação a uma determinada tradição, a uma corrente filosófica” (MARCONDES, 2010, p. 86). Percebemos, no entanto, que aqui suscitava um tempo que é visto pela janela, e que “lá fora” vagueiam as passadas sistematizadas, onde não marchar junto a elas significa o andar em descompasso com uma ordem; em outras palavras, caminhar no descompasso do tempo. Com o fracasso do helenismo (fundamentalmente pelo enfraquecimento da *pólis grega*) surge a filosofia medieval, onde se desenvolveu a escolástica, que vai desde o Renascimento e início do pensamento Moderno – séculos IV e V – ao final dos séculos XV e XVI (MARCONDES, 2010). Aqui, onde destacamos o pensamento de Santo Agostinho, apesar de se pensar no sentido de como se apreende o tempo, a nosso ver, a discussão se estabeleceu no entorno das sucessões de acontecimentos e no contorno dos limites de se vivê-lo, isto é, fez-se um paralelo e uma linha divisória do tempo entre o pertencente a Deus e o que pertence ao homem; conquanto, diluindo-se a questão existencial do tempo em si mesmo.

A crise também alcançou a escolástica, cujos anúncios do século XV já traziam o humanismo renascentista, que, por sua vez, prenunciava o período Moderno com suas novas teorias filosóficas e científicas (MARCONDES, 2010, p. 135). Característica extremamente marcante da Modernidade, esse período apresenta-nos em seu cerne o projeto que procurou dominar o mundo pela noção de que o homem é senhor de si e da natureza, cujas vozes ocidentais que estavam sufocadas pelas guilhotinas existenciais do teocentrismo proclamaram a libertação de alguns ideais históricos da Idade Média ao colocarem-se no centro do mundo.

Apesar de sermos constituídos por partes dessas jornadas de tensões, desafios e possibilidades pelo tempo, não poderia ser diferente, pelo passado mais recente, que pulsa em nós a raiz da Modernidade. Contraditórias em si, certa ciência e certa filosofia ditavam o impulso do progresso social, mas que simultaneamente fervilhava a apologia do “ideal humano”, onde se procurou ler o mundo à luz de uma visão de espaço e de tempo matematizados, a partir dos quais se entendia que poderia também ler a vida. A ideia de certeza e de ordem posta pelo insuflamento de um olhar matematizado de mundo procurou trazer e revelar um caminho seguro de se estar e seguir, onde, junto, procurou-se eliminar as incertezas. A história mostra esses acordes tanto na

filosofia com Descartes, quanto também na física com Newton. Aliás, nos bastidores da força sendo igual à massa multiplicada pela aceleração, não podemos fechar os olhos à lógica da ordem que o universo e a vida teriam de estar submetidos.

Alguns “verdadeiros newtonianos” se indignam e afirmam a universalidade do poder explicativo da gravitação. Mas é demasiado tarde. Doravante é newtoniano tudo o que trata de sistema de leis, de equilíbrio, tudo o que reativa os mitos da harmonia onde podem comunicar a ordem natural, a ordem moral, social e política. O sucesso newtoniano reúne desde então os mais diversos projetos. Certos filósofos românticos da natureza descobrem no mundo newtoniano um universo encantado, animado pelas forças mais diversas. Os físicos mais “ortodoxos” vêem nele um mundo mecânico e matematizável regido por uma força universal. Para os positivistas é o êxito de um procedimento (PRIGOGINE; STENGERS, 1997, p. 20).

Esses relâmpagos da história aquinhoando os lapsos dos tempos nos levam à reflexão de qual desses pais históricos temporais somos filhos e o que de fato representa essas “inaugurações de pensamento” que não se esqueceram de pensar o tempo. Ora, se, de um lado, a nossa natureza e cultura vêm sendo congeladas e descongeladas ao longo da história, encaixadas por posicionamentos de algumas mentes que, mesmo sendo poucas, ecoam seus ruídos ou silêncios políticos, éticos e filosóficos pelo tempo, os quais não podemos medir qual amplitude alcançarão, nem pelo impulso do instante presente nem pelo futuro próximo ou distante; por outro lado, a complexidade dos eventos do hoje nos mostram que as colheitas das ideologias semeadas são atravessadas pelos movimentos imprevisíveis, pelos fenômenos aleatórios, pelas incertezas, pela recursividade, pela indeterminação, isto é, pela não linearidade do tempo na rigidez da causa e do efeito. A realidade é tomada de *fantasias e acordes*¹; no entanto, é possível passar pelas travessias das

¹ Em meio à espuma da realidade paradoxal, as *fantasias* e os *acordes* podem tomar o homem, seduzindo-o e abraçando-o nos confins de sua mente, onde pode se comprazer ou não pelas suas escolhas. A fraqueza de *si* o coloca fixado em seu mais profundo centro, enraizando-se no antropocentrismo gerado pelo seu “Eu”, onde o tempo gerado por essa imagem, fantasiada ou acordada, pouco se distingue. Nesse limiar, o tempo engaja-se na

flechas ideológicas lançadas no tempo e desencaixarmo-nos da onda *status quo* na qual aparentemente nos percebemos no mundo.

A literatura, a filosofia, a poesia, a sociologia, a ciência... trouxeram o mito da felicidade na Modernidade; os disparos da produção em massa no século XIX; a relação paradoxal com a morte; a apologia do normal; a fragmentação do *ser* e do *saber*, mas, apesar de mutilarem e ainda destroçarem almas histórias pelo lado da razão que adoeceu, os mesmos campos da história apresentam-nos hoje uma outra literatura, uma outra filosofia e uma outra poesia; que pensa sobre a necessidade de uma “ciência mais humilde que religie o *ser* e o *saber*” (MORIN, 2007) e que roga por um diálogo entre a ciência e a filosofia, trazendo uma “*nova aliança*” (PRIGOGINE; STENGERS, 1997) que reconheça que o tempo se constitui numa bolha, indo, vindo e retroagindo sobre si mesmo.

Encontros e desencontros de concepções pela história até a Modernidade vêm nos formando, mostrando-nos que os estilhaços do tempo – apesar de reflexões divergentes – não compõem uma história e tempos justapostos, mas que se interpenetram. Mostram-nos que, ao invés de períodos demarcados por inaugurações de pensamento que discordavam em partes, algo permanece e borbulha na superfície de cada tempo presente, onde vamos compreendendo que a vida ultrapassa as nossas determinações. Vamos entendendo que homem e mulher não são meramente produtos do meio, mas produtos de seu ontem, na teia das ações, dos acasos, das interações, capazes de se autoeco-organizarem; o ontem já não é mais fixo. Passamos pelo tempo e o tempo passa por nós, estamos com ele, habita simultaneamente em nós e fora de nós. Ele já residia no planeta antes de nossa existência e continuará habitando-o após partirmos, expondo sua arte criadora da realidade contínua na vida que surge em cada ser vivo, passando assim também diante dos olhos do Outro, pelo Outro e com o Outro no *devenir*.

eternidade fixa da imagem congelada; os espaços, apesar de não sofrerem com as barreiras, não distinguem o desejo dos limites de fixarem-se nesse sonho, com a lucidez de acordar e deslocar-se.

Passa o tempo? Que tempo passa?

O homem vem se (des)encaixando pela história. Uma história que se constitui por ordens e desordens. Morin (2008b, p. 115) salienta que, “diante de toda desordem, coloca-se inevitavelmente a questão: isso é aparência ou realidade?” Junto a essa provocação existencial, acrescentamos: Que tempo nos passa? Quantas histórias já se fizeram no tempo, sobre o tempo, mas que ainda estão presas no tempo. Vidas no tempo, histórias no tempo, tempo no tempo. Chegamos até a questionar se viver um outro tempo é possível, porém, por vezes, esquecemos de questionar simultaneamente se o tempo pode mudar nossa percepção e condição existencial humana. Seremos filhos do tempo? Se fossemos, então teríamos que aceitar que ele existe; mas parte de nós é estranheza, ingratidão e “prodigalidade temporal”. Por vezes, quando acordamos, olhamo-nos no espelho e nos sentimos demasiadamente irreconhecíveis e estranhos², será uma punição do tempo? Se for, então vou embora. Por vezes, acordamos e nos sentimos demasiadamente bem ao nos vermos, será um consolo do tempo? Se for, então eu fico. A história e o tempo esculpem sua arte no corpo e na alma, mas qual arte nos passa?

Vemos na atualidade³ os significativos progressos da ciência, frutos dos mais variados campos do conhecimento da Modernidade. Todavia, mesmo com os anúncios da relatividade, com Albert Einstein promovendo uma teoria física do espaço e do tempo, livre dos *a priori* metafísicos adotados por Galileu e Newton (KARAM *et al.*, 2006), ainda as implicações do tempo fundaram-se instintivamente nas relações fincadas na sucessão e na fragmentação do ontem, do hoje e do amanhã pelas relações que envolvem a vida cotidiana.

A história nos mostra que o cerne do projeto da Modernidade tentou conceber o homem de forma disjunta, considerando que nós, para desenvolvermos o intelecto, deveríamos desassociar a razão da emoção, pois somente dessa forma é que poderíamos explicar e compreender segundo a racionalização. Esses preceitos sob a tutela do pensamento cartesiano e newtoniano colaboraram para que a cultura ocidental se delineasse sobre as réguas da fragmentação do *ser* e do *saber* e de uma *ciência mecânica*.

² Inspirado na história de “Gregório Samsa”, personagem da obra literária de Franz Kafka: *A metamorfose*.

³ Por atualidade, entendemos o momento atual de questionamento das grandes verdades acabadas que nos legaram.

O ocidente se arranjou e se desarranjou em meio ao paradigma simplificador formulado por Descartes, eclodido a partir do século XVII. O projeto de dominar o ocidente, impulsionado pela ideia de que o homem é senhor de si e da natureza (DESCARTES, 1979), levou Edgar Morin (2002, p. 26) a dizer que “o paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva de outro. Esta dissociação atravessa o universo de um extremo ao outro”. A confiança no poder da razão, isto é, o racionalismo, delineou o homem no rumo de um período da libertação das crenças e superstições, onde ele procurava fundar-se em sua própria subjetividade e organizar-se não mais pelo que lhe era posto enquanto uma autoridade externa; seja política, religiosa ou eticamente. Dessa forma, as perspectivas desse período espalharam-se por diversas áreas do conhecimento, sobretudo inaugurando em partes uma outra possibilidade de pensamento que não fossem os postulados reguladores da visão de mundo da Idade Média.

Vemos que, no *Discurso do método*, apesar de situado num contexto histórico específico, Descartes (1979) defende que o universo em geral e todos os corpos materiais são como máquinas perfeitas submetidas a leis matemáticas imutáveis criadas por Deus, além dos princípios que procuraram assegurar um saber preciso pautado no princípio das certezas. Nesse sentido, podemos observar que o discurso de Descartes (1979) carrega em si a noção de certeza, de um caminho a ser seguido, passando-nos a necessidade de termos uma abordagem absoluta de si, do objeto e do mundo. Dessa forma, no que tange à construção do sujeito, tal pensamento delineia congelá-lo na lógica do sujeito acabável, que, não obstante, culmina no abismo entre o objeto a ser conhecido e o sujeito que conhece.

O princípio de redução leva naturalmente a restringir o complexo ao simples. Assim, aplica às complexidades vivas e humanas a lógica mecânica e determinista da máquina artificial. Pode também cegar e conduzir a excluir tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, eliminando, dessa forma, o elemento humano do humano, isto é, paixões, emoções, dores e alegrias. Da mesma forma, quando obedece estritamente ao postulado determinista, o princípio de redução oculta o imprevisto, o novo e a invenção (MORIN, 2002, p. 42).

Acontece que o princípio da Modernidade vem postergando o congelamento do racionalismo, pressionando cada tempo presente de período em período na lógica disjunta, convergindo com algumas de nossas permanências existenciais de como vemos o mundo. Ao separar a natureza da cultura, estabeleceu-se não só um limite nos procedimentos e nos objetos de análise, mas, acima de tudo, uma forma de se raciocinar e de se entender o mundo, ou melhor, o mundo da natureza de um lado e o social do outro.

É notável que esse modo de se pensar e de se promover a relação homem/natureza teve sua importância no desenvolvimento do conhecimento; em sua época e da maneira como foi desenvolvida, essa epistemologia contribuiu efetivamente para a afirmação do homem, sobretudo no que tange ao momento em que o homem rompia com a tradição teocêntrica da Igreja, instaurando o antropocentrismo como vetor cognitivo; o estatuto da ciência serviu de suporte para essa movimentação teórico-prática (MARQUES, 2001). Entretanto, conforme apontam Prigogine e Stengers (1997), seria talvez menos banal sublinhar a que ponto nossas ideias mudaram a propósito da natureza que descrevemos e do ideal que orienta nossas descrições.

A mesma via que instaurou a disjunção do *ser* e do *saber* com a pretensão de explicar tudo pelo saber científico encarcerou o tempo pela lógica da fragmentação e da sucessão, a fim de que a ordem e a certeza fossem estabelecidas em todas as instâncias. Ora, um sistema eficaz teria que controlar o comportamento humano em todos os seguimentos em qualquer parte, e, seguramente, reduzir ou eliminar a incerteza seria o projeto a ser apostado. Todavia, vemos nas considerações de Morin (2008b, p. 115) que eliminar as incertezas seria apagar o espírito humano, “pois toda certeza subjetiva se toma por realidade objetiva, a desordem é justamente o que faz surgir a incerteza no observador, e a incerteza tende a fazer com que o incerto se interrogue”. Eliminar a incerteza seria eliminar do próprio homem e da mulher sua expressão criadora e questionadora.

Longe de abordar o contexto e a complexidade do mundo atual, a cegueira idealizadora, racionalista e normalizável da Modernidade tornou-se evidentemente fator de modulações do sujeito e do tempo. Não obstante, damo-nos conta de que um problema-chave é o de se completar o pensamento que separa com um pensamento que une (MORIN, 2003). Neste ínterim, entendemos que o sujeito e o tempo são produtos e produtores de uma relação dialógica do *dever* da escola.

Trata-se de entender o pensamento que separa e que reduz, no lugar do pensamento que distingue e une. Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las (MORIN, 2002, p. 46).

É preciso tecê-las pelo princípio da complexidade.

O termo complexidade precisa ser entendido em seu sentido etimológico – isto é, do latim *complexus* – que significa “aquilo que é tecido junto” (MORIN, 2003, p. 44). Morin (2003) ainda nos elucida que o pensamento complexo é um pensamento que busca distinguir (mas não separar) ao mesmo tempo em que busca reunir, contextualizar, globalizar, reconhecer o singular, o individual, o concreto, tratando fundamentalmente da incerteza; que é capaz de conceber a organização. Compreende a tetralogia: ordem; desordem; interação e organização, na teia das incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios, em qualquer instância de qualquer sistema vivo. O pensamento complexo não é o contrário do pensamento simplificador, mas integra-o, pois, segundo Morin (2007), o próprio desenvolvimento da ciência física – que havia expulsado o humano do humano – que se consagrava o revelador da ordem impecável do mundo, fez com que a complexidade chegasse até nós. Portanto, o propósito do pensamento complexo é, ao mesmo tempo, o de reunir (contextualizar e globalizar) e o de ressaltar o desafio da incerteza.

Assim, a complexidade coincide com uma parte de incerteza, seja proveniente dos limites de nosso entendimento, seja inscrita nos fenômenos. Mas a complexidade não se reduz à incerteza, *é a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados*. Ela diz respeito a sistemas semi-aleatórios cuja ordem é inseparável dos acasos que os concernem. A complexidade está, pois, ligada a certa mistura de ordem e de desordem, mistura íntima, ao contrário da ordem/desordem estatística, onde a ordem (pobre e estática) reina no nível das grandes populações e a desordem (pobre, porque pura indeterminação) reina no nível das unidades elementares (MORIN, 2007, p. 35).

Edgar Morin então propõe outro olhar, denunciando a visão unilateral que define o ser humano pela “racionalidade (*Homo sapiens*), pela técnica

(*Homo faber*), pelas atividades utilitárias (*Homo economicus*), pelas necessidades obrigatórias (*Homo prosaicus*). O ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas” (MORIN, 2002, p. 58). “O ser humano é um animal insuficiente, não apenas na razão, mas é também dotado de desrazão” (MORIN, 2008a, p. 7). É nesse entrelaçamento, é nesse caminhar pelo “e” e pelo “também” que vemos a necessidade de religarmos todos esses “Homos” e outros mais. Somos *Homo sapiens* e também *Homo demens*. Estamos *Homo sapiens sapiensdemens* (MORIN, 2002). Vivemos uma condição antagonica. Apesar disso,

Temos, entretanto necessidade de controlar o *homo demens* para exercer um pensamento racional, argumentado, crítico, complexo. Temos necessidade de inibir em nós o que o *demens* tem de homicida, malvado, imbecil. Temos necessidade de sabedoria, o que nos requer prudência, temperança, comedimento, desprendimento.

Prudência sim, mas isso não significa esterilizar nossas vidas, evitar riscos a qualquer custo? Temperança sim, mas será mesmo necessário evitar a experiência da “consumação” e do êxtase? Desprendimento sim, mas será mesmo necessário renunciar aos laços de amizade e amor?

O mundo em que vivemos talvez seja um mundo de aparências, a espuma de realidade mais profunda que escapa ao tempo, ao espaço [...]. Mas nosso mundo da separação, da dispersão, da finitude significa também o mundo da atração, do reencontro, da exaltação. [...] Não experimentá-lo é evitar o sofrimento, mas também não haverá o gozo (MORIN, 2008a, p. 8).

O uno e o múltiplo da constituição do sujeito se coadunam. O tempo é uno e múltiplo (MORIN, 2008b). Tempo e sujeito se tecem pela constituição não-linear e não-compartimentada, e o cerne da complexidade vem nos mostrando isso em seus operadores cognitivos. O operador dialógico propõe o entrelaçamento das coisas que aparentemente estão separadas, como a razão e a emoção, o real e o imaginário (MORIN, 2007). O operador recursivo (recursividade): a causa produz o efeito, que produz a causa; Morin (2007) nos traz como exemplo a nossa própria existência que é produto da união biológica entre um homem e uma mulher, e, ao mesmo tempo, seremos pro-

dutores de outras uniões; nesse sentido, somos recursivamente causa e efeito (MORIN, 2007). E o operador *hologramático* consiste em não desassociar a parte do todo, ou seja, a parte está contida no todo e vice-versa; assim, emerge-se a noção de *totalidade*, que é sempre aberta (MORIN, 2007a). Petraglia (2008, p. 58) complementa ao afirmar que “o todo não se reduz à mera soma dos elementos que constituem suas partes [...], pois cada parte apresenta sua especificidade e, em contato com as outras, modificam-se as partes e também o todo”.

Edgar Morin (2008b) pondera que somos remetidos à tetralogia e que qualquer unidade é guiada por uma tetralogia. Isso significa que fazemos parte da grande organização cósmica que nos une no agora, num tetragrama da desordem/interação/ordem/organização, contemplando as relações do passado que não é estático, pois aqui a ideia de ordem não é determinista e estável. O presente no pensamento complexo é banhado do cotidiano uno e múltiplo das influências (internas e externas) e sua interdependência, contemplando o movimento da desordem, que são desvios que aparecem em qualquer processo, alterando-os de forma inesperada; é a incerteza, classificada como “crucial para a evolução do universo” (MORIN, 2008b). Aqui, o futuro *já não é* mais previsível pela suposta certeza, equilíbrio e racionalização, pois a ordem que era tida como projeto matemático para se ler um sistema que antes colocava tudo ao redor da Terra, sendo ela o próprio centro e fazendo tudo girar ao seu redor, desabrocha agora na etapa de uma organização outra, onde o centro não é mais possível identificar.

O universo perdeu não apenas a sua ordem soberana, mas ele não tem mais centro. Einstein lhe retirou todo centro de referência privilegiado. Hubble lhe retirou todo centro astral ou galáctico. [...] Não há mais centro do mundo, que seja a terra, o sol, a galáxia, um grupo de galáxias. Não há mais um eixo não equivocado tempo, mas um duplo processo antagônico saído do mesmo e unívoco processo. O universo é então, ao mesmo tempo, policêntrico, acentrado, descentrado, disseminado, diasporizado (MORIN, 2008b, p. 109).

Dessa forma, vemos que a “organização é à disposição de relações entre componentes ou indivíduos, que produz uma unidade complexa ou sistema, dotada de qualidades desconhecidas ao nível dos componentes ou indivíduos”

(MORIN *apud* PETRAGLIA, 2008, p. 66-67). Assim, percebemos que o tempo e o sujeito nesse princípio complexo ganham um formato contínuo, simultaneamente fluido, onde cada reflexo dessas questões na escola também nos traz um *tsunami* de possibilidades para se repensar o presente de sua história. A recursividade nos possibilita vivificar o tempo.

Tempos na escola e a escola no tempo

O tempo vem afetando a nossa vida pela história e a história vem afetando o tempo pela vida. Hoje, os mitos nos acalentam sob a nova roupagem da felicidade pautada no consumo e conseqüentemente no individualismo. Os *chronos* são diversos, transpõem suas cronometragens para a forma de como se deve viver, com a objetividade na subjetividade frente ao mundo tecnológico. A tecnologia, por sua vez, é ambígua, ao mesmo tempo em que promove o rompimento das barreiras físicas que interferem na comunicação entre os sujeitos, trazendo um *kairos* adornado do hibridismo e da simultaneidade dos eventos.

A temporalidade nos afeta profundamente. E é justamente no e com o elemento da historicidade humana que trazemos a questão central destes manuscritos, que gira em torno de como as diferentes concepções de tempo vêm afetando o homem através da história e quais os possíveis reflexos dessas concepções na escola?

Mergulhados na/com a educação, percebemos que tais provocações sobre a história e o tempo não escapam à escola. A estreita relação do homem com o tempo pode nos dar indícios de como vivemos o hoje, mas não podemos perder de vista que o ontem é fluido, e certamente a escola não fica à mercê disso; e o que nos impulsiona pensar sobre tal contexto não é apenas a questão de analisarmos como se estabelece o tempo na escola, já que são bem evidentes as influências dos pormenores que fundamentam a Modernidade, mas pensar possibilidades outras como anúncios que esses tempos complexos já trazem pela mesma ciência e filosofia, que expulsou o humano do humano, e (re)pensarmos então o tempo na escola da atualidade, pensando a escola em seu *devir*.

Formas outras de tempos se interpenetram na história da escola. Permanecem. Desaparecem. Permanecem? Desaparecem? Não sabemos ao certo o que permanece e o que desaparece na história, mas tardiamente

alguns posicionamentos pedagógicos que somem pela fumaça do tempo costumam reaparecer como formas desesperadoras de resgates nostálgicos para fixarmo-nos em uma educação mais perene. No entanto, “aqueles que não conseguem recordar-se da experiência estão condenados a repeti-la” (SANTAYANA *apud* MORIN, 1994, p. 11).

Sujeito, tempo e escola se interpenetram; mas, ainda neste tempo, a escola pouco se pergunta sobre seu passado. O sujeito pouco se pergunta sobre seu passado. Pouco nos movemos rumo à autocrítica, mas, por vezes, nos fincamos no ontem; divagamos no alento da máquina perfeita cartesiana e newtoniana. Neste *fincamento* de raízes, o sujeito pouco se move, a escola pouco se move. Mover-se significaria pisar na areia movediça da incerteza. Dia após dia do ano letivo o sino toca, os alunos entram em *um* tempo.

Portões abertos. Aos poucos todos e todas vão chegando. Barulho. O sino toca, e os alunos e alunas se organizam em filas para ir para as salas de aula. Está definido o horário da merenda, do recreio para cada turma. Existe uma rotina já internalizada por todos e todas. Existe um conteúdo a ser ensinado num tempo determinado. As aulas são divididas entre disciplinas do núcleo comum e aulas especializadas. Tento relacionar os conteúdos para otimizar a aprendizagem dos meus alunos e alunas. Acabo dando mais ênfase ao aprendizado da leitura e da escrita. Hoje vejo muitos alunos e alunas saírem das escolas sem saber ler e escrever. As datas comemorativas como Páscoa, Dia das Mães, Festa Junina, Dia dos Pais, Dia da Pátria, Semana das Crianças, entre outras, modificam a rotina escolar. Lembrancinhas, ensaios de apresentações, passeios movimentam a escola. Escola é assim. Rotina estabelecida. Quebra da rotina. Dinamismo, flexibilidade. Por causa das reuniões pedagógicas, às terças-feiras, os alunos e alunas saem uma hora mais cedo. Neste dia, não tem recreio. A escola articula as demandas da Secretaria, do corpo administrativo, das professoras, das funcionárias, das famílias, dos alunos e alunas, da comunidade. Portões fechados. Silêncio. De um dia para o outro, tudo se repete. De um ano para o outro, tudo se repete.⁴

Na escola, a mudança, quando ocorrida apenas no âmbito da estrutura curricular, dar-se-á ainda no âmbito superficial da névoa do controle do

⁴ Crônica construída no Projeto temporalidades no/do cotidiano escolar, financiado pelo CNPq, 2011-2013, coordenação de Luciana Pacheco Marques, Professora da FAGED/PPG/UFJF.

sujeito fragmentado e reduzido ao que indicam os ponteiros do relógio; a mudança, quando ocorrida apenas no âmbito do sujeito, que, mesmo acordado, dormita enquanto navega no vago pensamento de uma realidade que pouco se move; no puro determinismo e na pura certeza. Congelamos as oportunidades de nos movermos. O pensamento que move reconstitui seu próprio passado e vivifica a intensidade de seu presente; eclode a sua fé centrada na condição humana, sustentada por uma ética complexa e ciente de que trazemos em si a singularidade emaranhada do próprio paradoxo, uma raiz aberta em si mesma que nos forma com o Outro na história e no tempo. Permeando a escola, Marques (2001) nos ajuda a refletir que a lógica linear de se conceber o tempo aplicada ao indivíduo funciona como um poderoso instrumento de controle e disciplina sobre ele. Cada homem é, pois, a vitalização do que foi por ele escrito ou a representação do que foi sobre ele escrito, ou seja, ele é o que a sua história diz que ele é. A vida presente é fadada ao passado de uma história congelada. Continuando no pensamento de Marques (2001), o presente no pensamento Moderno se constitui como uma emergência de um possível, o qual se articula por sua vez ao universal à humanidade; assim, percebemos que o tempo da escola configura-se em veículo de uma ação humana específica que se encurva ao fatalismo próprio da causa e do efeito linear inerente à própria concepção do tempo *chronos*. O passado é fixo e condenável, o presente do sujeito é fruto de seu ontem, e o futuro é um mero vir a ser do seu presente. “A concepção simplista acredita que o passado e o presente são conhecidos, que os fatores de evolução são conhecidos, que a causalidade é linear, e, por conseguinte, que o futuro pode ser predito” (MORIN, 2010, p. 11); eis uma possível escola que pensa o sujeito previsível pelo tempo que constituiu a subjetividade, encontrando-se fincada na objetividade de um tempo que verticaliza o conhecimento e o sujeito.

Viver na permanência do velho é querer viver nas certezas. Querer viver na permanência das certezas é querer viver na rotina. Não temos nada contra a rotina, temos sim críticas ao *fincamento* das raízes de uma rotina que adoce a criação. A vida coexiste com as certezas e as incertezas. A precisão do mecanicismo do relógio da Modernidade ao qual o sujeito e a escola vêm se apegando de forma que beira a insanidade pedagógica escapa pelas imprecisões da inquietude, tormenta, desequilíbrio, paixão, alegria e amor... Tentamos tornar preciso o que é impreciso: a vida. Assumir a criação

é também assumir nosso descomedimento. A revisitação do tempo de si e da história rompe com as fronteiras de uma consciência preestabelecida e um novo olhar por outro ângulo da história nos possibilita apresentar uma forma outra de viver um tempo que não seja o da justaposição entre inteligência e sentimento, sujeito e objeto, real e imaginário, matéria e alma, *chronos* e *kairos*, compreendendo que um processo pedagógico totalmente desordenado seria impossível, mas que, em contrapartida, uma aprendizagem totalmente ordenada pela rigidez de uma “pedagogia escolástica em pleno século XXI” sobre uma nova roupagem beiraria, na atualidade, à quase impossibilidade da inovação e da criação.

Entendemos que os tempos que permeiam a escola são uno e múltiplos, porque são múltiplos e uno os tempos que permeiam os sujeitos e a história; mas se foi possível a lógica temporal de a escola ser pautada na precisão mecanicista, acreditamos que é também possível a escola viver uma outra condição existencial em seu *devir* pedagógico, compreendendo-se em meio às incertezas do conhecimento e na flecha do tempo. Nesse ínterim, o que trazemos não é apenas colocar em voga a experimentação do tempo vivido proposto desde a antiga Grécia em detrimento de marcadores temporais, ou a ideia simplista de que as concepções de tempo precisam simplesmente se coadunar, uma vez que confiamos que isso já se faz por si só no e com o movimento do sujeito, como percebemos sutilmente na sentença de Edgar Morin em uma de suas conversas e escutas com Michel Cassé em *Filhos do céu*, apontando que:

O tempo e a história penetram na biologia. Além disso, como afirma François Jacob⁵, quando observo a divisão de uma célula, vejo toda uma história, [...]. Estamos em plena história, história essa que a física clássica havia expulsado inteiramente de seu domínio (CASSÉ; MORIN, 2008, p. 78).

A questão que vemos sobressair nesses tempos se refere à forma de como vemos, sentimos e agimos no mundo, afetando contundentemente a escola, o que nos incomoda. A lógica fria e sequencial determinista do ser e

⁵ François Jacob (1921-). Prêmio Nobel de Biologia de 1965, membro da Academia Francesa (N. Ts.).

do tempo faz emergir um abismo real entre o universo instável que se vive fora da escola e o universo que se procura cristalizar ou congelar através da organização escolar. Dessa forma, percebemos que o que prepondera são os formatos de uma natureza que se enxerga precisa, onde sua terra firme seria o equilíbrio de um conhecimento verticalizado e a manutenção de uma ordem do Outro pelo tempo, abarcando, nesse contexto, diversos interesses éticos, políticos, sociais e econômicos que se interpenetram na dança do tempo. Estabelecer a construção do conhecimento assemelha-se à precisão da navegação ou compreender que o conhecimento, por se fazer no/com o sujeito, traz os paradoxos inerentes à própria vida?

Ao trazermos a sentença de que a vida tem uma história e a história tem uma vida, fomos de encontro com a concepção Moderna da mecânica do determinismo, ao mesmo tempo em que nos encontramos com as evoluções instáveis da natureza, onde a vida pode surgir e se autoeco-organizar em meio à complexidade dos imprevistos.

No século XX herdamos duas grandes concepções do universo: uma refere-se às leis da natureza deterministas, atemporais, nas quais o futuro desempenhava o mesmo papel que o passado [...]. Por outro lado, também herdamos uma imagem evolutiva: inicialmente com Darwin, depois com a termodinâmica, com a ideia da entropia, a seta do tempo que aumenta indefinidamente. Contudo, já existia aí um contraste, porque Darwin nos falava de estruturas que nascem, de seres que se transformam (mesmo que ele não apontasse o mecanismo), que se tornam mais complexos, enquanto a termodinâmica parecia nos fornecer, simplesmente, um mundo que vai na direção do mais provável para o mais banal. E aí já se colocava a pergunta: como os dois podiam ter razão? (PRIGOGINE, 2003, p. 53).

A complexidade, em alguns de seus apontamentos cognitivos que nos auxiliam a refletir sobre o *devir* na escola, nos mostra uma história viva por abarcar a desordem e a incerteza. Assim, pois, “o universo do equilíbrio, ou próximo do equilíbrio, é um universo estável, sem história, [...] e, longe do equilíbrio, o universo não é mais assim” (PRIGOGINE, 2003, p. 53).

Longe do equilíbrio, não existe mais potencial, energia potencial mínima, e as flutuações podem aumentar e tornarem-se gigantes. E essas flutu-

ações gigantes são as *estruturas dissipativas*⁶. O exemplo que sempre dou é a bola em oposição ao cristal. Um cristal é uma estrutura de equilíbrio: se não querem que ele caia e se quebre, é preciso deixar o cristal tranquilo; uma bola, não se pode deixá-la tranquila, ela vive apenas da troca com o mundo exterior, ela só existe porque está dentro do todo. Entretanto, ela é diferente do todo. A individualidade emerge do todo e, no entanto, ela é diferente do todo. Já temos aqui uma resposta para uma das interrogações: o que é o subjetivo? O subjetivo emerge do todo, ao mesmo tempo fazendo parte do todo. Então, evidentemente, essas estruturas fora de equilíbrio são muito numerosas. Toda a nossa biosfera é uma estrutura desse tipo. E todas essas estruturas possuem aspectos de instabilidade (PRIGOGINE, 2003, p. 54)

Prigogine (2003, p. 55) nos diz que, fora do equilíbrio, bilhões de correntes se formam, nas quais, apesar de se sucederem, as correntes assumem formas diferentes. O que nos afeta nesse sentido é que “há uma multiplicidade de formas, uma multiplicidade de estruturas que escapam ao determinismo, que são baseadas em probabilidades e que constituem o resultado do irreversível. O resultado da seta do tempo”. Dessa forma, a possibilidade real em trazermos essa percepção do tempo junto à construção de uma escola que revisita o seu que fazer a cada *acontecimento*⁷ nos intui a pensar que damos conta do movimento da vida quando percebemos o movimento do Outro, o qual acreditamos realizar-se pela história viva do tempo. Dessa forma, discutir o tempo fincado em um aspecto não seria limitar o *ser* na lógica da apologia em suas diversas facetas que permeiam o cotidiano?

⁶ Por essa pesquisa, Ilya Prigogine recebeu o prêmio Nobel de Química em 1977. (Cf. PRIGOGINE, 2002).

⁷ Conforme Morin (2008, p. 111), “este universo nascente nasce em *acontecimento* e se gera em cascatas de acontecimentos. O acontecimento, triplamente excomungado pela ciência clássica (pois ele era singular, aleatório e concreto ao mesmo tempo), entra pela porta de entrada cósmica, já que o mundo nasce em Acontecimento. Não é o nascimento que é acontecimento, é o Acontecimento que é nascimento, pois, concebido em seu sentido forte, ele é acidente, ruptura, ou seja, catástrofe... A partir daí, concebe-se que o devir cósmico é cascata de acontecimentos, acidentes, rupturas, morfogêneses. E este caráter repercute em todas as coisas organizadas, astro, ser vivo, que tem, em sua origem e seu fim, algo de factual. Além disso, dos subsolos da microfísica até as imensas abóbodas do cosmos, todo elemento pode nos parecer agora um acontecimento. Daí a necessidade do princípio de complexidade que, em vez de excluir o acontecimento, o inclui, e nos obriga a olhar os acontecimentos de nossa escala terrestre, viva e humana, os quais uma ciência antifactual nos impedia de enxergar”.

De fato, quase poderíamos dizer que o tempo é algo que exerce uma dupla função. Inicialmente, a seta do tempo é o elemento comum ao nosso universo. Cada um de nós envelhece do mesmo jeito; o Sol envelhece do mesmo jeito que qualquer outro astro ou corpo celeste. O tempo, a seta do tempo, talvez seja também o que caracteriza essa estranha bolha dentro da qual estamos e que evolui, e dentro da qual nós co-evoluímos com ela. Simultaneamente, o tempo diferencia as coisas; nesta sala temos uma atmosfera que está mais ou menos em equilíbrio, em desordem e, ao mesmo tempo, temos os seres vivos e belas flores que mantêm o não-equilíbrio, que são diferenciados, que possuem uma estrutura. Estamos na cidade do Rio de Janeiro, que possui uma estrutura que provém das interações com o mundo exterior. Então, na verdade, a seta do tempo é o elemento fundamental de unidade e de diversidade. Portanto, ela deve desempenhar um papel muito importante e acredito que, mesmo o universo, só podemos compreendê-lo através dessa seta do tempo, através, eu diria, das flutuações múltiplas que se produzem. Não há evolução em uma única dimensão; existem evoluções múltiplas (PRIGOGINE, 2003, p. 55).

Estudar o tempo em si mesmo é considerá-lo em seu caráter contínuo, sem uma sucessão de instantes, eis o dado da complexidade que possibilita compreender a recursividade do tempo e da história, dando a característica de contínuo, as sucessões de passado, presente, e futuro. Doravante, “O mundo, então, é visto como uma superposição de flutuações, da mesma forma que nossas culturas humanas são flutuações” (PRIGOGINE, 2003, p. 55). O tempo, nessa instância, se apresenta como matéria-prima criadora da realidade.

Ao entrelaçarmos essas reflexões da flecha do tempo no *devir* da escola, não podemos deixar de apontar também, conforme Morin (2010), que, como o futuro nasce do presente, a dificuldade para pensá-lo deriva da dificuldade de se pensar o próprio presente. Assim, para Edgar Morin (2010), a evolução não obedece as leis nem aos determinismos e que, portanto, as inovações, as invenções e as criações do futuro, embora dependam de condições preexistentes, não podem ser concebidas antes do momento exato em que passam a existir. As inovações, as invenções e as criações, quando surgem, produzem transgressões que podem revolucionar a evolução, mudando tendências, gerando crises de paradigmas.

Assim sendo, o jogo do vir-a-ser é de uma prodigiosa complexidade. A história inova, deriva, desorganiza-se. [...] A evolução é deriva, transgressão, criação; é feita de rupturas, perturbações, crises. [...]. Além do mais, existem sucessões críticas, “crísicas” e incertas nas quais a história hesita, seja pelo influxo de forças contrárias que temporariamente se anulam entre si, seja em momentos de bifurcações onde se operam eleições, abrem-se sucessões, seja nas bifurcações que geralmente se apresentam nos prenúncios de um futuro aventureiro. A partir desse momento, basta uma fraquíssima inflexão inicial, qualquer pequeno deslocamento, uma eventualidade, uma decisão qualquer, para que todo o curso seja desviado (MORIN, 2010, p. 16-17).

A escola compreende seu *devoir* em sua própria realidade, a mesma que expulsa o seu lado extraordinário da criação, da desordem e da incerteza. Colocar-se no centro das certezas é colocar-se no centro do mundo, isto é, de uma ordem teórica ptolomaica que ficou pelos confins da história, mas que ecoa ainda seu fluido na noção de sujeito e de tempo no mundo atual. Sair do próprio centro de referência exige uma compreensão do Outro e de como o tempo nos constitui, pois nesses tempos complexos que vivemos, os mais variados tempos nos constitui. A organização temporal coabita em nossa alma, transformando o tempo, mas, apesar de não criar o tempo em si pela pura subjetividade, o entendimento de um tempo outro passa por uma transformação complexa da autocrítica frente à unidade e à multiplicidade da história interior e exterior do sujeito, proporcionando que a condição humana retorne ao homem situado nas flutuações da bolha da história, do tempo, retornando à condição humana e conseqüentemente trazendo mais humildade na construção do conhecimento junto à escola.

A tradição era fazer do tempo irreversível uma abordagem, sem seta, do tempo eterno da física clássica. Porque a idéia era essa: Newton é definitivo, Schrödinger é definitivo, Einstein é definitivo. Eu não acredito que existam teorias definitivas. Toda teoria é fundamentada sobre idealizações, sobre modelos, e creio que não se pode pensar que o tempo e nossa organização sejam oriundos de abordagens, porque seria o mesmo que dizer que a vida seja proveniente de abordagens. Seríamos o resultado de nossos próprios erros, e isso é muito difícil

de imaginar. Seríamos os pais do tempo já que, evidentemente, somos os filhos da evolução (PRIGOGINE, 2003, p. 57-58).

O tempo é um e é múltiplo. Ele é contínuo e descontínuo, quer dizer, como vimos, factual, agitado por rupturas, sobressaltos, que rompem o seu fio e eventualmente recriam, em outros lugares, outros fios. Este tempo é, no seu mesmo movimento, o tempo das derivações e dispersões, o tempo das morfogêneses e dos desenvolvimentos (MORIN, 2008b, p. 113).

A escola na atualidade é engendrada pela diversidade e pela unidade do tempo, mesmo em meio à suposta contrariedade posta entre o mecanicismo e a desordem. Tecendo em conjunto, podemos trazer outra possibilidade que não seja a visão entre dois tempos que supostamente são disjuntos e se desconhecem.

Não é possível regressar à física simples, ao cosmos simples, à ordem simples. A aquisição da irreversibilidade é irreversível. A aquisição da complexidade é *insimplicável* (MORIN, 2008b, p. 113, grifo do autor).

Mas é justamente na dialogia do tempo que vemos simultaneamente *um* tempo. Tecer o *dever* na escola nessa instância nos conduz a um emaranhado de percepções, cujo entendimento da complexidade ainda ficará aquém de nossa visão se não nos libertarmos da concepção fragmentadora, que está arraigada tanto na parte, quanto no todo.

O grande tempo do *Dever* é sincrético (foi isto que ignoraram as grandes filosofias do *dever*, a começar pela maior de todas, a de Hegel). Mistura em si diversamente, nos seus fluxos e nos seus encadeamentos, estes diversos tempos, como ilhéus temporários de imobilização (cristalização, estabilização), turbilhões e ciclos de tempo reiterativos. A complexidade do tempo *real* resiste neste sincretismo rico. Todos estes tempos diversos estão presentes, agindo interferindo no ser vivo e, bem entendido, no homem: todo o ser vivo, todo o ser humano traz consigo o tempo do acontecimento/acidente/catástrofe (o nascimento e morte), o tempo da desintegração (a senilidade que, *via* morte, conduz

à decomposição), o tempo do desenvolvimento organizacional (a anogênese do indivíduo), o tempo da reiteração (a repetição quotidiana sazonal dos ciclos, ritmos e actividades), o tempo da estabilização (homeostasia). De modo refinado, o tempo catastrófico e o tempo da desintegração inscrevem-se no ciclo reiterativo, ordenado/organizado (os nascimentos e as mortes são constitutivos do ciclo de recomeço e de reprodução). E todos estes tempos inscrevem-se na hemorragia irreversível do cosmo (MORIN, 2008b, p. 86).

As vistas do *devir* na escola pela flecha do tempo e pelo tempo complexo, a escola considera a construção do instante e os estilhaços de possibilidades que o instante complexo e irreversível propicia. “Newton nos *Principia*: “O tempo absoluto, verdadeiro e matemático, em si mesmo e por sua própria natureza, decorre uniformemente sem relação a algo exterior e, com outro nome, é chamado de Duração, ‘Bergson, em *L’Évolution créatrice*’; O Universo dura” (PRIGOGINE; STENGERS, 1997, p. 15). Dessa forma, “assim, logo à partida, o novo universo faz surgir não só o tempo irreversível, mas também o tempo complexo” (MORIN, 2008b, p. 114).

Sabendo, assim, que a soma das partes pode ser mais como também menos que o todo, pois que cada parte possui as emergências em suas especificidades, vimos refletindo que a soma das concepções dos tempos ou simplesmente um suposto equilíbrio em suas convivências ainda manteria a lógica da previsibilidade pelo ensino vertical, sufocando o imprevisível e o extraordinário do humano, onde estaríamos ainda tecendo considerações de como apreendemos o tempo, isto é, nos limites da construção que não abarca as catástrofes das transgressões, da criação, das rupturas, das perturbações, das crises, ou seja, o tempo em si mesmo no âmbito ontológico. Contudo, vemos fundamentalmente a necessidade de remarmos contra a maré da rotina que adoeceu e deixou de lado o poético e o artístico da demência que exorta o extraordinário, que, na escola moderna foi e é confundido com o descompasso da disciplina; mas que, nesse *devir*, compreendemos que é justamente por tais vielas científicas e filosóficas da história, sobretudo da modernidade, que surgem outras possibilidades de se pensar o presente. Assim, pois, conforme Morin (2010), o passado contribui para a construção do presente, porém as experiências do presente também contribuem para o conhecimento do passado, transformando-o, uma vez que este é reconstruído

a partir do presente, de acordo com aquilo que é considerado, no presente, como histórico. “Assim, o passado adquire seu sentido a partir do olhar posterior que lhe dá o sentido da história” (MORIN, 2010, p. 12). Entretanto, Morin (2010) faz a ressalva de que, como o presente se modifica e surgem novas experiências a todo instante, o passado também será reconstruído ao mesmo tempo, e será dado um novo enfoque aos acontecimentos deste passado – a cada novo presente corresponderá um novo passado, como vemos na Revolução Francesa, a qual foi reescrita a partir da ótica de várias experiências ocorridas nos séculos XIX e XX: socialismo, bolchevismo, libertarismo etc. Por outro lado, afirma que, para se conhecer o presente, é necessário que se conheça o passado, esse mesmo passado que, para ser conhecido, depende do conhecimento do presente – “*o conhecimento do presente requer o conhecimento do passado que, por sua vez, requer o conhecimento do presente*” (MORIN, 2010, p. 13, grifo do autor).

Relembrando o pensamento de Marques (2001), como toda transição, a convivência do velho com o novo, ao mesmo tempo em que exige mudanças, gera insegurança naqueles que se veem diante da necessidade de substituir o conhecido e o seguro pelo desconhecido. “O tempo hoje reencontrado é também o tempo que não fala mais de solidão, mas sim da aliança do homem com a natureza que ele descreve” (PRIGOGINE; STENGERS, 1997, p. 15). Existiria a possibilidade de vivermos *um* tempo outro? Por ventura, viver na recursividade do tempo seria uma questão para um grupo seletivo de acadêmicos e pesquisadores que leem e escrevem sobre tais questões? Seria mesmo necessário escrever sobre uma pequena parte da história da filosofia simplesmente para dizermos a nós mesmos que a vida ultrapassa a própria determinação que impomos a ela? Depois de tudo isso, foi inevitável não pensarmos se seria preciso ser um intelectual para vivenciar todas essas coisas, partindo do pressuposto de que um número bem considerável de sujeitos não se preocupa nem com a *flecha do tempo*, muito menos com o *tempo complexo*, quicá em saber o que é o tempo. Foi inevitável não pensarmos sobre as escolas, aqui mesmo em nossa cidade, que possivelmente não refletem sobre o tempo, porque às vezes nem têm tempo para isso. Foi inevitável não pensarmos o porquê escrevemos sobre todas essas possibilidades outras de auto-organização com o tempo, se durante a própria escrita digladiávamos com o relógio minuto a minuto, porque tínhamos outras coisas para dar conta.

Pensamos a quem de fato ainda não refletiu e *talvez* nessa vida nem irá refletir ao menos sobre as inúmeras indagações levantadas no decorrer do texto. *Chronos? Kairos? Flecha do tempo? Mecanicismo? Irreversibilidade? Tempo complexo?* O que é isso? Podemos dizer que seja mais ou menos “formas” de se pensar e viver o tempo. Perguntamos isso a uma pequenina de aproximadamente 11 anos que conversávamos em uma tarde banhada por um belo pôr do sol. E ela respondeu justamente o cerne das questões: “*eu só vivo um tempo, ué!*” Talvez temos ainda algumas coisas a dizer ao mundo, mas certamente temos muito a ouvir desse mundo. Recomeçemos.

Referências

CASSÉ, M.; MORIN, E. *Filhos do céu: entre vazio, luz e matéria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

DESCARTES, R. *Discurso do método*. Lisboa: Edições 70, 1979.

KARAM, R. A. S.; CRUZ, S. M. S. C. de S.; COIMBRA, D. Tempo relativístico no início do ensino médio. *Rev. Bras. Ensino Fís.* São Paulo, v. 28, n. 3, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172006000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 ago. 2013.

MARCONDES, D. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 13. ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

MARQUES, C. A. *A imagem da alteridade na mídia*. 2001. 248f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

MORIN, E. *As grandes questões do nosso tempo*. 4. ed., Lisboa: Editorial Notícias, 1994.

_____. *Meus demônios*. 4. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed., Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. *Amor, poesia, sabedoria*. 8. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008a.

_____. *O método I: A natureza da natureza*. 2. ed., Porto Alegre: Sulina, 2008b.

_____. *Para onde vai o mundo?* Tradução: Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2010.

PESSOA, F. *Navegar é preciso*. Disponível em: <<http://www.fpessoa.com.br/poesias.asp?Poesia=036>>. Acesso em: 09 ago. 2013.

PETRAGLIA, I. *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. 10. ed., Petrópolis: Vozes, 2008.

PRIGOGINE, I. *Do ser ao devir*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. O fim das certeza. In: MENDES, C.; LARRETA, E. (Org.). *Representação e complexidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 49-67.

_____; STENGERS, I. *A nova aliança: metamorfose da ciência*. Tradução de Miguel Faria e Maria Joaquina Machado Trincheira. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.

SANTOS, G. T. dos. Desconstruindo Sísifo: o tempo kairótico da crônica. *Kaliope*. São Paulo. v. 1, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/kaliope/article/view/3180>>. Acesso em: 04 ago. 2013.

Data de registro: 07/10/2013

Data de aceite: 22/01/2014

O “ESPECIFICAMENTE PEDAGÓGICO”

*Maria Luísa Frazão Branco**

Resumo

A criação das Ciências da Educação iniciou um debate sobre o destino da Pedagogia que está longe de ser terminado. A recente afirmação da Pedagogia Social, no panorama universitário de vários países europeus, trouxe de volta à agenda científica a reflexão sobre o “especificamente pedagógico”. Com base numa revisão do debate atual, sobre o estatuto do conhecimento pedagógico em geral, que aprofundamos tendo em conta os desenvolvimentos ocorridos no âmbito da Pedagogia Social, argumentaremos que, complementarmente às Ciências da Educação, o conhecimento pedagógico se caracteriza por uma forma de questionamento particular, exercitando uma razão prática, normativa e prescritiva, sendo essencial à formação dos professores e educadores em geral.

Palavras-chave: Pedagogia. Pedagogia social. Ciências da educação. Razão prática.

Abstract

The establishment of the Education Sciences initiated a debate about the fate of Pedagogy that is far from its end. The affirmation of Social Pedagogy in several European countries brings back into the agenda the reflection about the pertinence of the pedagogical knowledge as well as the ‘specifically pedagogical’ issue. Reviewing the current debate, concerning the pedagogical knowledge status, and the current developments of Social Pedagogy, we shall argue that complementary to the education sciences, the pedagogical knowledge practices a particular questioning mode exercising

* Doutora em Educação pela Universidade da Beira Interior (UBI). Professora do Departamento de Psicologia e Educação, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior (UBI). Portugal. *E-mail:* lbranco@ubi.pt

a practical reason, normative and prescriptive, being essential in teachers and educators training.

Keywords: Pedagogy. Social pedagogy. Education sciences. Practical reason.

Diferentemente de filósofos, sociólogos, historiadores da educação (que hoje, aliás são maioria nas faculdades de educação), pedagogos e professores exercem uma atividade genuinamente prática, implicando capacidade de decisão, conhecimentos operativos e compromissos éticos (LIBÂNEO, 1998, p. 142)

Introdução

A ciência e a arte da educação foi tradicionalmente designada como Pedagogia, possuindo uma fundamentação filosófica. A constituição das ciências da educação como domínio científico e acadêmico constituiu um inegável progresso do conhecimento sobre educação, mas também uma pulverização deste, abrindo um debate inacabado sobre o estatuto da Pedagogia e a pertinência da sua manutenção como saber autônomo. Ao contrário do que algumas reações mais apressadas permitiriam prever, a Pedagogia manteve-se nos currículos universitários ou foi recuperada.

No presente texto comecaremos por clarificar em que consiste a abordagem especificamente pedagógica, que permite justificar a existência da Pedagogia como saber diverso das ciências da educação. A especificidade desta abordagem será posteriormente desenvolvida tendo em conta a recente afirmação da Pedagogia Social (enquanto disciplina pedagógica) no panorama acadêmico e universitário. Procuraremos deste modo demonstrar que a Pedagogia consiste num saber necessário e não-residual ou subalterno na formação dos educadores em geral.

Pedagogia e/ou ciências da educação: Um debate inconcluso?

As Ciências da Educação foram introduzidas nas universidades francesas em 1967, em substituição dos Estudos Pedagógicos, correspondendo a sua criação a uma legítima expectativa de “cientificação” do conhecimento

sobre a educação, alimentada após a emergência e consolidação de ciências humanas e sociais como a Psicologia e a Sociologia. Com a afirmação destas, a Pedagogia é assimilada a um saber eminentemente prático, uma *praxis* ou um saber aplicado, cuja função principal seria ocupar-se dos aspectos normativos da prática pedagógica, tendo em conta o conhecimento científico. A Pedagogia é deste modo concebida como um saber híbrido, situada a meio caminho entre a arte e a ciência consistindo numa reflexão aglutinadora de um conjunto de teorias passíveis de guiar a prática do ensino, no fundo uma “teoria prática” em oposição à “teoria científica” (DURKHEIM, 1902-1903; SAVIANI, 2007).

A criação das ciências da educação (necessariamente plurais, pela natureza complexa e multidimensional do seu objeto) veio confirmar, num primeiro momento, esta visão da Pedagogia enquanto saber eminentemente prático, constituindo-se aquelas como um conjunto de abordagens científicas legitimadoras da ação pedagógica. Contudo, o que mais de quatro décadas de implementação das ciências da educação no ensino universitário vieram demonstrar foi a incontornável simplificação da investigação feita neste âmbito decorrente da complexidade inerente às situações educativas e à dificuldade de operacionalizar as variáveis independentes nos estudos educacionais, assim como o reduzido alcance das conclusões alcançadas sobre a melhoria das práticas educativas. Com o desenvolvimento das ciências da educação, tornou-se evidente que estas são apenas uma das fontes de um saber mais vasto, que deve ainda alimentar-se do saber praxiológico (saber adquirido pelo profissional da educação no âmbito da sua prática educativa), da reflexão de tipo histórico-filosófica (que com base nos conhecimentos oriundos da História e da Filosofia traça objetivos e finalidades para a educação) e do saber documental (informações veiculadas pelos meios de comunicação e estudos feitos pelas organizações internacionais) (MIALARET, 2007).

No âmbito da temática que nos ocupa, parece-nos importante equacionar, em particular, a questão das relações entre o saber que radica na investigação feita pelas ciências da educação e aspira à universalidade, e o saber praxiológico, ou saber empírico do profissional da educação, caracterizado pela particularidade. A investigação científica tem como objetivo primordial explicar, por meio da análise do como e do porquê, as situações educativas, buscando as regularidades qualitativas e quantitativas que permitem alcançar uma espécie de generalização. Ao invés, o saber praxiológico é um

saber que se baseia na descrição objetiva das situações educativas, e sua contextualização, com o objetivo de as explicar e compreender, favorecendo a reformulação adequada da atividade do professor/educador e o exercício de uma profissionalidade reflexiva.

Em dois ensaios, um de 1922 e outro de 1929, respectivamente, *Education as engineering* e *The sources of a science of education*, Dewey refere-se ao hiato entre estes dois tipos de saber. Referindo-se à educação como uma arte que, à semelhança das engenharias, incorpora cada vez mais conhecimento científico, adverte, contudo, para o fato da redução do conhecimento a uma regra uniformemente adotada comprometer a criatividade implicada no ato educativo. Tal como na engenharia, o avanço do conhecimento em educação é essencialmente o resultado de uma prática diferente, não constituindo o conhecimento científico condição necessária ou sequer suficiente para tal. Segundo Dewey, o progresso da educação depende da assunção pelos professores e educadores de uma nova atitude, baseada numa investigação reflexiva que lhes permita enfrentar e resolver os problemas com que se deparam na sua prática, problemas estes que não podem ser resolvidos antecipadamente por qualquer ciência da educação.

A consolidação da investigação feita no âmbito das Ciências da Educação reforçou esta convicção dado o reduzido impacto dos resultados alcançados na prática do ensino/educação. A partir daqui são várias as vozes que reclamam a autonomia do saber pedagógico em relação às Ciências da Educação, tendo em conta a sua especificidade. Um exame cuidadoso da trajetória histórica da Pedagogia, enquanto saber, coloca em evidência a relação entre teoria e prática que a permeia. A pedagogia afirmou-se pela posse de uma identidade simultaneamente teórica e prática, consistindo na “teoria da prática educativa” e tendo por objetivo “formular diretrizes que orientem a prática educativa” (SAVIANI, 2007, p. 102), não se limitando, por conseguinte, a ser a aplicação de conhecimentos oriundos de outras ciências (sociais ou da educação).

A nova pedagogia tem de ser equacionada à luz de um conceito alargado de ciência, realçando-se o seu caráter ético e normativo que não cabe numa visão cientificista estreita. Como salienta Libâneo (1998, p. 25), “a pedagogia mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educativa e sua transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa, referentes

à transmissão de saberes e modos de ação”. O especificamente pedagógico reside, por conseguinte, na intencionalidade ou direção de sentido imprimida às práticas educativas, consistindo o objeto da Pedagogia a condução da ação educativa. Este objeto é, pela sua natureza, um objeto-projeto, onde a utopia desempenha um papel essencial (CARVALHO, 1994, 1996). Efetivamente, é característico da pedagogia, enquanto ciência prática, progredir pela negação de si mesma (HOUSSAYE, 2006), inaugurando a ação e transbordando a teoria.

Uma das posições mais coerentes a favor da constituição de uma pedagogia científica é a assumida pelo português Albano Estrela. Segundo este autor, embora a constituição das ciências da educação constitua um marco, evidenciando a rutura com um estado pré-científico do conhecimento, apresenta-se, na realidade, como o maior obstáculo à constituição de uma pedagogia científica. Com efeito, as abordagens emanadas das ciências da educação passam, ao lado do “irreduzível pedagógico”, querendo com esta expressão vincar o contributo inalienável da Pedagogia, assim como justificar a sua inclusão como saber específico no âmbito das Ciências da Educação. O objeto da Pedagogia consiste no “campo da ação educativa exercida por um agente ou por uma instituição de formação reconhecidos estatutariamente enquanto tal (ESTRELA, 1992, p. 15), traduzindo-se a especificidade do pedagógico na “intencionalidade do ato pedagógico e a sua ligação direta ou indireta ao saber” (p. 16).

A partir desta definição do objeto da Pedagogia, faz sentido, segundo Estrela, afirmar a diluição, no âmbito do saber pedagógico, da tradicional dicotomia entre teoria e prática. O conhecimento do real pedagógico corresponde ao conhecimento de uma “realidade particularizada”, mediante uma “significação intrínseca”, que é captada/construída no âmbito da relação entre sujeito e objeto. Uma abordagem especificamente pedagógica deverá, por conseguinte, privilegiar uma estratégia metodológica que tenha em conta as características enunciadas, assim como a complexidade inerente ao ato educativo que abarca as dimensões ética, axiológica e teleológica.

A abordagem privilegiada é a observação naturalista, tanto quanto possível “participada”, na qual o observador assume uma posição de covivência, em que quer o observador quer os observados participam na construção e compreensão da realidade por eles vivida, assumindo aquilo a que o autor chama de posições de transterritorialidade. Trata-se de uma “Investigação

Aproximativa”, sendo a construção do conhecimento científico encarada como uma aproximação do real, que parte do nível macro para o nível micro, adotando-se uma perspectiva fenomenológica, na qual é privilegiada a significação intrínseca inerente à unicidade das situações.

O modelo de caracterização das situações pedagógicas proposto por Estrela (1992, p. 33), baseia-se na adoção de técnicas e não de métodos (salvaguardando-se o rigor mas excluindo-se a rigidez, dado que os planos iniciais podem ser revistos e as estratégias a empregar alteradas/readequadas) e decorre de uma visão etológica do homem, tendo em conta que todo o comportamento exprime uma função do indivíduo integrado no seu meio e, deste modo, o princípio da análise do “comportamento em situação” deverá sobrepor-se ao da análise do “comportamento em si mesmo”. Por conseguinte, “a generalização do comportamento decorrerá, pois, da utilização da homologia e da analogia como método de comparação de comportamentos captados em situações específicas”.

Na tradição anglo-saxónica, em países como o Reino Unido, Estados Unidos da América, Canadá e Austrália, desenvolve-se a partir dos anos 1970 do século passado, com maior acuidade a partir dos anos 1980, um movimento de investigação docente (*teacher research*) por oposição à investigação educacional convencional (*educational research*), com características que poderemos denominar de marcadamente pedagógicas. A investigação docente é preferencialmente conduzida pelos professores na sua prática, resultando das dificuldades sentidas em contextos específicos. A abordagem privilegiada tem sido a investigação-ação, centrada na resolução de problemas reais e fazendo apelo a um trabalho colaborativo, com base na criação de um ambiente democrático. Mais recentemente, e por influência de Patrícia Carini e de um conjunto de educadores progressivos, desenvolveu-se o inquérito descritivo (*descriptive inquiry*), uma abordagem fenomenológica que tem por base uma observação próxima das situações, traduzindo-se numa descrição pormenorizada daquilo que é percecionado (KEESON, 2009). O inquérito descritivo pode incidir num aluno, numa prática ou no trabalho de um aluno e procura desenvolver uma compreensão pedagógica mais profunda traduzida numa prática informada e reflexiva, capaz de ultrapassar as formas habituais de pensar e de fazer em educação. Pretende-se com esta prática a promoção da plena humanidade dos alunos, mediante a criação de um ambiente educativo de maior justiça social e

equidade, que respeite a complexidade dos sujeitos e dos contextos e as suas especificidades.

Com base nas considerações apresentadas, parece legítimo concluir que a consolidação da investigação educacional feita no âmbito da constituição das ciências da educação não anulou, antes favoreceu, a emergência da característica distintiva da Pedagogia. Neste contraste, o saber especificamente pedagógico assoma como dotado de uma natureza praxiológica e normativa, permitindo enquadrar, mediante uma reflexão ética e axiológica, o conhecimento científico da realidade educacional, com vista à prescrição de uma ação educativa eficaz, adequada a uma situação sempre caracterizada pela sua singularidade. Por conseguinte, a consolidação das ciências da educação não substitui nem invalida a importância do conhecimento e da investigação especificamente pedagógica, na medida em que a ação educativa não pode ser fundada exclusivamente num conhecimento científico entendido em sentido estrito.

A característica da intencionalidade, presente no trabalho pedagógico, faz do mesmo uma prática social. Quer isto dizer que a ação pedagógica pressupõe fins /opções do educador relativas a uma conceção de homem e de sociedade, direcionado as práticas segundo propostas que corporizam projetos sociais e políticos. Sublinha-se, deste modo, a identidade essencialmente teórico-prática da Pedagogia, ao lado da Ética e da Política. A Pedagogia é a teoria que sustenta a prática educativa, assomando como um campo de investigação autónomo, cuja fonte radica antes de mais na própria prática, mas também nos contributos das demais ciências da educação, que integra na elucidação dos problemas educativos emergentes daquela.

A recuperação do ponto de vista especificamente pedagógico: o caso da pedagogia social

A substituição da Pedagogia Social pela Sociologia da Educação no panorama universitário espanhol, durante cerca de uma década (entre 1968 e 1970), constitui uma curiosa ilustração da afirmação das ciências da educação em detrimento da Pedagogia feita sob o signo do positivismo. A partir dos anos 1980 do século passado, assistiu-se a um ressurgir e a um consolidar da Pedagogia Social, fruto das próprias exigências do desenvolvimento social, económico e cultural que requerem a formação de profissionais aptos a dar

resposta às novas necessidades (PÉREZ-SERRANO, 2004). Apesar da sua fraca expressão nos países de influência anglo-americana, a Pedagogia Social está implementada em vários países europeus, entre os quais se destacam a Alemanha, a Espanha, países da Europa central, nomeadamente Suíça, Áustria e Holanda e países do norte da Europa, bem como algumas universidades da África do Sul influenciadas pela tradição holandesa (PÉREZ-SERRANO, 2004; HAMALAINEN, 2003). Em Portugal a Pedagogia Social começa a afirmar-s, por influência da tradição espanhola (BATISTA, 2008). A importância desta disciplina pedagógica é acentuada na formação dos trabalhadores no âmbito social, mas também de outras profissões ligadas ao humano (professores, enfermeiros, médicos, psicólogos etc.) (HAMALAINEN, 2003a).

À semelhança da Pedagogia em geral, e tal como debatido na secção anterior, também a Pedagogia Social padece de um estatuto de indefinição epistemológica. Para Eriksson e Markstron (2003), a razão desta indefinição prende-se com a característica mais saliente da Pedagogia Social que reside na dificuldade de distinção entre teoria e prática no seu âmbito. Segundo Hamalainen (2003; 2003a), esta dificuldade pode ser explicada pelo facto da Pedagogia Social ter começado por desenvolver como um sistema de atividades organizadas, antes de se constituir propriamente como um domínio de estudo na área das ciências sociais e da educação. Deste modo, na constituição deste domínio convergem, por um lado, uma tradição de pensamento e de ação (que combina pontos de vista pedagógicos e sociais) e um campo de atividades profissionais que se desenvolveu no âmbito desta tradição.

A defesa da Pedagogia Social como domínio científico autónomo exige, pois, que se comprove que ela não se limita a ser o campo de atuação de teorias oriundas de outros domínios científicos ou um campo marcado pela mera aplicação de determinados métodos. A hipótese sustentada por Hamalainen (2003) é que, embora possa socorrer-se de teorias oriundas de outras áreas do saber, a Pedagogia Social pratica uma forma de questionamento específica que conduz a uma teorização própria. É também nesta que radicam a escolha de determinados métodos e formas de atuação. Salienta como elementos fundamentais da prática conduzida no âmbito da Pedagogia Social, os “estilos de trabalho criativos, a orientação comunitária e a orientação para a experiência” (HAMAILANEN, 2003, p. 135). A estreita associação entre teoria e ação característica da Pedagogia Social deve ser, assim, entendida como resultado da sua própria teorização.

A análise histórica das tradições de pensamento e ação ajuda a clarificar a especificidade de Pedagogia Social. Hamalainen (2003) destaca três construtos teóricos como resultado do desenvolvimento da Pedagogia Social: uma teoria da educação e uma investigação focada nas interações/conexões entre educação e sociedade; uma teoria e prática que enfatiza a importância da comunidade para o desenvolvimento humano e uma teoria e prática dirigida para a prevenção e solução dos problemas sociais, nomeadamente daqueles que afetam as pessoas em risco de exclusão.

Também Eriksson e Markstron (2003) destacam três tradições principais: a continental, que possuindo uma matriz filosófica, se alimenta, sobretudo, do pensamento de Natorp. Ao limite, para este neo-kantiano, constituindo o homem um ser fundamentalmente social, o conceito de Pedagogia confunde-se com o de Pedagogia Social.

O principal contributo desta tradição, alimentada numa conceção antropológica, que enfatiza a natureza social do ser humano, é a compreensão da Pedagogia Social como fonte de atividades de integração social, acautelando-se, contudo, que o objeto da Pedagogia Social é “encorajar as pessoas a desenvolver uma vontade individual” (ERIKSON; MARKSTRON, 2003, p. 13). Do que se pode depreender é que as atividades de integração desenvolvidas têm de ter em conta a especificidade de cada indivíduo e envolvê-lo ativamente.

A segunda tradição enraíza nos trabalhos da norte-americana Mary Richmond, nos princípios do século XIX. Influenciada pelo pensamento médico (colaborou com a faculdade de Medicina da Universidade John Hopkins), desenvolveu o chamado *social case work model*, no qual o ponto de partida de qualquer atuação, em termos de educação social, deve ser baseado na avaliação cuidadosa de cada caso individual. O principal contributo desta segunda tradição, ou pilar da Pedagogia Social, reside no ênfase colocado numa abordagem terapêutica e individual, abordagem esta eminentemente prática, a partir da qual pode ser elaborado e alargado o corpo teórico da Pedagogia Social, mantendo-se como objetivo da mesma a ressocialização e integração já proposta pela tradição anterior.

A terceira tradição destacada baseia-se essencialmente no pensamento de Dewey e Freire, podendo ser caracterizada como propriamente pedagógica (curiosamente, e como destaca Hamalainen, 2003^a, embora Freire apareça como uma referência na Pedagogia Social, não recorre a este conceito) Apesar dos aspetos que unem e diferenciam estes autores, esta tradição de-

envolveu-se no sentido de uma perspectiva mobilizadora e emancipatória, que ultrapassa claramente a visão ressocializadora e integradora acarinhada pelas duas tradições anteriores. Dado que a marginalização e o comportamento desviante impedem o desenvolvimento pleno da existência humana, o objetivo da Pedagogia Social deve ser o de permitir a libertação do potencial de cada um, através da mobilização dos seus próprios recursos. O foco da intervenção desloca-se para a transformação das estruturas do poder da sociedade e para o envolvimento das comunidades na resolução dos seus próprios problemas. Cabe à Pedagogia Social levar as pessoas a mudar a sua situação em diálogo umas com as outras, adquirindo uma perspectiva crítica, e a desenvolverem-se durante este processo.

Para Hamalainen (2003), a consideração da evolução histórica permite clarificar as questões essenciais e os conceitos básicos que alimentam o campo da Pedagogia Social: a relação entre o indivíduo e a sociedade, a integração social e o combate à exclusão. Pérez-Serrano (2004, p. 73) destaca a dupla dimensão que emerge da evolução e desenvolvimento da Pedagogia Social: esta é, por um lado, uma “pedagogia da socialização” e, por outro, uma “pedagogia da inadaptação e do especial”.

Combinando e integrando conhecimentos oriundos das ciências pedagógicas e das ciências sociais, a Pedagogia Social não pode/deve ser caracterizada pelo seu objeto de estudo ou pelos seus métodos, em parte, comuns àquelas, mas pelo tipo de questionamento que pratica. A Pedagogia Social é, à semelhança da Política Social, uma ciência prática, reunindo-as o fato de “não se limitar a descrever, interpretar e explicar os fenómenos sociais mas perguntar como agir” (HAMAILANEN, 2003, p. 143). Significa isto que a Pedagogia Social combina um nível de meta-análise e conceitos oriundos da filosofia social com a análise dos fenómenos empíricos. Ao nível explicativo acrescenta o prescritivo com base numa reflexão antropológica e axiológica permanente.

É também mediante a ligação entre o percurso histórico e a essência da Pedagogia Social, que Eriksson e Markstron (2003, p. 22) adiantam a hipótese desta consistir numa forma de conhecimento prático, uma *phronesis* (razão que apontam para a dificuldade em se constituir como disciplina autónoma na Suécia, país de onde são originárias) à maneira aristotélica, que exige o bom juízo, o juízo sensato na medida em que o objetivo é ressocializar, considerando que cada caso é um caso singular/único. E neste sentido não

há fórmulas gerais, estas têm de ser usadas com cautela e flexibilidade, privilegiando-se uma dialética entre a teoria e a prática. Neste contexto, o educador desempenha um papel crucial como instrumento de qualquer pedagogia social, cabendo-lhe desenvolver uma relação de proximidade baseada na empatia, cujo objetivo é eminentemente ético: “o fim das suas atividades é que os seres humanos sejam capazes de viver uma vida boa e serem membros integrados na sociedade”.

Caride (2005) caracteriza a Pedagogia Social como uma ciência praxiológica que combina conhecimento, ação e reflexão. Traduz-se na produção de um saber normativo que dá origem a processos educativos concebidos como respostas reflexivas e conscientes, portadoras de uma intencionalidade axiológica, às problemáticas educativas e sociais. Para além da conceptualização e sistematização de conhecimentos relativos à prática da educação social e do reconhecimento da realidade socioeducativa com vista à possibilidade da sua transformação, salienta o contributo da Pedagogia Social na consideração da origem ético-moral das intervenções e objetivos propostos que se deverão traduzir, ao limite, numa alteração do posicionamento dos sujeitos, individuais e sociais, sobre os quais incidem. Superando uma lógica do bem-estar social, cabe à Pedagogia Social contribuir para uma perspetiva mais ampla que combine desenvolvimento humano e qualidade de vida.

Na mesma linha, Batista (2008) associa o entendimento da Pedagogia Social como “saber técnico-profissional” a uma “filosofia de ação indexada a valores de humanismo relacional”, defendendo a sua constituição como uma pedagogia “da proximidade humana” ou “de hospitalidade social”. A partir de um corpo teórico e alimentando uma relação profissional direta, baseada na abertura e na disponibilidade, cabe à Pedagogia Social favorecer o estabelecimento de pontes entre fronteiras da mais diversa ordem (social, económica, religiosa, cultural etc), acolhendo o diferente e possibilitando a sua libertação da condição de exclusão/marginalização (CARVALHO; BATISTA, 2004).

A reemergência da Pedagogia Social no panorama universitário reafirma a importância da recuperação do ponto de vista especificamente pedagógico, no âmbito da intervenção social. Qualquer intervenção, conduzida do ponto de vista pedagógico, implica um questionamento ético tendo em vista uma projeção do humano naquele sujeito humano particular (individual ou coletivo) que se pretende integrar, tendo como base a potencialização das suas capacidades.

Considerações finais

A constituição das ciências da educação e a sua afirmação no ensino universitário, ao contrário do que algumas reações iniciais fariam prever, não anulou a importância do saber pedagógico contribuindo para a abertura de um debate sobre a sua pertinência e especificidade. O retorno e afirmação da Pedagogia Social no panorama universitário europeu constitui, porventura, o exemplo mais recente desta realidade.

A educação, enquanto objeto de conhecimento, caracteriza-se por ser um objeto-projeto, um objeto em constituição, concretizando-se numa prática que não pode basear-se exclusivamente na aplicação de conhecimentos oriundos das ciências sociais e da educação. A nova Pedagogia recorta-se, neste contexto, como um saber específico, que se caracteriza pelo conhecimento e intervenção numa realidade particularizada, baseando-se na busca do significado e sentido próprios de uma determinada situação. É a partir da consideração de sua especificidade que são formuladas diretrizes para a orientação da prática educativa, mediante a aplicação de conhecimentos científicos necessariamente enquadrados numa reflexão ética e axiológica.

O especificamente pedagógico parece então residir, como realçado por alguns autores, numa forma de questionamento particular da realidade educativa, animada pela intencionalidade. A razão em exercício nesta forma de questionamento, a razão pedagógica, é uma razão prática, na medida em que é não apenas explicativa mas também normativa e prescritiva.

Em termos kantianos, a razão prática legisla por meio da determinação absoluta e imediata da vontade independentemente das condições empíricas (KANT, 1984/1788). Fazendo uma transposição para o universo pedagógico, a razão pedagógica enquanto razão prática, pode ser entendida como uma razão que justifica toda e qualquer intervenção/atuação pedagógica por princípios fundados na autonomia do agir humano. Se considerarmos a natureza racional entendida como único determinante da vontade no agir pedagógico, chegamos à enumeração dos seguintes postulados da razão pedagógica: a educabilidade, o desenvolvimento/aperfeiçoamento e a comunidade. O impulso para educar parte da aceitação de que todo o ser humano é perfeitável, e pode transcender o determinismo natural e que dessa educação resulta uma transformação progressiva que, ao limite, permite estabelecer uma convergência entre os seres humanos, concretizando-se num projeto histórico e cultural.

Considerando, contudo, a complexidade e a variabilidade inerente às situações pedagógicas, a Pedagogia enquanto ciência prática, ancorando-se naqueles postulados, tem de se caracterizar por uma cuidadosa deliberação, com base numa descrição da realidade onde se pretende intervir, e tendo como objetivo a ação correta. Neste sentido, assemelha-se à *phronesis* aristotélica, consistindo a ação correta na ação sensata de que nos fala Hameline (1991), uma ação ascética que não pode descansar nem na insuficiência da prática nem na suficiência do pensamento. O educador assoma aqui como um instrumento privilegiado de investigação e intervenção.

Referências

BATISTA, I. De que falamos quando falamos em pedagogia social. *Página da Educação*, Porto, n. 175, ano 15, p. 15, Fev. 2008.

CARIDE, J. A. *Las fronteras da pedagogia social*. Perspetivas científica e histórica. Barcelona: Gedisa. 2005.

CARVALHO, A. D. *Utopia e educação*. Porto: Porto Editora. 1994

_____. *Epistemologia das ciências da educação*. Porto: Porto Editora. 1996

_____; BATISTA, I. *Educação social*. Fundamentos e estratégias. Porto: Porto Editora. 2004.

DEWEY, J. *The sources of a science of education*. New York: Horace Liveright. 1929.


_____. Education as engineering. *Journal of Curriculum Studies*, Thousand Oaks, v. 41, n. 1, p. 1-5, Fev. 2009. (Texto original publicado em 1922).

DURKHEIM, E. (1902-1903). *L'éducation morale* (Cours de sociologie dispensé à la Sorbonne en 1902-1903). Disponível em: <http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html>. Acesso em: 10 Out. 2009.

ERIKSSON, L.; MARKSTRON, A. M. Interpreting the concept of social pedagogy. In: GUSTAVSSON, A. HERMANSSON, H-E.; HÄMÄLÄINEN, J. (Ed.). *Perspectives and theory in social pedagogy*. Göterborg: Daidalos, p. 9-23, 2003.

ESTRELA, A. *Pedagogia, ciência da educação?* Porto: Porto Editora, 1992.

HÄMÄLÄINEN, J. Developing social pedagogy as an academic discipline. In: GUSTAVSSON, A. HERMANSSON, H-E.; HÄMÄLÄINEN, J. (Ed.). *Perspectives and theory in social pedagogy*. Göteborg: Daidalos, p. 133-153, 2003.

HÄMÄLÄINEN, J. The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, Londres, v. 3, n. 1, p. 69-80, Abr. 2003a.  <<<http://dx.doi.org/10.1177/1468017303003001005>>>

HAMELINE, D. O educador e a ação sensata. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, p. 33-60, 1991.

HOUSSAYE, J. La pédagogie en proie aux limites. *Itinerários de Filosofia da Educação*, Porto, v. 3, n. 1, p. 23-44, Jan./Jun. 2006.


KANT, I. *Crítica da razão prática*. Tradução de A. Morão. Lisboa: Edições 70, 1984. (Original publicado em 1788).

LIBÂNIO, J. C. *Pedagogia e pedagogos para quê?* São Paulo: Cortez Editora, 1998.

MIALARET, G. Problèmes et difficultés rencontrés par les sciences de l'éducation en France (1968-2005). In: MARQUES, J. F.; ESTRELA, A. (Ed.). *Psicologia e educação*. Ciclo de conferências. Lisboa: Educa, p. 27-63, 2007.

PÉREZ-SERRANO, G. *Pedagogía social*. Educación social. Construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea, 2004.

KEESON, K. Teacher as researcher. In: KRIDEL, C. (Ed.). *The encyclopedia of curriculum studies*. v. 2. Thousand Oaks: Sage Publications, p. 842-846, 2009.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007.  <<<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000100006>>>

Data de registro: 04/06/2013

Data de aceite: 20/11/2013

OS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DO EU: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES ENTRE HABERMAS E A NEUROFILOSOFIA

*Odair Neitzel**

Resumo

O presente artigo pretende contribuir com a discussão dos processos de constituição do sujeito conhecedor e moral, a partir do movimento de individuação e da formação do *self*. O texto se pautou na análise bibliográfica de textos pertinentes ao tema de Habermas e Damásio. Discute os processos de interação social e de interiorização das estruturas presentes nas imagens de mundo e por consequência, da formação das estruturas do sujeito comunicativo e conhecedor. A pretensão nesse artigo é defender a possibilidade de uma aproximação entre as investigações e interlocuções de Habermas e as investigações da neurofilosofia e da neurociência. Buscamos entender como os sujeitos adquirem as competências comunicativas e como estas competências tornam os sujeitos capacitados para tomar parte na comunidade comunicativa de interlocução.

Palavras-chave: Self. Consciência. Habermas. Neurofilosofia.

Abstract

This paper contributes to the discussion of the processes of formation of knowledgeable and moral subject, from the movement of individuation and self training. The text was based on the literature review related to the theme of Habermas and Damasio texts. Discusses the processes of social interaction and internalization of the structures in the images of the world and consequently, the formation of the structures of communicative and knowledgeable guy. The intention in this article is to defend the possibility of

* Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Professor na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).
E-mail: odair.neitzel@uffs.edu.br.

a rapprochement between the interlocutors and Habermas investigations and investigations of neurophilosophy and neuroscience. We try to understand how subjects acquire communicative skills and how these skills make them qualified individuals to take part in communicative community dialogue.

Keywords: Self. Consciousness. Habermas. Neurophilosophy.

Introdução

O pensamento de Habermas pode ser considerado um dos mais significativos na tentativa de propor um modelo de racionalidade alternativa diante do esgotamento da proposta da filosofia da consciência e dos paradigmas da relação sujeito-objeto. A defesa de uma racionalidade comunicativa tem seu alicerce na afirmação da primazia da comunicação como possibilidade do conhecimento e de interação social.

Também ocupa centralidade no pensamento habermasiano, a questão da reflexão sobre as condições de possibilidade do conhecimento. Segundo Habermas, o conhecimento não é uma construção solitária, mas um processo de construção solidário, resultante da interação social e da construção de entendimentos entre os membros participantes de uma comunidade discursiva.

A racionalidade comunicativa está pautada nas relações intersubjetivas, relações que por simetria, estabelecem as fronteiras do Eu. Esse Eu é materializado em um corpo físico e pela geração da consciência¹ ou a presença a “si-mesmo”, que caracteriza o Eu.

Essa consciência emerge nas estruturas neurais que “rodam por detrás” da consciência, que se constitui num processo de homeostase autobiográfico e sociocultural. Essa estrutura é que garante aos sujeitos participantes da interação, a consciência e a constituição de um “Eu”. A produção da subjetividade e a presença de espírito permite que nos tornemos livres e autônomos,

¹ O conceito de consciência é empregado aqui na perspectiva da guinada pragmática da filosofia da linguagem e da neurofilosofia, ou seja, não pode ser tomado na perspectiva da filosofia da consciência moderna ou transcendental de Kant. “Trata-se de evitar, por um lado, as idealizações a priori do dualismo cartesiano que persistem em modelos tradicionais da teoria da escolha racional (*rational choice*), e por outro lado, o relativismo, o niilismo e o decisionismo morais de posturas culturalistas que rechaçam qualquer possibilidade de embasamento racional ou normativo em processos decisórios” (OLIVEIRA, 2013).

através de processos intersubjetivos e da presença de outros semelhantes, com os quais nos ocuparemos do mundo da vida. Assim, pensar é algo inerente ao sujeito, materializado em um corpo complexamente organizado.

Ao longo de todo o processo de construção da Teoria do Agir Comunicativo, na defesa de uma racionalidade comunicativa, Habermas tem cuidado especial em pensar como se constitui o *Eu* e o processo de desenvolvimento das capacidades comunicativas necessárias para tomar parte da interação social. Seu cuidado é em defesa de uma racionalidade que não seja solipsista ou fundada em um sujeito transcendente de categorias *a priori*².

De modo semelhante as pesquisas na neurociência e na neurofilosofia tem investigado a emergência do *self* e da consciência a partir da estruturação do cérebro humano. Ela pode contribuir de modo significativo para dar segmento à proposta emancipatória habermasiana, da emergência de um *self* nos processos interativos e na homeostase sociocultural. A questão é: como estes dois modos de conceber a constituição do *eu* podem convergir e quais são as possíveis aproximações entre ambas?

1. Habermas e a constituição do *eu*

Primeiramente trataremos de nos aproximar da perspectiva filosófica de Habermas e o modo como este entende os processos de formação do *eu*. Habermas é o mentor do conceito de razão comunicativa elaborada na obra *Teoria da ação comunicativa* (1987), na qual dialoga com as mais diferentes correntes de pensamento filosófico, sociológico, psicológico, entre outras. A concepção de uma racionalidade pautada na comunicação e no discurso argumentativo é apresentada como alternativa frente ao esgotamento da razão cognitivo-instrumental e de sua incapacidade de levar adiante o projeto moderno de esclarecer e emancipar os homens.

No modelo da razão cognitivo-instrumental, o paradigmático é “a relação que o sujeito isolado mantém com alguma coisa apresentável e

² A expressão “virada linguística” ou “giro linguístico” (*linguistic turn*) é típica do campo filosófico. Defende a primazia da linguagem sobre o pensamento como um dos objetos da investigação filosófica. Na guinada linguístico-pragmática, abandona-se a noção de verificação em favor da noção de justificação. Já não se trata de verificar objetivamente a verdade do enunciado, mas sim de justificar intersubjetivamente a sua validade (OLIVEIRA, 1996).

manipulável no mundo”. No modelo de uma racionalidade comunicativa, o paradigmático é “a relação intersubjetiva assumida por sujeitos aptos a falar e agir, quando se entendem uns com os outros sobre alguma coisa” (HABERMAS, 2012, p. 674).

Dessa forma, sob o pressuposto de um pensar já não mais metafísico, a racionalidade comunicativa é proposta como possível parâmetro que emerge do próprio modo de a linguagem estruturar-se com vistas ao entendimento, qualificando-se, assim, como “fato da razão” (HABERMAS, 1989, p. 418). Assim, consideram-se racionais aqueles que são capazes de fazer afirmações fundamentadas e justificar tais proposições perante o crivo da argumentação crítica.

Ser racional significa ser capaz de apresentar justificativas razoáveis, agregar argumentos aceitáveis, que se configurem em motivos suficientemente fortes, enquanto boas razões, para suportar a crítica que se faz presente no embate argumentativo (BOLZAN, 2005, p. 85).

Salta-nos, assim, a pergunta sobre as competências necessárias a esse Eu comunicativo, para que possa tomar parte da comunidade de interlocução e desenvolver a racionalidade comunicativa. Somos desafiados a tentar compreender como esse sujeito se constitui apto a comunicar-se e como é esse processo de formação da competência comunicativa.

O processo de emancipação dos sujeitos e da construção da autonomia em Habermas, não é fruto de decisões e reflexões solipsistas e constituídas na autorreferência. A ação comunicativa se refere à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação que (seja com meios verbais ou extraverbais) estabeleçam uma relação interpessoal. Os atores buscam entender-se sobre uma situação de ação para poder assim coordenar de comum acordo seus planos de ação e com isso suas ações (HABERMAS, 2012, p. 124).

Dessa forma, a racionalidade comunicativa, que se funda na interação, é apresentada por Habermas como parâmetro para a coordenação das interações que constituem o mundo humano. “Ser racional significa ser capaz de apresentar justificativas razoáveis, agregar argumentos aceitáveis, que se configurem em motivos suficientemente fortes, enquanto boas razões, para suportar a crítica que se faz presente no embate argumentativo” (HABERMAS, 2012, p. 85).

Nesta perspectiva, Habermas faz interlocuções com vários pensadores, como por exemplo, George Herbert Mead³. Suas investigações contribuem para repensar os processos de individuação e constituição do *self*. Não se trata de simplificar a compreensão desses processos ou reduzi-los em fatores exclusivamente individuais ou coletivos, nem de excluir os processos individuais e sociais. Habermas busca em Mead razões para fundamentar os processos comunicativos e linguísticos que estão na base de uma concepção de racionalidade pautada na interação e na intersubjetividade.

Entende Habermas que na psicologia social de Mead estão esboçadas os elementos primordiais que permitem compreender o processo de constituição da identidade, a partir da linguagem, da comunicação e da interação. Mead deixa claro que o sujeito constitui-se como *eu* a partir de uma perspectiva excêntrica, pautado no outro, através de representações simbólicas, através do qual consegue olhar a si mesmo e sua ação como resultante das interações sociais (HONNETH, 2009, p. 283). Assim,

Mead abandona o individualismo metodológico, pois parte do “todo social” para, só dessa perspectiva, analisar a conduta dos elementos que o compõem; abandona também o objetivismo, pois leva em conta a experiência interna do indivíduo no conjunto do processo social, experiência essa objetivada nas expressões simbólicas. Dessa forma, Mead reúne aqueles dois ataques à filosofia da consciência que, depois de Peirce, mantiveram-se distantes (HADDAD, 2003, p. 95).

Habermas diverge no que se refere às funções fundamentais da linguagem que são três, e dizem respeito ao entendimento, a integração social e a socialização. Mead considera apenas as funções de socialização e integração social. Mesmo assim, Habermas considera Mead de extrema importância pelo fato de suas investigações estarem de encontro com a perspectiva de uma racionalidade comunicativa⁴.

³ Georg Herbert Mead (27 de fevereiro de 1863 – Chicago, 26 de abril de 1931) foi um filósofo americano de importância capital para a sociologia e a psicologia social, pertencente à Escola de Chicago (Sociologia). Juntamente com William James, Pierce e Dewey, Mead faz parte de uma corrente teórica do pragmatismo.

⁴ DALBOSCO, 2013.

Umas das contribuições fundamentais de Mead para a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e para a compreensão do processo de formação do *self* está no modo como este descreve a mediação por gestos e a sua passagem para a mediação simbólica. Para Mead, a constituição da identidade dos sujeitos se dá pela compreensão do surgimento da interação simbólica, da linguagem propriamente humana, a partir da interação mediada por gestos, interação que também configura processos comunicativos em animais (HABERMAS, 2012, p. 12-22).

Nesse processo de interação gestual e sua passagem para uma interação simbólica, emerge a percepção de si mesmo por um processo de flexibilidade, de antecipar-se à atitude do outro. Emerge assim, no progresso gradual da interação por gestos para uma estruturação simbólica mediada pela interação social, a consciência de si e do *self*. A grande contribuição de Mead então consiste em mostrar que a subjetividade e a consciência são constituições intersubjetivas e da interação social. O *self* emerge de uma rede de relações de matriz intersubjetiva, que nos proporciona uma identidade individual e social simultaneamente.

O diálogo entre Habermas e Mead se torna fundamental na medida em que suas investigações e formulações permitem uma releitura das considerações sobre o papel da subjetividade e da intersubjetividade na constituição do *eu*. Vale ressaltar que em Mead e Habermas a intersubjetividade precede a subjetividade. O processo de individuação se dá pela interiorização das estruturas desenvolvidas filogeneticamente e presentes na imagem de mundo, constituindo as estruturas da personalidade em um processo ontogenético.

Afirma-se com isso que a gênese do *eu* se dá mediante processo de socialização. Esse processo de constituição do *eu* é o eixo central da experiência mental, que emerge da experiência social, onde os sujeitos tornam-se objeto de si mesmo. Em outros termos, o *eu* passa a existir na medida em que o indivíduo assume os papéis sociais dos outros, pelo envolvimento e pela compreensão das experiências com os outros (MEAD, 1981, p. 283-284).

Entender como se gera a consciência, como ela emerge nos sujeitos, permite compreender o modo pelo qual os valores e padrões sociais podem exercer determinações sobre os sujeitos morais, assim como permite entender como esse sujeito pode se tornar autônomo e livre, o que por sua vez, possibilita a existência de um esfera moral social.

Torna-se vital então entender como se processou essa estrutura e o modo como se constituiu a identidade dos sujeitos. Torna-se essencial compreender

a sua estrutura epistêmica na perspectiva de histórica da espécie ou filogenética, e como esta implica na constituição de sujeitos únicos em processos ontogenéticos. Esse processo é dependente dos registros das percepções que os sujeitos fazem em meio aos processos interativos, meio pelo qual emerge a consciência⁵. Consciência e interiorização são termos que se apresentam em várias passagens da bibliografia de Habermas. A questão é: quem é esse sujeito, essa consciência que emerge dos processos interativos?

Habermas apresenta vários termos e passagens que evidenciam esse *eu* que confere sustentação aos processos interativos. Afirmações como “a interiorização simbólica como emergência de si”, “identidade individual e subjetiva”, pressupõem uma estrutura que sustenta essa identidade e esse sujeito. Mesmo que em Habermas a intersubjetividade preceda a subjetividade, isso não se contrapõe na crença de que exista uma estrutura mental que dá sustentação a esse *self* e possibilita a consciência. Pelo contrário, evidencia e nos obriga a admitir que exista uma estrutura mental, que se constitui em processos interativos e que permite ao sujeito fazer interpretações e se entender com os outros sobre o mundo.

Em Habermas encontramos preocupações com um “si-mesmo”, um *eu* em que os significados e sentidos constituídos linguisticamente possam encontrar ancoragem. Um exemplo é a delimitação que estabelece entre duas esferas do *eu*. Ele fala de um *Eu epistêmico* e um *Eu prático*. O *eu epistêmico* de certo modo é geral e apresenta características “gerais” que são interiorizados das imagens de mundo e que dão aos sujeitos as competências para conhecer. É diferente de um *Eu prático*, de ação. Essas esferas do *eu* conferem ao sujeito as definições e as fronteiras de sua singularidade, sempre partido de processos interativos comunicativos.

Habermas (1983) diferencia os dois *Eus* do seguinte modo:

Enquanto o *Eu epistêmico* caracteriza-se (como *Eu* em geral) pelas estruturas gerais da capacidade de consciência, de linguagem e de ação, que todo *EU* singular tem em comum com todos os outros *Eus*, o *EU prático* se forma e se afirma como *Eu* individual na realização

⁵ Importante aqui é ressaltar que o emprego do termo *consciência* aqui não pode ser assumido na perspectiva do sujeito solipsista moderno. Aqui ele denota a percepção de “si mesmo”, a presença de si, mas sempre condicionada pela presença do outro e dos processos de interação social.

de suas ações. O eu prático torna segura a identidade da pessoa no interior das estruturas epistêmicas do Eu em geral. O Eu prático afirma a continuidade biográfica e os limites simbólicos do sistema de personalidade, na medida em que volta sempre a efetivar as próprias auto-identificações no mundo, de modo a poder localizar a si mesmo nas relações intersubjetivas de seu mundo social de maneira unívoca, ou seja, ao mesmo tempo inconfundível e reconhecível. Em suma: a identidade da pessoa é, de certo modo, o resultado das realizações da identificação da própria pessoa (HABERMAS, 1983, p. 21).

O que se percebe é que Habermas concebe o *Eu epistêmico*, de caráter geral, que de certo modo é responsável pela sustentação das competências comunicativas, pelas estruturas de consciência e, por conseguinte, pelo suporte a um *Eu prático* e que na interação fará o processo dialético de formação da própria identidade.

Esse *Eu epistêmico* é muito semelhante ao eu transcendental de Kant, defendido por Apel e que fora rejeitada por Habermas. Assim como Kant estabeleceu as condições *a priori* para que se possa conhecer, Apel propõe as condições *a priori* para o ato linguístico. Saber da veracidade de um ato de fala, para a linguística, consiste em recorrer à instância objetiva de verificação e falseamento e dos sistemas sintático-semânticos artificiais do saber intuitivo (OLIVEIRA, 1996, p. 256-258). Habermas não propõe um *Eu transcendental*, mas que se constitui em um processo de homologia⁶, de modo simétrico entre as estruturas subjetivas e as estruturas das imagens de mundo. Para tanto, Habermas faz interlocuções com autores como Piaget, Koelberg, Mead e outros, tentando identificar as bases dessa estrutura epistêmica.

Para Habermas, o *Eu epistêmico* se constitui intersubjetivamente por meios linguísticos elementares. Para ele as estruturas presentes nas imagens de mundo “são tão constitutivas para os sistemas de sociedade quanto às estruturas da personalidade. As primeiras podem ser entendidas como tecido de ações comunicativas; as segundas podem ser consideradas sob o aspecto da capacidade de linguagem e de ação” (HABERMAS, 1983, p. 14).

⁶ O termo *homologia* deriva de *homólogo*, que “Diz-se das coisas que se correspondem segundo determinada lei”, ou seja, diz-se de coisas que são equivalentes, que correspondem (DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 1992, p. 594).

Afirma-se assim que as estruturas da consciência são frutos das estruturas do direito e da moral social, presentes nas imagens de mundo. Para demonstrar como o sujeito interioriza essas estruturas, recorre principalmente a Piaget e Koelberg, que em seus estudos observaram e documentaram os processos de ontogênese e dos níveis de formação moral, descritos como “modelos ou esquemas pré-convencionais, convencionais e pós-convencionais” (HABERMAS, 1983, p. 15).

Observando as estruturas da consciência e as estruturas do direito e da moral, percebe-se uma certa semelhança na história do indivíduo e na do gênero. De certo modo, com isso é possível afirmar que as estruturas da consciência, são resultantes de um processo de interiorização das estruturas linguísticas do mundo e de sua organização. Ou seja, é a interiorização das estruturas de racionalidade presente nas imagens de mundo.

Nesse sentido, o desenvolvimento do *Eu* depende de três aspectos: capacidade de conhecimento, de linguagem e de ação. Habermas afirma que

o Eu se forma em um sistema de delimitações. A subjetividade da natureza interna é delimitada com relação à objetividade de uma natureza externa perceptível com relação à normatividade da sociedade e à intersubjetividade da linguagem (HABERMAS, 1983, p. 15).

Para demonstrar o movimento de homologia das estruturas da consciência e a das imagens de mundo, Habermas recorre primeiramente a Piaget e ao modo como este apresenta as fases de desenvolvimento do sujeito, fazendo várias ressalvas e apontamentos, principalmente em relação aos cuidados e equívocos que um leitor possa incorrer. Mas reforça a presença das homologias entre as estruturas da consciência e as estruturas presentes nas imagens de mundo. “Na ontogênese, observam-se sequências de conceitos-base e de estruturas lógicas que são afins às da evolução das imagens do mundo” (HABERMAS, 1983, p. 18).

Essas estruturas, que estariam presentes no mundo e os sujeitos as interiorizam. São conceitos que permitem aos sujeitos se localizar no espaço: a concepção de tempo sequencial, de casualidade em aspecto global, e em etapa seguinte nas coisas específicas. Habermas (1983, p. 19) concebe essas duas etapas afirmando dois movimentos. Um “em relação ao nexos causal de coisas e de eventos, por um lado, e, por outro, em relação ao sentido motivacional de ações”.

A tese de que essa primeira estrutura de formação dos sujeitos, a base daquilo que será a estrutura cognoscitiva do *Eu*, e que permite ao sujeito se desenvolver cognitivamente, é a fase pré-operatória, que acontece durante o primeiro ano de vida, onde a criança

não é capaz de perceber os próprios limites. A simbiose entre a criança, a pessoa de referência e o ambiente é tão estreita que, *stricto sensu*, não tem sentido falar de delimitação da subjetividade (HABERMAS, 1983, p. 16).

Nesse momento parece que há uma interiorização das estruturas simbólicas elementares e se tornarão a primeira subjetividade e uma espécie de um primeiro *eu*. Há uma sobreposição das imagens de mundo sob a subjetividade do sujeito, que provoca um duplo movimento da mente, de estruturação do *eu* e interiorização das estruturas simbólicas e normáticas, de diferenciação e individuação.

2. As contribuições da neurociência

A perspectiva apresentada na Teoria do Agir Comunicativo alterou o modo como entendemos os processos de formação dos sujeitos, dando prioridade e importância à interação social, bem como de uma racionalidade sob o primado da comunicação. É preciso lembrar que a ciência é dinâmica e que o conhecimento se reelabora constantemente, permitindo a emergência de novos entendimentos sobre o a vida e assim, do próprio ser humano.

O ser humano é aberto e inacabado, o que implica em surgimento constante de questionamentos que emergem da própria dinâmica do pensamento, do rearranjo das peças que compõem o mundo da vida, impulsionando as pessoas a retornar as questões acerca do mundo e de si mesmo. Assim, as questões sobre a existência humana e sobre as possibilidades do conhecimento não podem ser contadas de modo conclusivo.

Diante das questões apresentadas por Habermas a respeito da formação do *Eu epistêmico*, surgem questionamentos como: De que modo as estruturas presentes nas imagens de mundo impactam sobre as estruturas mentais, sobre as estruturas físicas dos sujeitos e como a partir destes impactos emerge a consciência? Que espécie de processo mental é responsável por ordenar

as estruturas que são interiorizadas nos processos simétricos de interação? Como e quando se constitui a percepção de que existimos e de que somos? Como o processo de homeostase⁷ e homologia, como processos de formação do *Eu*, são constitutivos do sujeito moral pela doação de competência comunicativa e de ação?

Sobre a temática, do modo como nesses processos interativos se processa a emergência do *Eu* e da consciência, encontramos importantes contribuições da neurociência e na neurofilosofia, pesquisas das quais Habermas não pode contar no momento de suas investigações e no momento da elaboração da Teoria do Agir Comunicativo. Ela fala um *self material* ou *selfobjeto*, ligada ao corpo, que corresponde à estrutura fisiológica e neural, e um *self* que está a uma “camada” acima deste *self material*, onde surge a consciência, responsável pela “presença de espírito”, pelas nossas competências comunicativas e de ação e, portanto, de nossa competência moral⁸.

A aproximação das investigações sobre a constituição dos sujeitos morais de Habermas e da própria filosofia com as das recentes investigações da neurociência e da neurofilosofia, se justificam por que ambas se ocupam com questões que estão historicamente presentes na investigação filosófica e sociológica. Questões como, por exemplo, da possibilidade da consciência, dos determinismos e da liberdade humana. Se ocupam desta temática obras como *O mistério da consciência* e *E o cérebro criou o Homem* de Antônio R. Damásio⁹. Também as obras de Patrícia Churchland, pioneira

⁷ “Homeostasia (ou Homeostase) é a propriedade de um sistema aberto, em seres vivos especialmente, que tem função de regular o seu ambiente interno para manter uma condição estável, mediante múltiplos ajustes de equilíbrio dinâmico controlados por mecanismos de regulação inter-relacionados”. [...] O termo foi criado em 1932 por Walter Bradford Cannon a partir do grego *homeo* similar ou igual, *stasis* estático. [...] Sistemas complexos, como por exemplo o corpo humano, precisam de homeostase para manter a estabilidade e sobreviver. Mais do que apenas sobreviver, estes sistemas devem ter a capacidade de se adaptar ao seu ambiente externo e interno (WIKIPEDIA, 2014).

⁸ Aqui usaremos o termo *self* como aquilo que define a pessoa na sua individualidade e subjetividade. O termo *self* em português pode ser traduzido por “si” ou por “eu”. Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$self-%28psicologia%29;jsessionid=Dx8iv1D9LPEpyU-CHorrdXA](http://www.infopedia.pt/$self-%28psicologia%29;jsessionid=Dx8iv1D9LPEpyU-CHorrdXA)>. Acesso em: 10 Fev. 2014.

⁹ “Médico e neurocientista português, vencedor do Prêmio Príncipe das Astúrias de Investigação Científica e Técnica. Suas pesquisas focam na busca de respostas para questões filosóficas com base no conhecimento do cérebro. Damásio é professor de neurociências e diretor do Instituto do Cérebro e da Criatividade na Universidade do Sul da Califórnia.

nas investigações do campo da neurofilosofia, termo cunhado pela mesma justamente para designar a investigações de temas tradicionais da filosofia como metafísica e moral, a partir das investigações da neurociência. Sua obra mais marcante é *O que a neurociência nos diz sobre a moral*¹⁰ em que investiga as alterações comportamentais ligadas a alterações na estrutura cerebral, ou como um simples tumor pode alterar o modo de agir das pessoas¹¹.

Entender como a consciência emerge no cérebro implica primeiramente compreender qual a relação do cérebro com os papéis vitais do nosso corpo. Todas as informações processadas por nosso cérebro tem sua porta de entrada no corpo. Ao longo do processo de desenvolvimento da espécie humana, o nosso sistema nervoso se tornou complexo.

O *Self* e a consciência de si, todo pensamento, porém não podem ser dissociados de um corpo. Por isso, Damásio trata primeiramente de um *self material* como “uma coleção dinâmica de processos neurais integrados, centrada na representação do corpo vivo, que encontra expressão em uma coleção dinâmica de processos mentais integrados” (DAMÁSIO, 2011, p. 22).

Segundo Damásio (2011), o sistema neural vem se desenvolvendo em etapas, culminando com o cérebro. Ele assume no corpo humano a tarefa de manter uma representação neural dos estímulos que corpo recebe, de forma semelhante há um “painel de controle eletrônico”, a partir do qual controla e representa as impressões do nosso corpo. Através dessa representação neural, o cérebro pode monitorar e regular as funções vitais, por meio de reagentes químicos e sinais elétricos, processo que não se tornam presente ao espírito, ou seja, são “inconscientes”.

O sistema neural humano pode ser entendido em três níveis: o sistema que percorre o nosso corpo a partir da medúla; o *proto-self* que regula o

Suas descobertas na área da neurobiologia da mente e do comportamento, com ênfase na emoção, tomada de decisões, memória, comunicação e criatividade, fizeram dele um líder com reconhecimento internacional no campo das neurociências. Seu trabalho tem grande influência sobre o entendimento atual dos sistemas neurais, envolvendo memória, linguagem e consciência. Autor de *O erro de Descartes e O sentimento de si, dentre muitos outros.* Disponível em: <<http://fronteirasdopensamento.com.br/conferencistas/?5,115>>. Acesso em: 19 Out. 2013.

¹⁰ CHURCHLAND, 2011.

¹¹ É possível obter mais informações em: <http://www.superinteressante.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=1698:qa-mente-e-produto-do-cerebroq&catid=24:artigos&Itemid=104>. Acesso em: 7 Out. 2013.

sistema autônomo e é inconsciente; e o *córtex-cerebral*, onde estão as funções superiores da mente humana. Quando o corpo é confrontado com um objeto, o *proto-self* é modificado por ele no ato de perceber tal objeto. Os padrões neurais representando o objeto e o *proto-self* alterado são copiados em outra região do cérebro, constituindo padrões neurais de segunda ordem. O conjunto das representações escritas no cérebro equivale à história dos sujeitos, a sua identidade, que por sua vez, é a *consciência* em funcionamento.

Essa consciência central tem nos humanos a capacidade manter e resgatar os dados sobre o passado e o futuro planejado, num banco de dados chamado de memória. Essa capacidade foi fortemente aperfeiçoada pelo desenvolvimento da linguagem, da passagem para interação simbólica¹². Quando a memória foi adicionada ao esquema descrito acima, a consciência central evoluiu para uma consciência estendida pela qual temos a ciência instantânea de nossa identidade, além de conservar conhecimento do *Eu-passado* e da representação de um *Eu-futuro*.

Já o *self-sujeito-e-conhecedor*, também caracterizado como *eu*,

não só é uma presença muito real, mas também uma guinada crucial na evolução biológica. Podemos imaginar que o self-sujeito-conhecedor está, por assim dizer, sobre o self-objeto, assim como uma nova camada de processos neurais dá origem a mais uma camada de processamentos mentais [...]. Não há dicotomia entre o self-objeto e self-conhecedor; o que existe é continuidade e progressão. O self-conhecedor tem seu alicerce no self-objeto (DAMÁSIO, 2011, p. 23).

Desse modo podemos afirmar que a consciência e o *self* são o resultado de um processo de regulação das percepções que os sujeitos registram em seus sistemas de captação de estímulos. “A mente consciente emerge na história da regulação da vida. A regulação da vida, um processo dinâmico conhecido como homeostase” (DAMÁSIO, 2011, p. 42).

Sobre a homeostase sociocultural,

¹² Vale ressaltar, que aqui linguagem compreende a linguagem simbólica, semântica, convencional. Essa, não abarca o fenômeno da comunicação. Por isso, os processos comunicativos estão na base de constituição das estruturas cerebrais. Desse modo, a neurociência reforça o princípio de Wittgenstein, de que “os limites da minha linguagem, são os limites de meu mundo” (WITTGENSTEIN, 1999).

a mente consciente dos humanos, munida com esses tipos complexos de *self* e apoiada por capacidades ainda maiores de memória, raciocínio e linguagem, engendra os instrumentos da cultura e abre caminho para novos modos de homeostase nas esferas da sociedade e da cultura (DAMÁSIO, 2011, p. 43).

Diante destes apontamentos, fica evidente que o desenvolvimento das estruturas cerebrais, a emergência da consciência e do *self* não estão em desacordo e nem inviabiliza investigações da filosofia. Pelo contrário, fornecem subsídios e apontamentos que permitem pensar e entender questionamentos que perpassam toda a história do pensamento humano, bem como possibilitam que nos posicionemos de modo mais pontual diante de questões sociais e humanas da sociedade contemporânea, inclusive sobre a constituição moral dos sujeitos e sobre o modo de como os sujeitos tomam posse das competências comunicativas e a capacidade de agir socialmente.

Quando debatemos sobre os benefícios ou perigos de tendências culturais e de avanços como a revolução digital, pode ser útil ter informação sobre como nosso cérebro flexível cria a consciência. Por exemplo, será que a globalização progressiva da consciência humana enseja pela revolução digital manterá os objetivos e princípios da homeostase básica, como faz a atual homeostase sociocultural? Ou será que ela se desprenderá desse cordão umbilical evolucionário, para o bem ou para o mal (DAMÁSIO, 2011, p. 46).

Evidenciam-se deste modo as possíveis convergências entre as investigações de Habermas, os processos de formação do *Eu* por meio da interação social e as investigações e reflexões desenvolvidas na neurociência e na neurofilosofia. O processo de homeostase e de formação do *self* estão estritamente vinculado aos processos de interação social, com indícios da emergência de uma racionalidade comunicativa, de modo similar à percepção de Habermas na teoria de Mead.

Conclusão

Propor aproximações entre as investigações de Habermas e da neurofilosofia a partir das convergências que se apresentam nas duas teorias, podem resultar em importantes contribuições para o entendimento dos processos de formação do *eu* ou do *self-sujeito-conhecedor*. Através de uma releitura do *Eu epistêmico* de Habermas e das implicações deste para um *Eu-prático*, em interlocução com as investigações de pensadores como Antônio Damásio e Patrícia Churlchland, permite repensar como sujeitos constituem suas identidade a partir da formação da consciência. Permite entender como os sujeitos cognoscentes tornam-se capazes de linguagem e comunicação, de pensar e de agir moralmente.

Não se trata de um *Eu epistêmico*, *a priori* ou metafísico. A releitura pode fornecer importantes subsídios para entender como se forma o *Eu* e sua estrutura moral, assim como as competências comunicativas que precisam se desenvolver, à medida que os sujeitos se socializam e passam a integrar a cultura de sua sociedade. Esta identidade primeira, que Habermas chama de identidade natural, “repousa sobre o caráter transtemporal do organismo capaz de conservar os próprios limites, ou seja, do próprio corpo, que a criança aprende pouco a pouco a distinguir do ambiente físico-social” (HABERMAS, 1983, p. 24).

Por fim, vale ressaltar que:

Tampouco a dignidade da mente humana é diminuída quando associada à assombrosa complexidade e beleza encontrados no interior de células e tecidos vivos. Ao contrário, ligar a pessoalidade à biologia é uma fonte inesgotável de admiração e respeito por tudo que é humano [...] “quando a neurociência explora a experiência humana nos estranhos mundos da fisiologia do cérebro e da genética, a dignidade humana não só é mantida, mas reafirmada” (DAMÁSIO, 2011, p. 47).

Portanto, a pretensão é defender e investigar como são os processos de formação das estruturas básicas cognitivas, a construção do *self*, a compreensão de como este permite a emergência do sujeito moral. Por homologia e simbiose, por meio da homeostase, há um processo de internalização das estruturas subjetivas e de formação do *self*. Estas permitem desenvolver

as competências cognitivas, de comunicação e de ação que, por sua vez, permitem o surgimento da consciência moral.

Referências

- BOLZAN, J. *Habermas: razão e racionalização*. Ijuí: Unijuí, 2005.
- CHURCHLAND, P. S. *Braintrust: what neuroscience tells us about morality*. Princeton: Princeton University Press, 2011.
- DALBOSCO, C. A. G. H. *Mead e o problema do modelo reflexivo da autoconsciência*. Disponível em: <http://www.derphilosopher.supralus.com/_dwld/free/artigo_17.pdf>. Acesso em: 11 Set. 2013.
- DAMÁSIO, A. *E o cérebro criou o homem*. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo, Brasil: Nova Cultural, 1992.
- HABERMAS, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa complementos y estudios previos*. Tradução Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Cátedra, 1989.
- _____. *Teoria do agir comunicativo 1: racionalidade da ação e racionalização social*. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012a. v. I
- _____. *Teoria do agir comunicativo 2: sobre a crítica da razão funcionalista*. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012b. v. II.
- HADDAD, F. Dialética positiva: de Mead a Habermas. *Lua Nova: Revista de cultura de política*, v. 59, p. 95-115, mês. 2003.
- HONNETH, A. *Crítica del agravio moral: patologías de la sociedad contemporánea*. Tradução Peter Storandt Diller. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- MEAD, G. H. *Selected writings*. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

OLIVEIRA, M. A. de. *Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: Loyola, 1996.

OLIVEIRA, N. DE. *Damásio, neurociência e neurofilosofia*. Disponível em: <<http://www.fronteras.com/canalfronteiras/entrevistas/?16,75>>. Acesso em: 7 out. 2013.

HOMEOSTASE. In: WIKIPÉDIA, a enciclopedia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2016. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Homeostase>>. Acesso em: 10 Fev. 2014.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Tradução José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

A MENTE é produto do cérebro. Disponível em: <http://www.superinteressante.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=1698:qamente-e-produto-do-cerebroq&catid=24:artigos&Itemid=104>. Acesso em: 7 Out. 2013.

Data de registro: 10/02/2014

Data de aceite: 20/08/2014

A FORMAÇÃO DOCENTE E A NECESSIDADE DE SER PERCEBIDO

*Luciana Azevedo Rodrigues**

*Márcio Norberto Farias***

Resumo

Este ensaio visa refletir sobre o enfraquecimento dos estudos desenvolvidos por professores e estudantes em sala de aula e a progressiva fixação na superioridade da comunicação mediada tecnologicamente. Com base na teoria da exploração estético nervosa, desenvolvida pelo filósofo contemporâneo C. Türcke, o texto argumenta que a referida fixação dissimula a expropriação a que professores e estudantes estão sendo submetidos e a angústia de não serem percebidos, em meio à imensa oferta de mercadorias – informações, dados e imagens veiculadas. Por fim, a partir da compreensão da percepção como um produto histórico e social, tal como desenvolvida pelo referido filósofo, o ensaio acena para necessidade da formação de professor se comprometer com a recusa do impulso de poder que chega a exaltar a comunicação mediada e a esquecer que ela só tem sentido quando voltada para a comunicação concreta e direta.

Palavras-chave: Exploração. Concentração. Tecnologia. Formação de professores.

Abstract

This work aims to reflect on the weakening of the studies developed by teachers and students in the classroom and the progressive fixation of

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora de Filosofia da Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). *E-mail:* luazevedo@ded.ufla.br

** Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Lavras (UFLA). *E-mail:* marxio@gmail.com

communication through technology. Based on the aesthetic nerve exploration developed by the contemporary philosopher C. Türcke, the text claimed that the referred fixation conceals expropriation to which teachers and students have been submitted, and the anguish of not being perceived, due to the huge offer of commodities – information, data and available images. Finally, from the comprehension of perception as a historical and social commodity, such as developed by the philosopher studied, the study shows the necessity of teacher's formation to impact on denying of the boosting of power that gets to the point of highlighting communication mediated and forgetting that it just makes sense when referring to concrete and direct communication.

Keywords: Exploration. Concentration. Technology. Teacher's formation.

Este ensaio visa refletir sobre o enfraquecimento dos estudos desenvolvidos por professores e estudantes na sala de aula sem as mediações do aparato audiovisual e o fortalecimento da fixação dos agentes educacionais na superioridade da comunicação mediada tecnologicamente. Com base na teoria da exploração estético nervosa, elaborada pelo filósofo contemporâneo Christoph Türcke (2010), o trabalho argumenta que o fascínio com que professoras e professores lidam com a comunicação mediada tecnologicamente dissimula para eles mesmos a expropriação que vêm sofrendo à medida que são arrancados das condições que necessitam para se constituírem como sujeitos do processo formativo.

Como um pensamento filosófico que continua a leitura crítica marxiana de que a produção capitalista é constituída por um instrumental que emprega o trabalhador, a obra *Sociedade excitada: filosofia da sensação*, escrita por C. Türcke em 2002 e traduzida no Brasil em 2010, contém uma interpretação histórica e dialética sobre as mudanças das formas de exploração na sociedade capitalista.

C. Türcke (2010) se detém sobre aquilo que Marx denominou de subsunção formal e real do trabalho, o processo em que o trabalhador individual na manufatura deixou de produzir uma mercadoria e passou a exercer uma parte de sua produção e, na grande indústria, com a máquina, perdeu o domínio que tinha sobre o tempo de produção.

A recuperação da teoria marxiana permite a Türcke (2010) reconhecer no tempo livre a subsunção formal e real, identificadas por Marx no tempo

de trabalho. Algo que não passou despercebido por Adorno e Benjamin no século XX, apesar de não ter sido apresentado com os mesmos termos do autor de *O capital*. Com a contribuição de TÜRCKE, é possível ver como a subsunção real do tempo livre se realizou com o surgimento da fotografia e do filme.

Primeiramente, este filósofo recorda que o lazer e a diversão eram vividos de modo entremeado no processo de trabalho com os momentos de divagações e instruções de uns pelos outros. Destaca, ainda, que estes momentos passaram a ser limitados ao fim do dia de trabalho até serem transformados em algo separado dele. Esta divisão – de um lado tempo de trabalho, de outro, tempo livre – expressa aquilo que Marx (1994) abordou como trabalho manufatureiro, e que, conforme TÜRCKE, isolou e submeteu formalmente o tempo livre.

Conforme o filósofo, o impulso industrial, que reorganizou o trabalho ao longo dos séculos XVIII e XIX, alcançou o tempo livre no século XX com o surgimento e o desenvolvimento da fotografia. Nesse processo, o trabalhador fragmentado pela decomposição do trabalho passou a extrair prazer diante da tela ao consumir os choques audiovisuais, que, em suas palavras,

concentra a atenção num ponto, para poder triturar essa concentração através de incontáveis repetições (...). Em seu encanto, o tiro ótico cativa de forma irresistível, pois através de uma repetição permanente ele orienta, de modo gradativo, todo o sensorio em si, tanto fisiológica quanto esteticamente, até se tornar imprescindível, como se fosse uma injeção de que o organismo precisa diariamente (TÜRCKE, 2010, p. 266, grifo nosso).

Assim, o tiro que cativa por meio da repetição que relaxa o organismo penetrou o trabalho, com o surgimento e o desenvolvimento do computador no final do século XX. Esta reviravolta produziu um modo perverso de fusão entre tempo livre e tempo de trabalho, ou seja, o computador, ao reunir divertimento e produção para as pessoas, submeteu-as ainda mais aos choques imagéticos.

Como assevera TÜRCKE (2010, p. 267), “O imperativo categórico ‘olhe para cá’ próprio das imagens em movimento se transforma ao mesmo tempo em necessidade econômica”. Com isso, o olhar enquanto um momento no

processo de construção do conhecimento é triturado pelo olhe para cá repetidamente se tornando uma espécie de sucedâneo daquele. O olhar repetido para as imagens que se repetem anestesia e ajudam o organismo a não querer buscar algo além delas. Nas palavras do autor,

onde a atividade de trabalho se transforma em choque imagético, também todos os choques imagéticos e sonoros (...) adquirem a aparência de tarefas de trabalho virtuais.(...)Toda existência começa a depender, de uma forma absurda, de estar presente, de ser percebido ou perceber, de estar esteticamente presente, enfim de estar “aí” (TÜRCKE, 2010, p. 267).

Nesse sentido, podemos ressaltar tanto a relação de professores e alunos com suas caixas de *e-mail* ou *facebook* quanto à inquietação vivida no espaço da sala de aula presencial, onde se torna cada vez mais difícil a concentração. No que se refere àquela relação, tem se tornado comum professores e estudantes que se afastam em períodos de férias reconhecerem que a efetividade destas depende de “não acessar” suas caixas de *e-mail*, ao mesmo tempo em que demonstram um receio de deixar de fazê-lo. Com muito esforço, quando conseguem, tendem a se “apoiar” no choque midiático “puramente” voltado para diversão, que os solicitam cada vez mais com filmes em formatos tridimensionais ou então com formas cada vez mais impactantes de estimulação.

Nesse contexto, a aula presencial tende a evocar a angústia existencial do indivíduo em poder não ser percebido, a qual para ser dissimulada torna o ensino presencial mais um espaço para vivência dos choques imagéticos, ou seja, estudantes e professores sucumbem à grande tela do computador, com a ajuda do *Powerpoint* e outros *softwares* mais avançados, que exigem o olhe para cá e proporcionam o relaxamento físico e estético que não visa outra coisa senão o continuar olhando. Quando isso não acontece, a dificuldade de ensinar, de aprender, de se relacionar, e de se permitir ouvir uns aos outros tende a aparecer e, diante delas a irrigação audiovisual, também pode ser realizada individualmente.

A simples condição de estar na aula presencial, que apesar de continuar sendo referida como um espaço mais efetivo de aprendizagem na comparação com a Educação à Distância (EaD), é vivida cada vez mais como um

empecilho para “conhecer” outros inúmeros lugares, temas, acontecimentos acessíveis *on-line*. O estar concretamente num mesmo espaço com outros, nesse caso, na sala de aula, é percebido de modo cada vez mais angustiante tanto por alunos quanto por professores. A angústia de poder não estar estudando aquilo que realmente importa e de não estar acompanhando a imensa quantidade de informações que circulam rapidamente pelo universo *on-line* é fortemente sentida – uma angústia que remete as pessoas a sua condição humana material-corporal, que insiste em continuar diferenciando-as da reprodutibilidade técnica própria do aparato tecnológico. A vivência do estar na sala de aula, nesse sentido, é progressivamente atacada por essa pressão e, para lidar com isso, o choque midiático que mobiliza tal angústia é chamado a se repetir permanentemente como forma de evitar sua percepção.

Com as dificuldades de viver os limites desse espaço, professores, alunos, conteúdos, mesas de estudos individuais ficam cada vez menores enquanto as salas de aulas se tornam maiores e as versões pequenas de computadores individuais se proliferam “infinitamente”. Para os docentes, uma das dúvidas decorrentes do uso dos computadores em sala é: onde o aluno está? na sala, no texto, nas discussões ou nas inúmeras janelas *on-line*?. Aquela atitude imaginária ou real do discente de se pôr para fora da sala passou a dispor de um “suporte” que a torna desnecessária. Sem perceber, entretanto, o estudante, considera Türcke, passa a sofrer um comando muito mais imperativo que aquele realizado pelos professores mais severos, “o olhe para cá!”

Os professores, por sua vez, para não continuarem com dúvidas sobre a participação ou não de seus alunos, enfrentam o dilema de solicitar que os estudantes não usem o aparato ou obedecer ao comando do “olhe para cá”, realizando um movimento que Zuin (2006, p. 947) chama de “conversão da autoridade pedagógica em autoritarismo da imagem”. Nesse movimento, a aula presencial também se delineia conforme a agitação produzida pelo choque audiovisual, e a comunicação direta que deveria ser o horizonte da educação mediada tecnologicamente torna-se apagada e desinteressante diante desta. O relato de um professor da Universidade Federal de Lavras sobre uma vivência de ensino na sala de aula com a utilização do *skype* ensina algo sobre isso. Para participar de uma de suas aulas, uma aluna fez uso do *skype*, enquanto os demais colegas estavam fisicamente na sala. A participação da aluna pelo *skype*, no sentido de fazer questionamentos

e considerações sobre o conteúdo apresentado foi, conforme o professor, espantosamente maior que a daqueles alunos que estavam na sala de aula.

A princípio, esta fala conduz a pensar que o processo educativo se torna muito mais efetivo com o uso dos aparatos tecnológicos. Contudo, a euforia que acompanha este pensamento tende a não problematizar a situação em que a comunicação direta e concreta passa a ser vista como insossa e sem graça. O que tais mídias de comunicação proporcionam evita a recordação de que apesar de todo o progresso da dominação da natureza, cada pessoa vive, sente e pensa a partir de um conjunto de relações determinadas, em sua materialidade corporal concreta, e só consegue experimentar algo numa condição que leve a constituição da memória, num contexto concreto, num lugar determinado e não *on-line*.

Este processo que nega cada vez mais a natureza, o corpo, avança no sentido de sua exploração e é compreendido por Türcke (2010), como a intensificação do choque imagético sobre a existência, que produz uma nova forma de exploração, denominada por ele de estético nervosa. Tal choque invade os cursos de formação de professores que se expandem predominantemente com a Educação à Distância, ressoando o imperativo social colocado pelo choque imagético: o de que ser percebido depende de estar *on-line*, no olho da câmera, na tela. E, mesmo no ensino presencial, sem compreenderem esses processos, professores e alunos fazem uso de imagens de violência chocantes na sala de aula como forma de impressionar e ainda filmam suas práticas para reproduzi-las *on-line* ou no multimídia.

Em vez de considerar esse movimento incessante engendrado com o capitalismo, como a onda que deve ser seguida por todos/as, Türcke (2010) acena para algumas possibilidades de resistência aos efeitos prejudiciais do choque imagético. Na formação de professores, um dos desafios envolve o estudo dos efeitos dos choques para a concentração das pessoas. Para Türcke (2010), o que se vive diante dos choques é uma exploração estético nervosa, que atualiza no nível perceptivo, o que foi engendrado com a condição moderna: a separação do trabalhador dos meios que precisa para se constituir como trabalhador. Para ele, a expropriação do camponês na Inglaterra do século XVI, retratada por Karl Marx (1994), é o que marca o início da modernidade. Ela é evidenciada como a primeira manifestação da permanente convulsão da sociedade capitalista que se fundamenta na separação dos produtores dos meios de produção que necessitam para produzir seus viveres e a si mesmos.

Para o filósofo, a retirada dos trabalhadores da terra e a impossibilidade deles continuarem significando suas existências a partir das relações que ali estabeleciam, seja com a terra, com as pessoas em torno dela ou ainda, em torno de seus cultos, retirou delas uma constelação que funcionava como fundamento para a percepção delas. Noutras palavras, a separação que tirou o trabalhador rural da terra, o artífice de suas ferramentas, o aristocrata e os cavaleiros de seus bens hereditários privou os seres humanos de relações a partir das quais eles podiam desenvolver a autopercepção e a autoafirmação, privou-os do exercício de repetição que conduz a assimilação e a canalização de excessos de energias em ligações nervosas.

De acordo com Türcke (2010), a privação produzida na condição moderna não permite que o organismo repita o exercício de reviver os choques a que foi submetido, como forma de assimilá-lo, como forma de alcançar um estado em que ele deixe de apavorar e possa ser experimentado prazerosamente. Türcke 2010, assim como Benjamin, destaca que na modernidade já não haveria condições para corporificar os choques vividos na relação com o mundo externo – pois o ver e o ouvir vivem sob o fogo cerrado dos choques traumáticos. Ademais, para o filósofo contemporâneo se torna ainda mais evidente a condição em que os sentidos são inundados por forças externas que os assaltam sem que estejam preparados para elas, sem que haja o exercício de corporificação desse excesso de excitação em objetos que funcionam como fetiches pré-eróticos, e na sua consequente canalização em ligações nervosas. Türcke (2010) reconhece seguindo a tradição freudiana e benjaminiana de pensamento, que quando isso acontece toda possibilidade de controle do organismo a partir do trabalho que permite essa assimilação fica comprometida. Chamada por Türcke de compulsão a repetição ritualística e identificada por meio de objetos fetiches como ossos sagrados, peles, pedras, árvores, lanças, escudos etc., tal repetição corresponde ao processo de assimilação dos choques vividos pelo ser humano.

Ao se apoiar em Freud para falar da produção moderna de uma privação pré-erótica, Türcke (2010) se refere à perda de

uma constelação singular, na qual viveres secularmente praticados e adquiridos, a aproximação corpórea com o aparentado, uma rígida hierarquia social, assim como rituais e costumes internalizados na esfera mais íntima se amalgamaram em conjunto. Essa constelação

foi pressão, mas também, em certa medida, amparo, uma vez que seus componentes se apoiavam mutuamente e se referiam uns aos outros (TÜRCKE, 2010, p. 242) .

Essa privação lesou todo um sistema de relação e referência que proporcionava certa assistência a tais reveses. (...) É como se o sutil filamento que ligava tudo, de forma invisível, fosse extraído de seu tecido sólido, tanto na dimensão social quanto na neuronal (TÜRCKE, 2010, p. 243).

Esta privação precisa ser reconhecida hoje como algo que tem se prolongado e se aprofundado, inclusive nas instituições de ensino que durante séculos estiveram protegidas das leis de mercado e da troca trazendo desafios ainda maiores para a formação de professores, que historicamente foi e ainda é considerada inferior quando comparada a outras formações, tal como podemos ver no texto do filósofo frankfurtiano Theodor Adorno “Tabus acerca do magistério”.

De um lado estão lançadas as ferramentas para que qualquer pessoa, em qualquer tempo e espaço, em qualquer condição realize seu curso de licenciatura, inclusive aquelas que não desejam e mesmo assim precisam responder a pressão de concluir um ensino superior. Desse modo, torna-se muito comum qualquer pessoa, querendo ou não, se tornar professor, pois para tal são levadas a acreditar que basta possuir um computador conectado a rede *Internet*. De outro lado, professores e alunos dos ensinamentos presenciais experimentam aquela separação de produtores e meios de produção de diferentes formas, sendo levados a concorrer a editais públicos ou privados para garantir recursos ou a chancela para a realização de seus estudos, e a se contentar com a felicidade de elevar sua produtividade em prazos cada vez mais curtos. Nem professores, nem estudantes de instituições públicas estão protegidos disso. Pelo contrário, é como se eles precisassem se lançar para fora de qualquer relação de estudo continuada para atender as demandas de projetos que lhes são permanentemente oferecidas na forma de editais de modo que possam angariar verbas e produções que os tornem reconhecidos como sérios captadores de recursos, ao mesmo tempo em que suas vidas são afastadas de qualquer sensação de que poderiam existir outros modos de investimentos para realização de um trabalho que também é vida e que, nesse sentido, reluz a formação. A atual condição também referida por Türcke (2010) como estetização da vida e do trabalho afasta ainda mais as pessoas da percepção de que continuam vivendo

sob condições de exploração, e reforça a ideia de que qualquer um pode ser vencedor e perdedor, pois todos se encontram diante de uma grande e neutra roleta da vida, fazendo suas apostas com mais ou menos sorte.

Além de recuperar a teoria marxiana da exploração e dizer que ela tornou evidente que a relação de compra e venda da força de trabalho oculta a mais desavergonhada exploração – a medida que a força de trabalho que produz valor jamais recebe pelo valor produzido e sim pelo valor que possui – TÜRCKE sustenta que a exploração física não se restringe à mais-valia que não é paga. Diz ele que:

o capitalismo transformou a própria situação da exploração, sendo que o quão profundamente ela foi transformada só pode ser mostrado posteriormente, pois a exploração foi transformada no seu estado estético (...) com o expulsar das capacidades humanas de seu contexto de desenvolvimento e adequação para a realização de atividades de trabalho isoladas, pôs-se em movimento uma conversão técnica do organismo como um todo (TÜRCKE, 2010, p. 274).

Nessa passagem em que a exploração estética é compreendida a partir da desapropriação dos sentidos do contexto, no qual eles se constituíram, e da ocupação dos mesmos com estímulos isolados, ressoa aquela expulsão que TÜRCKE evidencia como início da modernidade, ou seja, a desapropriação do trabalhador da terra, o do artífice em relação as suas ferramentas, a do aristocrata e dos cavaleiros em relação aos seus bens hereditários, a do álcool destilado em relação ao meio de fermentação que o produziu, a do instante da fotografia do contexto que lhe atribui sentido, a do mercado em relação ao sagrado que lhe conferia a busca pela pacificação. Em suas palavras:

Quanto menos a força muscular foi aplicada às máquinas colossais, quanto mais as pontas dos dedos e os movimentos oculares foram motora e refinadamente alinhavados a aparelhos microeletrônicos, mais se destaca para qual direção a transformação da exploração aponta: para exploração da concentração (TÜRCKE, 2010, p. 274).

Esse processo de alinhavamento é identificado pelo autor como a esteira industrial capaz de desenvolver novos níveis de complexidade para assimilar

e, ao mesmo tempo, de simplificar as operações requeridas pelas máquinas, permitindo tanto uma diminuição de tempo de incorporação daquelas operações pelos seus usuários quanto de produção alcançada por meio delas.

O que aí se destaca é a perda do exercício de relações entre os órgãos dos sentidos, a expropriação do contexto no qual surgiram e conferia significado ao que era sentido. Diante da tela, dos milhares e infinitos lugares que as pessoas podem estar, um processo de dispersão, decomposição e expropriação dos sentidos é euforicamente exercitado – o consumo dos choques audiovisuais. Contudo, o filósofo adverte que a exploração estético nervosa nunca ocorre de modo isolado, mas sempre como uma torrente de estímulo que intensifica o esvaziamento pela superlotação de estímulos e que liquidifica a abstração por meio do concreto.

Nesta direção, Türcke (2010, p. 278) considera que “quanto mais complexo é um trabalho, mais se torna imprescindível que a concentração, que lhe é exigida, seja a do próprio trabalhador”. Desse modo, quanto mais os sujeitos exercitam a própria concentração, mais isso explicita a complexidade dos trabalhos que conseguem realizar e, assim, a menor possibilidade de que eles sejam substituídos. Daí o autor afirmar que a exploração estético nervosa é o lado interno da econômica, pois tornar-se concentrado ou concentrar-se depende então da complexidade ou simplificação do trabalho.

A complexidade que exige o concentrar-se, no contexto em que a simplificação vem se generalizando, tende a ser recusada também nos cursos de formação de professores. Daí a necessidade de compreenderem os efeitos desse processo simplificador que concentra a percepção humana em vez de aplicarem o referido alinhamento, inclusive com o objetivo de superar a falta de atenção e a desconcentração identificadas em sala de aula. Em outras palavras, como forma de vencer a falta de atenção nas salas de aula, especialmente para a leitura de um texto complexo, alguns cursos de formação docente têm recorrido aos aparatos audiovisuais, às imagens fílmicas no computador, sem saber que isso pode reforçar os estímulos isolados dos sentidos humanos. Dessa forma, em vez de buscarem um ater-se, de tornar sedentárias as representações e imagens, o que se vivencia é a substituição permanente de representações e imagens fugazes.

Com a referida perspectiva de alinhamento, a formação de professores não dispõe de condições para o desenvolvimento da percepção, mas sim de recepções que são cada vez mais pontuais e que dispensam o desen-

volvimento da percepção do próprio indivíduo como sua percepção. Sem concentração, sem percepção das próprias recepções e representações como suas, professores e estudantes confrontam-se com situações como a inexistência de autoria e talvez o plágio seja uma expressão dessa dificuldade de perceber o que é próprio. Pois, apesar de se falar tanto em individualidade, torna-se difícil realizá-la quando as demandas de produção cada vez mais aceleradas e “diversificadas”, não deixam espaço para a percepção do que é percepção, representação e pensamento do próprio sujeito, mas requerem respostas que continuam exteriores ao eu, tais como as extremidades do corpo – dedos e olhos.

Desse modo, com seu movimento ininterrupto, o que os choques imagéticos não permitem existir é a retenção, um espírito que exercite “um contato corporal com as ideias” (ADORNO, 2010, p. 21).

Depois de teorizar sobre o movimento histórico no qual o sensório humano se constituiu, se modificou e vem sendo enfraquecido, Türcke (2010) vislumbra práticas que se tornam vitais ao desenvolvimento da percepção e do pensamento no contexto atual. Nelas, o autodesperdício assume extrema importância para a conversão das imagens audiovisuais em vacina e para a produção de imagens reflexivas. O filósofo e professor em Leipzig admite que não é possível falar em abstinência em relação a irradiação audiovisual devido tanto a questão econômica quanto a neurológica, por isso propõe que diante dela as pessoas consigam dosar o seu consumo, alimentar o organismo com pequenas doses de substâncias tóxicas, de tal modo que possam dominar os choques audiovisuais e não serem dominadas por eles. Nesse sentido, mesmo depois de reconhecer que a transcrição de textos e fórmulas tem suas origens na chamada pedagogia tradicional, baseada na memorização dos conteúdos, Türcke (2010) afirma que sob as condições gerais de agitação este modo de reter pode tornar-se

uma medida de concentração motora, afetiva e mental, de recolhimento interior e, por que não dizer, de recordação, ou seja, uma medida não muito diferente daquilo que, na linguagem teológica, se chama devoção (TÜRCKE, 2010, p. 305).

Além desse exercício de dedicação, o filósofo se refere à importância de viver sensações profundas, que não se dão pelo grito – imagens velozes

e violentas – mas por seu caráter simbólico, de imagem-pensamento. Nesse sentido, as sensações profundas enquanto frágil luzir de algo melhor não podem ser confundidas com as sensações que alimentam o impulso de poder fazer mais, ouvir mais, falar mais, ter mais, pois o entusiasmo que elas mobilizam só pode ser alimentado com mais doses de imagens audiovisuais, seja na educação a distância ou na presencial. Dessa forma, talvez seja frutífero pensar que a utilização das imagens audiovisuais na formação de professor comprometida com a emancipação humana precisa rever aquele impulso de poder que chega a exaltar a comunicação mediada e a esquecer que ela só adquire sentido quando voltada para a comunicação imediata concreta e direta – a única capaz de levar homens e mulheres a não só se comunicarem mas, fundamentalmente, serem capazes de juntos elaborarem, assimilarem seus medos e vislumbrarem um mundo melhor.

Referências

ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério In: _____. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 97-117.

_____. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B. ZUIN, A. A. S. LASTÓRIA, L. A. C. N. *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 07-40.

BENJAMIN, W. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____. *Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo*. Tradução de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. 1., ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. 271 p.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Tradução de Reginaldo Sant'anna. Livro 1, 14., ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1994.

TÜRCKE, C. *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Tradução de Antonio A. S. Zuin, Fabio A. Durão, Francisco C. Fontanella, Mario Frungillo. Campinas: Editora Unicamp, 2010.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O programa universidade aberta do brasil, o tutor e o professor virtual. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 935-954, Out. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 Jul. 2013.

Data de registro: 16/02/2014

Data de aceite: 22/10/2014

ABORDAGEM ANTI-REDUCIONISTA EM SAÚDE: UMA CONTRIBUIÇÃO DAS DISCUSSÕES FILOSÓFICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE

*Liziane Martins**
*Valter Forastieri Cova***

Resumo

Esse trabalho inicialmente apresenta um estudo introdutório acerca das críticas da epistemologia contemporânea de saúde e sua aplicação ao universo do saber em saúde, procurando explorar algumas contribuições dessas críticas para atenção à saúde biomédica e sua consequente repercussão na Educação em Saúde. Em seguida, apresentamos as quatro abordagens sobre posições explanatórias: atomismo, holismo, reducionismo e antirreducionismo, para entendermos a importância de um embasamento filosófico nas discussões de saúde e suas consequências no ensino. Por fim, tenta-se mostrar as implicações da filosofia na formação dos professores para uma maior compreensão do ensino de Ciências, mais especificamente da educação em saúde.

Palavras-chave: Abordagem biomédica. Posições explanatórias. Filosofia. Ensino de ciências.

Abstract

This paper initially presents an introductory study about the critical of contemporary health epistemology and its application to the universe of knowledge in health, looking to explore some of these critical contributions to biomedical health care and its consequent impact on Health Education. Afterwards, we

* Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). *E-mail:* lizimartins@gmail.com

** Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia/ Universidade Estadual de Feira de Santana. Professor do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE). *E-mail:* forastieri_biologia@yahoo.com.br

show four approaches about explanatory positions: atomism, holism, reductionism and anti-reductionism, to understand the importance of a philosophical basis in discussions of health and its impact on education. Finally, try to show the implications of philosophy in teacher's education for a better understanding of the Science Education, more specifically in Health Education.

Keywords: Biomedical approach. Explanatory positions. Philosophy. Science education.

Introdução

A interface entre Educação e Saúde está presente em várias pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de Ciências (COELHO; CONCEIÇÃO; YUNES, 1974; FLAY, 2000; XAVIER; FREIRE; MORAES, 2006). Com ênfase na dimensão pedagógica da saúde, tem-se buscado analisar em determinados temas de saúde são abordados em sala (SUCCI; WICKBOLD; SUCCI, 2005; CARVALHO; SILVA; CLÉMENT, 2007; CARVALHO *et al.*, 2007), quais elementos constituem empecilhos para a aprendizagem sobre saúde (COLLARES; MOYSÉS, 1997), como o conceito de saúde é veiculado nos livros didáticos (MOHR, 1995, 2000), como devem ser as iniciativas de formação de professores voltadas para a educação em saúde (CATALÁN; SALA; BEGUER, 1993), quais são as abordagens de saúde encontradas em livros didáticos de biologia (CARVALHO *et al.*, 2007, 2008, MARTINS; CASTRO, 2009; MARTINS, 2010; MARTINS, SANTOS; EL-HANI, 2012), quais as concepções de saúde de escolares (DAIGLE; HEBERT; HUMPHRIES, 2007), como são os modelos de transposição didática utilizados na formação de profissionais da saúde (CARVALHO; CARVALHO, 2008), entre outros temas.

Diante deste cenário, este trabalho consiste em um estudo introdutório acerca das críticas da epistemologia contemporânea de saúde e sua aplicação ao universo do saber em saúde, procurando explorar algumas contribuições dessas críticas para atenção à saúde biomédica e sua consequente repercussão na educação em saúde. Vale destacar que optamos pelo uso da expressão “educação em saúde”, pois se refere às experiências educativas organizadas no ambiente escolar (ou não) com a finalidade de proporcionar oportunidades para a construção de conhecimentos teóricos e práticos em prol da saúde

individual e coletiva, além de prevalecer como expressão genérica, não sendo necessariamente emblemática de qualquer concepção sobre saúde, política ou educação (VALADÃO, 2004).

A análise das críticas à epistemologia hegemônica na saúde tomada como uma visão insuficiente em saúde tem como um dos marcos de início a fundação da Faculdade de Medicina de Johns Hopkins (Baltimore – Maryland), em 1889, e o Relatório Flexner em 1910, que estabelece um enfoque teórico voltado para as causas biomédicas que determinam a doença, diagnosticando e tratando através de conhecimento fragmentado da doença, adquiridos pelas especialidades médicas; uma abordagem pedagógica dividida em ciclo básico e profissionalizante com disciplinas fragmentadas; e um cenário prático, quando oportunizado ao aluno se restringe ao âmbito das especialidades, onde o aluno desenvolverá atividades segmentadas no paciente (LAMPERT, 2004).

Esse modelo de ensino – segundo Brito de Sá (2002), baseado em uma abordagem empírica e reducionista, fortemente apoiada no desenvolvimento laboratorial e tecnológico – conduziu ao surgimento das especialidades médicas e ao desenvolvimento de toda uma cultura e prática médica que hoje é dominante no mundo ocidental. Dessa forma, o panorama da medicina muda passando a utilizar-se de medicamentos padronizados, a depender da tecnologia para curar, com um tratamento visando à supressão da doença e culmina com o surgimento e crescimento de especialidades médicas. Esse modelo de ensino médico repercute diretamente no modelo de ensino escolar, uma vez que é percebida a influência do contexto histórico e social nas práticas dos autores de livros didáticos, professores, gestores escolares.

Essa visão pode ter refletido na corrente teórico-filosófica defendida por Christopher Boorse (1975; 1977), que propôs a formulação básica de que “saúde = ausência de doença”, já que o número crescente de especialidades médicas almejava buscar o tratamento e a cura das doenças, para se conseguir a saúde. Além disso, essa formulação revelou a grande influência do chamado pensamento cartesiano sobre as concepções de saúde e doença, resultando no modelo que tem sido denominado ‘biomédico’. Este modelo constitui o alicerce conceitual da moderna medicina científica, privilegiando o tratamento e a cura do corpo físico em detrimento dos seus caracteres subjetivos (sentimentos, sensações, sintomas), bem como negligenciando a inserção social e ecológica possuída pelos seres humanos.

É válido enfatizar que uma das principais críticas ao modelo biomédico diz respeito às distorções induzidas pela centralidade na doença (ALMEIDA FILHO; JUCÁ, 2002; BUSS, 2003). Isso ocasiona um tratamento simplório da concepção de saúde, como a mera ausência de doença, o que provoca uma ênfase excessiva na produção de diagnósticos, ao invés de tecnologias que pudessem promover a qualidade de vida, a redução da terapêutica à prescrição medicamentosa e a ênfase numa perspectiva dita curativa, ou no máximo na prevenção das doenças, mas sempre excluindo do foco toda a dinâmica social e subjetiva que os seres comportam (CAMARGO JÚNIOR, 2007).

Objetivando a superação do cenário de incertezas, sobre o que é saúde e quais são os seus determinantes, muitos encontros foram feitos para discutir a saúde em um campo teórico e prático, dentre eles a I Conferência Internacional Sobre Cuidados Primários de Saúde, convocada em 1978 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pela UNICEF, realizada em Alma-Ata. A partir desta conferência, ganhou proeminência o conceito da *promoção de saúde*, no qual se dá ênfase à articulação entre o setor de saúde e as políticas sociais, compreendendo-se a saúde como um recurso essencial para o desenvolvimento social e econômico do indivíduo e da comunidade. Esta consideração foi um marco fundamental, levando à elaboração da Carta de Ottawa, em 1986, que listou condições e recursos fundamentais para a saúde, como paz, habitação, educação, alimentação, renda, ecossistema estável, recursos sustentáveis, justiça social e equidade. Seguindo esse direcionamento, com a Declaração de Adelaide, produzida na II Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde realizada em 1988, em Adelaide-Austrália, enfatizou-se as políticas voltadas para a saúde (ou políticas públicas saudáveis) e a manutenção das diretrizes já estabelecidas nos encontros anteriores (BRASIL, 2002). É evidente, então, nesta concepção de promoção da saúde a incidência de fatores sociais, econômicos, políticos.

Porém, foi na Suécia, na III Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, em 1991, precedendo a Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente realizada no Rio de Janeiro em 1992, que se destacou a interdependência e inseparabilidade entre a ecologia e a saúde (MENDES, 2004). No entanto, poucas mudanças em prol de uma “Saúde para Todos” foram efetivadas e o modelo biomédico continua sendo o predominante.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo compreender as dificuldades de uma abordagem holística em saúde, inclusive no contexto

escolar, conforme defendido pelos opositores da abordagem biomédica, e mostrar a importância de um embasamento filosófico nas discussões sobre as abordagens de saúde e suas consequências para o ensino de Ciências, tendo em vista que o reducionismo e o holismo são posições metodológicas que afloraram na área epistemo-filosófica.

Holismo ou reducionismo: como pensar, agir e ensinar saúde

Um ponto de partida útil para entendermos às críticas à abordagem biomédica de saúde constitui-se no exame da plausibilidade do reducionismo e do holismo metodológico e das fraquezas dessas doutrinas, já que os opositores desta abordagem atribuem relevância explicativa às “totalidades” que envolvem a saúde, em oposição às explicações individualistas.

No entanto, a fim de compreendermos a essência dessas discussões que envolvem a biomedicina é necessário contrastarmos quatro abordagens sobre posições explanatórias: atomismo, holismo, reducionismo e antirreducionismo, e não simplesmente retratar uma abordagem reducionista em oposição a uma holística.

Ao longo desse debate é comum a omissão de pelo menos duas posições: o atomismo e o antirreducionismo, resultando em frequentes mal-entendidos. Assim, os reducionistas com frequência retratam os antirreducionistas como sendo holistas e como se fossem adeptos ao atomismo. De fato, não é difícil encontrarmos confusões entre os expositores dessas concepções, por isso, mapeá-las auxilia no esclarecimento dos pontos distintos dessas metodologias e permite compreender o modo como a saúde vem sendo discutida em sala de aula e o papel dos elementos da filosofia para o ensino de Ciências.

Essas concepções podem ser mapeadas, segundo Levine *et al.* (1989), através da distinção de duas dimensões: se elas consideram ou não as propriedades e relações entre as entidades sociais agregadas como irredutivelmente explicativas e se elas consideram explicativas ou não as relações entre os indivíduos.

Isto é, se as concepções reconhecem (ou não) a relação de dependência entre as sociedades, grupos, classes, organizações, nações, comunidades etc. como relações que não podem ser compreendidas através de explicações fragmentadas e também se as concepções consideram explicativas (ou não): as propriedades pertencentes a essas entidades como, taxas de inflação,

formas institucionais, modelos de distribuição de renda; as várias relações estabelecidas entre essas entidades, por exemplo, relações entre sindicatos e empresas, entre nações, entre classes coletivamente organizadas; bem como as propriedades particulares de cada indivíduo como crenças, costumes, habilidades, recursos, quando estabelecem relações com outros indivíduos, como, por exemplo, relação entre patrão-empregado (LEVINE *et al.*, 1989).

O atomismo, para Levine e colaboradores, é uma concepção metodológica que nega o potencial explicativo das relações estabelecidas entre os indivíduos, ou seja, as interações possuídas pelos indivíduos podem ser explicadas por processos causais que operariam de modo estritamente interno aos indivíduos e não dependente das relações estabelecidas entre eles.

É evidente que não reconhecer o papel das interações entre os indivíduos é insustentável, dentro de uma rede de relações em que vivemos (parentes, pais-filhos, patrão-empregado, consumidores, vendedores, médico-paciente etc.), não sendo absurdo, até mesmo afirmar, que essas relações além de explicativas, são irredutíveis, pois ser mãe implica, por exemplo, ter filhos. No entanto, um atomista não ignora as consequências dessas interações, mas discutem-nas como processos causais governados inteiramente por mecanismos intraindividuais.

Já um reducionista compartilha com o atomista a concepção de que uma explicação, em última instância, é redutível a um nível mais elementar, porém reconhece a importância das relações em uma abordagem explicativa, não ignorando das explicações científicas as características relacionais que são irredutíveis.

Por fim, o reducionismo também se difere de duas outras abordagens: o holismo e o antirreducionismo. Enquanto o primeiro assume que tudo que se observa na natureza, pode ser explicado pelas propriedades e relações de fenômenos elementares, as duas outras posições metodológicas defendem a ideia de que as relações são irredutivelmente explanatórias.

Os holistas consideram que as propriedades elementares e suas relações são apenas unidades epifenomenais, ou seja, são produtos que se constituem quando se opera o todo, mas que isolados nada explicam.

De qualquer modo, nos parece óbvio que o holismo também recebe muitas críticas, tendo em vista, que eventos singulares estão contidos em complexos. Assim, se não houvesse célula não haveria órgãos, por exemplo, ou se não houvesse indivíduos particulares não haveria sociedades.

O problema, então, reside não em ignorar em uma análise o poder

explicativo dos níveis fundamentais – conforme proposto pelos holistas – mas saber como vincular essa interpretação de nível menor em uma análise constituída por um nível maior.

Na abordagem antirreducionista se reconhece a importância do plano elementar na análise explicativa de um fenômeno complexo, porém defende-se a irreduzibilidade nas explicações do plano complexo. Em outras palavras, o antirreducionista admite, ao mesmo tempo, a relevância explanatória das propriedades e relações de partes e todo (EL-HANI, 2000).

Então, após apresentado brevemente as características fundamentais de cada tipo de abordagem, podemos agora questionar: é realmente possível atingir uma atenção a totalidade em uma sociedade formada por seres individuais e com exigências e demandas diferentes? Será que o profissional de saúde não atinge sucesso ou, ao menos, cumpre o seu papel quando descobre o desequilíbrio ou a enfermidade que incomoda ou incomodará o paciente? Mesmo com enfoque em uma particularidade, seja ela corporal ou mental, não é satisfatório quando um profissional médico previne, diagnostica ou trata um indivíduo, conseguindo o restabelecimento da saúde face a algumas disfunções orgânicas e/ou físicas? Pensando no ensino de Ciências: é possível trabalhar esta totalidade em livros didáticos e sala de aula, sem perder o foco de que se trata de um ensino de Biologia? Se esta totalidade se mostra incongruente no campo da saúde, como o professor conseguiria desenvolver estratégias pedagógicas para contemplá-la?

Nem reducionismo, nem holismo: uma contribuição da filosofia para o ensino de saúde

Diante dessas indagações, cabe afirmar que muitos profissionais obtêm, sim, sucesso profilático e terapêutico, mesmo atentos a particularidades físicas ou biológicas, e que é muito difícil, se não impossível, se ater a um universo multifatorial que influencia a vida das pessoas. Não se pretende valorizar a abordagem biomédica, visto que é certo que questões outras (psicológicas, nutricionais, sociológicas), que não são avaliadas – muitas vezes – em uma consulta médica, são importantes em uma intervenção definitiva e satisfatória em saúde, mas mostrar a inviabilidade de uma atenção integral à saúde.

Outro aspecto que merece ser questionado diz respeito à natureza filosófica dos contra-argumentos biomédicos: estarão sendo empregadas

adequadamente as posições reducionistas e holistas, nas discussões envolvendo a abordagem biomédica e a saúde, pois recorrer à filosofia nos auxilia entender os elementos principais que permeiam uma problemática que está por detrás de uma posição filosófica.

No entanto, os argumentos filosóficos muitas vezes são evitados quando se aborda as questões de saúde, posição essa contrária às discussões feyerabiana (FEYERABEND, 1981) que sugerem que os argumentos filosóficos não devem ser evitados, mas submetidos a testes de cientificidade prática. Sendo que essas observações devem ser aplicadas especialmente para visões filosóficas sobre explicação, redução e teorias comparativas. Então, por que não aplicá-las no cenário da saúde para trazeremos contribuições para o ensino de Ciências? Mais especificamente, por que a Filosofia não se consolida nos cursos de formação de professores, assim como a Botânica e a Zoologia se enraizaram no ensino da Biologia? Ademais um trabalho pedagógico embasado na filosofia contribui para a formação de indivíduos mais críticos e conscientes da diversidade de perspectivas que podem ser lançadas sobre um determinado tema, além de possibilitar uma visão sobre a (des)construção do conhecimento científico, desmistificando o seu empreendimento. Todavia, discussões sobre Filosofia das Ciências no ensino de Ciências, por exemplo, têm sido deficientes; ao mesmo tempo em que a produção de livros didáticos e textos para o ensino básico tem se mostrado escassa (PINHEIRO; WESTPHAL; PINHEIRO, 2005), as experiências da inserção desta discussão não chega à sala de aula (MATTHEWS, 1995; FREIRE JR., 2002), o que reforçam a necessidade de investimentos no âmbito da formação de professores. Severino (1994), por exemplo, salienta que a filosofia cumpre papel essencial na formação dos professores, uma vez que instaura um debate sobre os processos de produção, sistematização e transmissão do conhecimento. Por isso, é recomendado que os professores façam referências à filosofia, bem como a história de suas disciplinas, numa possível sintonia com uma abordagem contextualizada conforme recomendada pela atual legislação brasileira escolar (PINHEIRO; WESTPHAL; PINHEIRO, 2005).

Nessa perspectiva, de hiato entre discussões sobre Filosofia das Ciências e a Educação em Saúde, ao contextualizarmos os argumentos dos críticos à biomedicina e os dos defensores de uma abordagem “holística” em saúde (BUSS, 2000; CASTIEL, 2004; MILLER, 2007), parece-nos evidente que as discussões filosóficas são ignoradas, o que proporciona a presença de alguns equívocos.

Por exemplo, ao criticar a medicina contemporânea – alegando que ela investiga apenas um órgão biológico, examina apenas o indivíduo, previne apenas doenças, trata apenas com medicações e cura somente o corpo – o que está sendo criticado aparentemente é uma abordagem atomística e não reducionista em saúde, visto que uma análise atomista em saúde insistiria apenas em investigar as características e propriedades intrínsecas ao indivíduo (órgão, sistema biológico, reação medicamentosa, corpo), ou seja, em reconhecer e analisar as entidades explicativas de cunho individual e também aquelas de modo plenamente não relacional.

Todavia, quando se critica a saúde alegando a negligência dos profissionais em considerar outros aspectos que interferem e determinam o estado de saúde, como sociais, econômicos e ecológicos, logo se deve ter cautela ao afirmar ser uma visão “reducionista em saúde”, pois o reducionismo concebe, ao menos, a irredutibilidade das propriedades relacionais. Então, uma posição reducionista em saúde consideraria as particularidades que surgem a partir das relações estabelecidas entre os indivíduos, bem como entre ele e o meio, desde que pudessem comprometer o processo de saúde e de doença.

Ademais, uma conduta médica em que cada profissional delimita o seu campo de investigação à luz das suas competências e habilidades em que ele domina e encaminha o paciente a outros especialistas, em busca do auxílio de outros profissionais na realização e interpretação de exames para investigar os supostos danos em particularidades biológicas, aparenta se tratar de uma prática investigativa atomista, e não uma conduta reducionista, pois cada especialista se aterá somente a um microevento e não na análise da existência (ou não) de relações entre eles, mesmo dispondo de outros indicadores teóricos quando submete o indivíduo a investigação clínica.

O argumento acima pode elucidar o papel das diferentes especialidades médicas, pois cada uma delas busca em seu contexto, explicações científicas, tendo a sua abordagem limitada a determinados fatores investigados. Uma evidência disso é a procura exacerbada por diferentes profissionais, na tentativa de pormenorizar a investigação, tanto por parte das políticas de saúde, como dos seus usuários, que buscam entender a enfermidade apresentada e chegar a um consenso no diagnóstico e no tratamento. Essa atitude desfigura, por sua vez, o discurso da sociedade que defende uma conduta “holística em saúde”.

Imaginemos, agora, que seja possível uma abordagem holística em saúde, na qual o diagnóstico ou tratamento de um paciente seja resultado de um consenso entre diferentes profissionais (médicos, psicólogos, nutricionistas, assistentes sociais, curadores, professores, economistas, políticos, terapeutas, massagistas, fonoaudiólogos, fisioterapeutas etc.) que teriam um único foco, analisar o caso em questão. Será possível chegar a um consenso por meio do dissenso, que certamente estará instalado nessa discussão, já que são profissionais com pressupostos epistemológicos diferentes e por isso reagem de maneira diversa na resolução de um problema? Como se chega a um consenso sem reunir as contribuições de cada profissional, logo, de partes particulares?

Considerando que é necessária uma abordagem global do paciente, ou seja, que se atenham aos diversos fatores que influenciam a saúde, como os fatores econômicos, políticos, sociais, ambientais, o consenso entre as diversas áreas será imprescindível, se ao final, quisermos ter um panorama completo do estado do paciente e possibilitar alguma inferência quanto à etiologia do desconforto ou desequilíbrio em questão. A dificuldade aumenta se pensarmos em didatizar toda esta abordagem global para um livro didático ou mesmo uma aula de Ciências, tornando-se inviável por questão de tempo, espaço e perda do foco na Biologia.

Todavia, não é nossa pretensão, *a priori*, discutir a inviabilidade de uma abordagem holística no que concerne ao contexto da saúde, muito menos contemplar a sustentabilidade da abordagem biomédica, mas elucidar o quanto é difícil adotar uma postura metodológica global em saúde e, principalmente, mostrar as confusões presente nos argumentos em saúde quando os alicerces filosóficos são ignorados. Isso ressalta a importância de elementos filosóficos no ensino de Ciências e na formação do professor.

As dificuldades frente a uma abordagem holística em saúde são evidentes diante dos poucos recursos disponíveis para a maior parcela da população; da incoerência diagnóstica quando muitos profissionais estão envolvidos; da precariedade social, que inviabiliza a adoção de hábitos saudáveis de vida, que favoreçam uma melhora na qualidade de vida das pessoas etc. Todavia, precisamos reconhecer que assessorar uma pessoa apenas na restauração de um equilíbrio sistêmico biológico, característica do sistema biomédico, não é suficiente, pois a saúde é condição maior que princípios biológicos, químicos ou físicos.

No entanto, quando se assegura que uma abordagem holística seria a mais adequada em saúde, em oposição à abordagem biomédica, tem-se que levar em consideração que os holistas buscam as propriedades globais, atribuindo nenhum valor explicativo a qualquer propriedade individualizada, ou seja, considerar – em saúde – uma abordagem holística seria conceber a saúde e a doença como “caixas pretas”, onde o processo como um todo prevalece sobre qualquer inferência das partes que o compõem. Nessa abordagem, a atenção incidirá apenas nos sinais e sintomas apresentados pelos indivíduos, visto que a estrutura interna dessa caixa é uma incógnita, não-tocável. Portanto, exames diagnósticos, análise das consequências internas a agentes externos, detecção de sinais silenciosos (aqueles sinais que só se manifestam tardiamente), descobertas precoces, relação entre saúde e qualidade de vida etc., seriam inviáveis, pois o foco de investigação dessa abordagem não está em microfenômenos.

Essa forma de investigação, também, poderá ser criticada por não reconhecer a importância da análise dos microfenômenos (partes), já que são elementos contidos no macrofenômeno (todo). E, nem tampouco, admitir a relação de dependência entre parte e todo e todo e parte. Quando se admite a relação dessa dependência, busca-se compreender as partes, reconhecendo que estas são influenciadas por partes outras. Porém, quando o foco corre para o todo, as partes que o formam (a caixa preta) se relacionam para permitir uma visão global do objeto de estudo, mesmo que estas partes não sejam suficientes para explicar o processo global, por não compreender partes que possam surgir a partir das inter-relações entre as partes.

Nesse momento de discussão em defesa de uma abordagem totalitária em saúde, suscita-nos que, o que se pretende com essa abordagem são condutas antirreducionistas em saúde, e não holísticas, pois o que se quer são profissionais que investiguem os microfenômenos, para posteriormente interpretá-los e sugerir uma conduta profilática e/ou terapêutica global, ao nível de um macrofenômeno, como é o caso da saúde. Em outras palavras, o que se quer é, ao mesmo tempo, a irredutibilidade nas interpretações de fenômenos complexos e a investigação detalhada, ao nível de micromecanismos, dos fenômenos. Sendo exatamente esse o comprometimento da abordagem antirreducionista: a relevância nas descrições das abordagens micro para a compreensão dos macrofenômenos e a irredutibilidade das explicações de nível superior.

Então, como aderir a uma proposta antirreducionista para o ensino de Ciências, tendo em vista que discutir à saúde numa perspectiva atomista, reducionista ou holística se mostram insustentáveis? Sua adesão é compatível com estratégias pedagógicas que enfoquem nos microfenômenos, comum em discussões da Biologia. Isso porque, o ensino de Ciências pressupõe o tratamento de questões acerca da biologia celular, bioquímica, biofísica, genética, entre outras. Nesta abordagem, os microfenômenos têm relevância explanatória na compreensão de eventos biológicos mais complexos, que repercutem na saúde. Vale enfatizar que nesta proposta as explicações das particularidades da saúde não serão reduzidas para a sua compreensão na Biologia, mas darão suporte ao entendimento do fenômeno “saúde” de modo mais abrangente. Por exemplo, se pensarmos na doença de Chagas, fica preservada a abordagem de microfenômenos ao que concerne o ensino da zoologia do vetor e do parasito, da biologia celular do parasito e dos tecidos do hospedeiro, da interação imunológica entre parasito e hospedeiro e demais fenômenos particulares envolvidos nesta doença.

O antirreducionismo no ensino de Biologia não perde de vista os macrofenômenos e a importância das explicações macro para o entendimento dos microfenômenos. Como, por exemplo, o uso da ecologia e evolução para a compreensão de fenômenos celulares, bem como de questões políticas, sociais e econômicas que interferem diretamente nas condições de saúde de uma população ou de um indivíduo. Ainda pensando em uma abordagem para a doença de Chagas e adentrando também no campo da Biologia, o macrofenômeno deve ser valorizado com uma discussão ecológica do fenômeno, destacando o parasitismo como uma relação entre populações de organismos e a história evolutiva desta relação. Além disso, traz-se para discussões em sala de aula fenômenos que ultrapassam o contexto estritamente biológico e atingem outras áreas do conhecimento como: desmatamento e políticas ambientais, urbanização e moradia, políticas de saúde nacional.

Diante do exposto, percebemos que a ausência do arcabouço filosófico na educação em saúde gera equívocos que repercutem diretamente na compreensão dos indivíduos sobre saúde. Agrega-se a isso o fato de que a História e a Sociologia, assim como a Filosofia das Ciências auxiliam na superação da crise no ensino de Ciências, uma vez que elas podem humanizar as ciências; tornar as aulas de ciências mais desafiadoras e reflexivas, permitindo o desenvolvimento do pensamento científico; melhorar a for-

mação do professor, auxiliando o desenvolvimento de uma epistemologia da ciência mais rica e mais autêntica (MATTHEWS, 1995).

Neste contexto, investir na formação dos professores é essencial, pois, como destaca Matthews (1995), um bom professor precisa entender as dimensões cultural e histórica de sua disciplina, conhecer algumas terminologias (causa, lei, explicação, modelo, teoria), bem como entender objetivos que muitas vezes são tratados como conflitantes – “descrever”, “controlar”, “relacionar”. Com uma boa formação em filosofia o professor será capaz, então, de entender porque a abordagem biomédica se sobressai e/ou se mantém no contexto da saúde, o papel do contexto histórico e social na construção do seu arcabouço teórico e discussões sobre modelo/teoria de saúde se tornam mais claras. Além disso, debates sobre reducionismo, pensamento cartesiano, mecanicismo e biologicismo em saúde passam a ter sentido.

Considerações finais

Portanto, esse breve texto procurou mostrar até que ponto as críticas quanto à abordagem “reducionista” biomédica de saúde são plausíveis, já que há dificuldades em implementar um cuidado “holístico” em saúde, pois uma investigação médica se alicerça em pilares perceptíveis a outros e não exclusivamente ao paciente (então, é inviável cogitar apenas a investigação dos aspectos subjetivos individuais), a mensurações e quantificações, que, por sua vez, estão respaldados em testes (exames diagnósticos) e verificações (interpretações), ou seja, a medicina contemporânea se fundamenta em técnicas propedêuticas tanto imagética quanto laboratoriais para elucidação do diagnóstico.


Em contra-partida, os argumentos “reducionista e holistas em saúde”, aqui criticados, não têm a pretensão de valorizar ou mesmo indicar o modelo no qual se deva ser seguido. O que tentamos foi o seguinte: mostrar que há uma economia, para não sermos radicais ao ponto de dizer ausência, em discussão filosófica, evidenciando que as críticas à abordagem biomédica e o anseio por outra abordagem de saúde (que seria a abordagem holística) não tem o suporte teórico-filosófico que demanda o tema. Nesse sentido, fica evidente que os argumentos contrários à biomedicina são frágeis e não se sustentam, ao ponto de serem incongruentes, quando se critica uma abordagem e propõe-se outra oposta como a solução para o problema.

Além disso, fica clara a necessidade de inclusão de discussões sobre Filosofia das Ciências ao tratarmos das abordagens de saúde num cenário de educação em saúde. Isso porque a Filosofia empodera os indivíduos, permitindo-os distinguir os diversos argumentos e visões que permeiam a área da educação e da saúde. Ademais, possibilita compreender o empreendimento científico, rompendo com os dogmas da ciência através do entendimento de como se (des)constrói e se refaz uma teoria ou lei, suas influências históricas, sociais, culturais e as controvérsias, dilemas e mudanças no pensamento científico. Todavia, este empoderamento não ocorre frente à crise que vivenciamos na educação atual. Crise esta que poderá ser superada com investimentos na formação de professores, de modo a contemplar a dimensão filosófica e histórica do conhecimento científico.

Referências


- ALMEIDA FILHO, N. de; JUCÁ, V. Saúde como ausência de doença: crítica à teoria funcionalista de Christopher Boorse. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, p. 879-889. 2002.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. *As Cartas da Promoção da Saúde*, Brasília, 2002, 57p.
- BRITO DE SÁ, A. *O método clínico: o diagnóstico em situações indiferenciadas; o método clínico centrado no paciente; a Medicina Geral e Familiar baseada na evidência*. Lisboa, 2002. Disponível em: <www.aefml.pt/med0006/aula_de_brito_sa.pdf>. Acesso em: 12 out. 2008.
- BUSS, P. M. Promoção da saúde e qualidade de vida. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 163-177. 2000.
- _____. Uma introdução ao conceito de promoção de saúde. In: CZERESNIA, D.; CAMARGO JÚNIOR, K. R. de. *Biomedicina, saber e ciência: uma abordagem crítica*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- CAMARGO JÚNIOR, K. R. de. As armadilhas da “concepção positiva de saúde”. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.7 6, n. 1, p. 63-76. 2007.

CARVALHO, A.; CARVALHO, G. S. de. Eixos de valores em promoção da saúde e educação para a saúde. In: PEREIRA, B. O.; CARVALHO, G. S. de. (Ed.). *Actividade física, saúde e lazer: modelos de análise e intervenção*. Lisboa: Lidel, 2008, p. 195-205.

CARVALHO, G. S.; DANTAS, C.; RAUMA, A.; SILVA, R.; CLÉMENT, P. Historical Analysis of Portuguese Primary School Textbooks (1920-2005) on the Topic of Digestion. *International Journal of Science Education*, Londres, v. 29, n. 2, p. 173-193. 2007.  <<<http://dx.doi.org/10.1080/09500690600739340>>>

_____. Comparing health education approaches in textbooks of sixteen countries. *Science Education International*, v. 19, n. 2, p. 133-146, Jun. 2008.

_____; SILVA, R.; CLÉMENT, P. Historical analysis of portuguese primary school textbooks (1920-2005) on the Topic of Digestion. *International Journal of Science Education*, Londres, v. 29, n. 2, p. 173-193. 2007.

CASTIEL, L. D. Promoção de saúde e a sensibilidade epistemológica da categoria ‘comunidade’. *Revista Saúde Pública*, São Paulo, v. 38, n. 5, p. 615-622, 2004.  <<<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102004000500001>>>


CATALÁN, V. G.; SALA, R. M. J.; BEGUER, C. A. La educación para la salud: una propuesta fundamentada desde el campo de la docencia. *Enseñanza de las Ciências*, Barcelona, v. 11, n. 3, p. 289-296, 1993.


COELHO, H. S.; CONCEIÇÃO, J. A. N.; YUNES, J. Guia curricular de saúde para o ensino de 1. grau. *Revista Saúde pública*, São Paulo, v. 8, p. 129-144, 1974.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. *Série Idéias – FDE*, São Paulo, n. 23, p. 25-31, 1997.

DAIGLE, K.; HEBERT, E.; HUMPHRIES, C. Children’s understanding of health and health-related behavior. *Education*, Alabama, v. 128, n. 2, p. 237-247, Winter, 2007.

EL-HANI, C. N. *Níveis da ciência, níveis da realidade: evitando o dilema holismo/reducionismo no ensino de ciências e biologia*. 2000. 391f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2000.

FEYERABEND, P. K. *Realism, rationalism and scientific method: Philosophical papers*, New York: Cambridge University Press, 1981a. v.1.  <<<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139171526>>>

FLAY, B. R. Approaches to substance use prevention utilizing school curriculum plus social environment change. *Addictive Behaviors*, Amsterdam, v. 25, n. 6, p. 861-885, 2000.  <<[http://dx.doi.org/10.1016/S0306-4603\(00\)00130-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0306-4603(00)00130-1)>>

FREIRE JR, O. A relevância da filosofia e da história das ciências para a formação de professores de ciências. In: SILVA FILHO, W. J. *et al. Epistemologia e Ensino de Ciências*. Salvador: Editora Arcádia, 2002. p. 51-92.

LAMPERT, J. B. Na transição paradigmática: o que o paradigma da integralidade atende que o paradigma flexneriano deixou de lado. *Cadernos ABEM*, Rio de Janeiro, p. 23-25, 2004.

LEVINE, A.; SOBER, E.; WRIGHT, E. O. Marxismo e individualismo metodológico. *RBCS*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 57-70, Out. 1989.

MARTINS, L.; CASTRO, T. A. Abordagens de saúde em um livro didático de biologia largamente utilizado no ensino médio brasileiro. In: encontro de pesquisa em educação em ciências, 7., 2009, Florianópolis. *Anais...* Belo Horizonte, 2009. v. 1.

MARTINS, L. *Saúde no contexto educacional: as abordagens de saúde em um livro didático de biologia do ensino médio largamente usado*. 2010. 173f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Biologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

MARTINS, L.; SANTOS, G. S.; EL-HANI, C. N. Abordagens de saúde em um livro didático de biologia largamente utilizado no ensino médio brasileiro. *Investigações em Ensino de Ciências (Online)*, Porto Alegre, v. 17, p. 249-283, 2012.

MATTHEWS, M. R. História, filosofia e ensino de ciências: a tendência atual de reaproximação. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 164-214, Dez. 1995.

MENDES, I. A. C. Desenvolvimento e saúde: a declaração de alma-Ata e movimentos posteriores. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 3, p. 447-448, mai./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.eerp.usp.br/rlaenf>>. Acesso em: 20 out. 2007.


MILLER, G. *Ecological approach to school health promotion: review of literature*. Disponível em: <<http://www.schoolhealthresearch.org/downloads/miller.pdf>>. Acesso em: 8 Fev. 2007.

MOHR, A. A saúde na escola: análise de livros didáticos de 1ª a 4ª séries. *CADERNOS DE PESQUISA DA FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS*, São Paulo, v. 94, p. 50-57, 1995.


_____. Análise do conteúdo 'saúde' em livros didáticos. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 6, n. 2, p. 89-106, 2000.

PINHEIRO, T. C.; WESTPHAL, M.; PINHEIRO, T. de F. Mario Bunge e a utilização da história e da filosofia da ciência no ensino de ciências: um enxerto histórico. In: encontro nacional de pesquisa em educação em ciências, 5., Bauru. [Anais eletrônicos...] Bauru, 2005. 1 CD-Rom.

SEVERINO, A. J. *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.

SUCCI, C. M.; WICKBOLD, D.; SUCCI, R. C. M. A vacinação no conteúdo de livros escolares. *Revista da Associação Médica Brasileira*, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 75-79, 2005.  <<<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-42302005000200013>>>

VALADÃO, M. M. *Saúde na escola: um campo em busca de espaço na agenda intersetorial*. 2004. 154 f. Tese (Doutorado em Serviços de Saúde) – Departamento de Prática de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

XAVIER, M. C. F.; FREIRE, A. S.; MORAES, M. O. A nova (moderna) biologia e a genética nos livros didáticos de biologia no ensino médio. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 3, p. 275-289, 2006.  <<<http://dx.doi.org/10.1590/s1516-73132006000300003>>>

Data de registro: 16/03/2014

Data de aceite: 22/10/2014

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO GIRO DO RECONHECIMENTO DO OUTRO

*Amarildo Luiz Trevisan**

*Catia Piccolo Viero Devechi***

*Geraldo Antonio da Rosa****

*André Luiz de Oliveira Fagundes*****

Resumo

O presente texto oferece subsídios para a compreensão da virada do reconhecimento na teoria crítica, a qual introduz a figura do outro como categoria-chave da sua atuação. Assim como os pioneiros da Escola de Frankfurt, Habermas e Honneth constituem-se em fontes importantes para pensar alguns conceitos nesse sentido, tais como a comunicação, a reificação, o reconhecimento e, em última instância, o reconhecimento das diferenças. A partir do giro do reconhecimento, a teoria crítica dá-se conta de que não basta mais denunciar os males da reificação causados pelo avanço da razão instrumental, é preciso anunciar possibilidade de transcendê-los a partir de uma reconstrução teórica estruturada na busca de ações de entendimento. O desafio do artigo é debater o avanço na crítica a posturas reificadas, que não permitem a consideração ao lugar do outro, da alteridade e das diferenças, em plenitude, na relação entre filosofia e educação.

Palavras chave: Teoria crítica. Reconhecimento do outro. Filosofia da educação.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pesquisador do CNPq. *E-mail:* trevisanamarildo@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). *E-mail:* devechi@unb.br

*** Doutor em Teologia: Religião e Educação pela Escola Superior de Teologia (EST/São Leopoldo-RS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail:* garosa6@ucs.br

**** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). *E-mail:* andrelive@bol.com.br

Abstract

The present text offers subsidies to understand the recognition turn in critical theory, which introduces the figure of the other as key category of its performance. Like the pioneers of the Frankfurt School, Habermas and Honneth constitute themselves as important sources to think some important concepts in this sense, such as communication, reification, recognition and, ultimately, the recognition of the differences. Based on the recognition turn, critical theory realizes that it is no longer enough to denounce the evils of the reification caused by the advancement of the instrumental reason, it is necessary to announce possibility of transcending them from a theoretical reconstruction structured in searching for actions of understanding. The challenge of the article is to discuss advances in critical to reified postures, that do not allow consideration to the place of the other, to the otherness and to the differences in fullness, in the relationship between philosophy and education.

Keywords: Critical theory. Recognition of the other. Philosophy of education.

Considerações iniciais

A emblemática viagem de Ulisses, da *Odisséia* de Homero, retomada por Adorno e Horkheimer na *Dialética do esclarecimento* procura mostrar que a razão ocidental, ao encetar o seu rumo na conquista da natureza exterior, precisou se fechar ao encanto das sereias, negando desse modo a si mesmo, à dimensão do outro e das diferenças. Por isso Ulisses não sai diferente da experiência vivida, pois o outro era visto como um oponente que precisava ser vencido. Este episódio é pródigo em mostrar o trabalho teórico dos pioneiros da Escola de Frankfurt, quando denunciam a impossibilidade da razão instrumental de dialogar com o outro e o estranho. Tal apontamento é indicado como o grande problema da racionalidade ocidental, uma vez que a razão se tornara cega à experiência com a alteridade e as diferenças, as quais não causam sinal algum de mudança no herói. Além disso, mostra também que a teoria crítica desde a sua origem guarda um vínculo secreto com as origens da trajetória da racionalidade ocidental, por se reportar às tradições clássicas para melhor entender fenômenos tipicamente modernos.

No entanto, embora continuadores dessa tradição, Habermas e Honneth cultivam outra visão desse processo, defendendo uma ampliação do diálogo com o outro como a condição para a produção de significados. Há um deslocamento do eixo de gravidade da discussão da história e, principalmente, da filosofia da história¹ para o ângulo de compreensão dos processos sociais como sistema normativo capaz de revelar novas possibilidades para a teoria crítica. Ela deixa de acontecer em torno da relação sujeito conhecedor e objeto a ser conhecido, em favor das relações intersubjetivas dos sujeitos que buscam se entender sobre algo no mundo. Nesse sentido, o giro do reconhecimento aludido refere-se à retomada do aspecto normativo da teoria em direção ao outro, advogado enquanto instância capaz de produzir entendimentos para estabelecer as condições de uma vida boa ou não fracassada.

Honneth, por exemplo, lança mão de outra metáfora, já utilizada por Hegel, para explicar a dialética do espírito no movimento do reconhecimento, presente na famosa passagem da *Fenomenologia do espírito*, no momento em que o senhor se descobre dependente do escravo. O componente subversivo na ideia do reconhecimento oferece contributos para a teoria crítica, porquanto o escravo se submete ao seu senhor não apenas pelas relações de dominação e servilismo, mas também de estima, consideração e reverência. Enquanto o escravo se descobre forte, o senhor se percebe frágil, pois a verdade deve passar pelo veredicto do outro. A teoria crítica se compreende, então, fazendo parte do contexto pós-metafísico e falibilista, tendo que fazer não apenas a denúncia, mas principalmente acertos junto ao outro no mundo.

¹ Embora a crítica à filosofia da história não possa ser considerada um problema já resolvido por Habermas e Honneth, no entanto é possível anotar que os pioneiros da Escola de Frankfurt, ao se contrapor ao espírito historicista – que consistia em fazer a leitura dos fatos históricos e prever ou fazer vaticínios futuros - propuseram uma leitura às avessas desse processo, expressa na famosa metáfora de Walter Benjamin: “escovar a história a contrapelo”. Com isso, ainda há uma crença numa filosofia da história, uma filosofia da história particular, ou *sui generis*, por que dar um passo em direção ao progresso significa que o homem se depara com o retrocesso à barbárie, como bem ficou evidente na análise de Benjamin do quadro, de Paul Klee, “Angelus Novus”. Daí surge a recusa a qualquer teleologia, fragilizando a teoria no seu aspecto normativo, pois não há mais um fim a ser buscado, dado que este pode levar à catástrofe dos campos de concentração nazista. Ver a este respeito, a comparação que Honneth faz da filosofia da história de Kant com as teses sobre a filosofia da história de Walter Benjamin (HONNETH, 2008).

A percepção da fragilidade da filosofia do sujeito, a que a teoria crítica já denunciava, leva à abertura ao diálogo, à conversação e à autocrítica.

A verdade não precisa mais atravessar de um lado a outro do oceano com uma certeza prévia intocada, mas no caminho se abre à dimensão do outro e do estranho e por isso pode chegar, a seu termo, modificada. O diferencial da leitura realizada por cada uma das apropriações da teoria crítica está na complementação do giro reconhecimento, que coloca o diferente (o outro do diálogo) como vetor importante para a validação do saber. Enquanto à teoria crítica coube inicialmente denunciar essa impossibilidade no contexto da reificação, o giro do reconhecimento tenta mostrar a incompletude da experiência humana que acaba se modificando no seu acontecer, não por razões estratégicas ou metodológicas simplesmente, mas por condições vividas na interação com o outro.

A partir da elevação do “outro” à categoria central para pensar os procedimentos pedagógicos, muda-se o tratamento dado à história do conhecimento, à perspectiva da inclusão social e ao desenvolvimento de identidades, tornando mais sensíveis as experiências de não reconhecimento. Essa mudança não é de modo algum casual, mas acompanha um movimento mais amplo ocorrido na cultura contemporânea, mapeado por Sousa Santos (1989) como tendo o objetivo de desdogmatizar os objetos teóricos da ciência, mas, principalmente, chamar a atenção para o fato de que as lutas são travadas no campo das argumentações e de que essas são condições para a produção de verdades.

Porém, tendo em vista o horizonte do giro compreensivo, como pensar a relação entre filosofia e educação? Como a filosofia da educação pode ser identificada normativamente nesse novo contexto, de descentramento de perspectivas e de pluralidade de visões de mundo? Neste artigo, pretendemos apresentar o desenvolvimento da teoria crítica a partir da sua gradativa aproximação com o viés compreensivo do reconhecimento do outro, principalmente na perspectiva de Habermas e Honneth. Neste sentido, o texto oferece subsídios para que o interlocutor compreenda a discussão de acordo com as seguintes fases: 1) Retomada do reconhecimento no amplo giro hermenêutico da teoria crítica; 2) Discussão sobre a relação da teoria de Habermas com a proposta de luta por reconhecimento, de Honneth; 3) Análise da categoria marxista da reificação, segundo Honneth, como experiência de não reconhecimento; 4) Definição de tarefas da filosofia da educação no novo contexto.

A partir da elevação do “outro” à categoria central para pensar os procedimentos pedagógicos, muda-se o tratamento dado à história do conhecimento, à perspectiva da inclusão social e ao desenvolvimento de identidades, tornando mais sensíveis as experiências de não-reconhecimento.

Retomada do reconhecimento na teoria crítica

Desde a fundação do Instituto de Pesquisa Social, em 1924, por Horkheimer e Pollock aos dias de hoje, a crítica social frankfurtiana sofreu consideráveis modificações em seu núcleo teórico, o qual esteve inicialmente assentado nas premissas de Marx e do freudismo. Os pensadores de Frankfurt, ao criticar o processo de racionalização sob as condições de vida do sujeito, procuraram evitar a ênfase excessiva na categoria trabalho e na racionalidade de troca, numa forma de transpor o caminho iniciado por Marx. O objetivo foi estender a crítica a outros aspectos da vida social, esclarecendo as imbricações entre os aspectos econômicos da sociedade, a vida psíquica do sujeito e as mudanças no domínio da cultura. Para eles, havia uma forma de razão comprometida apenas com os fins do capital que invadia outras esferas da vida, penetrando nos meios de comunicação de massa, no ambiente de trabalho e nas instituições sociais. Identificaram, então, no desenvolvimento da própria razão uma dimensão instrumental que se sobrepunha ao potencial de emancipação presente na racionalidade crítica. Desse modo, o desenvolvimento tecnológico representou também regressão e submissão do indivíduo a formas de pensar incompatíveis com a conquista de sua maioridade. Daí em diante, já estava denunciada a existência de um elemento regressivo na própria razão esclarecida, quando esta abandona a crítica sobre si mesma.

Segundo Jimenez, o empreendimento dos pioneiros de Frankfurt se volta “à gênese do logos”, no mundo grego, para compreender o gesto primeiro de afirmação absoluta de confiança na razão. Por isso, baseado nessa filosofia, ele pergunta:

Como pode a razão, princípio superior em nome do qual a filosofia das Luzes elaborou os maiores ideais da humanidade, direitos do homem, liberdade, justiça e igualdade, inverter-se num fabuloso instrumento de dominação capaz de subjugar tanto a natureza quanto os próprios homens? (JIMENEZ, 1999, p. 354).

Trata-se de um questionamento ao modelo totalitário de razão que introduz críticas acerca dos significados normativos predeterminados que padronizam e manipulam as manifestações da vida humana. Essas críticas desautorizam o desenvolvimento de novas formas reguladoras, uma vez que o diagnóstico da reificação não deixa espaços para projeções utópicas, afinal tudo estava contaminado pela dominação do mundo administrado. Mas poderíamos nos perguntar o que significaria nesse contexto a virada do reconhecimento na teoria crítica?

Nesses termos, o giro do reconhecimento da teoria crítica pode ser traçado, sobretudo, a partir do momento em que Habermas, representante da segunda geração dos frankfurtianos, se propõe a reconstruir, no horizonte da linguagem, as premissas da racionalidade criticada pelos seus antecessores (especialmente Adorno e Horkheimer). Com isso, o foco se desloca da esfera da subjetividade para a intersubjetividade e vai consolidando, progressivamente, uma nova visão interpretativa das patologias sociais, dirigida à preocupação com o outro. Essa guinada na teoria crítica (HOLMES, 2009) se aprofunda, principalmente no momento em que aparece nesse contexto a ênfase na categoria do *conflito*, expressa na ideia de luta por reconhecimento, conforme Axel Honneth desenvolve a partir de Hegel.

Retomando essa questão, podemos dizer que, embora estivesse se encaminhando para um afastamento das teses originais de Marx, ainda assim, a centralidade da crítica de Adorno e Horkheimer residia em torno da denúncia aos efeitos da racionalidade instrumental no contexto do mercado e do progresso técnico da ciência, enquanto dominação do homem. Desse modo, ainda pesava, de forma bastante expressiva, a categoria trabalho e as suas relações com os mecanismos da produção e do sistema. Daí a ênfase recorrente desses pensadores na demonstração das condições reificantes do sujeito inserido no contexto da vida moderna, regida pelo capitalismo do século XX.

A busca do entendimento no mundo da vida

Habermas transpõe os fundamentos procedentes de Marx presentes no berço da teoria crítica. Depois dele não será apenas o trabalho a condição fundamental por meio da qual o homem se afasta da dominação da natureza, se historiciza e conquista sua emancipação, mas, sobretudo, a comunicação. Para ele, o homem não é só aquele que opera ou labora diante das necessi-

dades do mundo sistêmico, mas também aquele que se comunica perante o mundo da vida. Nesse sentido, o ser social deve perseguir não apenas o conflito aos sistemas redigidos pelas categorias políticas e econômicas, mas também os acordos regidos pelos pressupostos da convivência e interação humana. Tal “giro” da comunicação empreendido por Habermas tem como efeito direto uma reconstrução da racionalidade, calcada em alicerces intersubjetivos. Trata-se de uma racionalidade comunicativa que

traz consigo conotações que, no fundo, retrocedem à experiência central da força espontaneamente unitiva e geradora de consenso própria da fala argumentativa, em que diversos participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas e então, graças à concordância de convicções racionalmente motivadas, asseguram-se ao mesmo tempo da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade de seu contexto vital (HABERMAS, 2012, p. 36).

Com isso, o fulcro de sustentação da sociedade não se situa mais no esquema das relações de produção, de sujeito e objeto, antes disso está nas relações de compreensão e comunicação linguística. Com efeito, a substancialidade da estruturação social deixa de ser visada apenas pelo aspecto da ação instrumental para ancorar-se numa ação comunicativa. Justamente nesse momento, abre-se margem para a possibilidade de se chegar ao consenso, mediante o potencial da racionalidade discursiva, a qual procura apoio numa nova base de sustentação das relações sociais, a saber, a normatividade da razão comunicativa. Portanto, para Habermas o sujeito é, antes de tudo, comunicativo e busca o consenso, por meio de “atos de fala”, ancorados por um “saber de regras”, que assegura o significado resultante de acordos instituídos por uma comunidade de interlocutores que argumentam constantemente.

A mudança se dá em Habermas na tentativa de recuperar a razão que estava dominada pelo mundo sistêmico, referendando a racionalidade comunicativa orientada pelo mundo da vida. Ao retomar a noção de mundo da vida, ele compreende a hermenêutica não mais como atualizadora de sentido, mas como forma metodológica de validação de saberes por meio do julgamento pelo outro. Estar de acordo não é mais um diálogo acrítico com a tradição, no sentido de simplesmente aceitar as suas pretensões, mas submetê-la à possibilidade de reconhecimento por meio da apresentação

de razões. Desse modo, o mundo da vida não é visto apenas como pano de fundo, como algo que está por detrás dos sujeitos, como era visto na tradição hermenêutica, mas também é algo que nos confronta e que necessita ser desproblematizado. O sujeito não apenas é visto como produto de tradições e da cultura instituída, mas estabelece uma relação de iniciação sempre renovada e que ocorre de maneira circular. Por isso, para ele:

a linguagem só é relevante do ponto de vista pragmático de que os falantes, ao empregar sentenças orientadas pelo entendimento, estabeleçam referências ao mundo – e isso não apenas direta (...) mas de maneira reflexiva (HABERMAS, 2012, p. 190).

Desse modo, aquilo que a fenomenologia husserliana legou, como dado primeiro, como trato ingênuo com o mundo, que constitui a relação originária do ser com o mundo, recebe em Habermas, e mais ainda em Honneth, o elemento da confrontação crítica. Os falantes “não fazem mais referência pontual a algo no mundo objetivo, social ou subjetivo, mas relativizam sua exteriorização de acordo com a possibilidade de que sua validade seja contestada por outros atores” (HABERMAS, 2012, p. 191). Portanto, o mundo da vida é compreendido não apenas como recurso, mas é algo tópico que desafia o ator.

O mundo vivido torna-se assim o limite referencial da possibilidade do entendimento. Ele é seu correlato, ou seja, “fonte de definições situacionais que podem ser pressupostas pelos partícipes como se fossem isentas de problemas” (HABERMAS, 2012, p. 138). Desse modo, a teoria de Habermas introduz o elemento comunicação (processo de entendimento) para explicar como as ações são guiadas pelo acordo recíproco frente ao mundo da vida, para enriquecê-las e torná-las, de certo modo, autônomas dos interesses do sistema. Habermas tenta, desse modo, associar essas duas tradições: a hermenêutica, como compreensão pela linguagem, a partir do mesmo pano de fundo, busca superar o dualismo kantiano de fenomenológico e inteligível; e a revisão crítica procura evitar compreensões distantes do mundo da vida. Por isso, se utiliza da ideia de pretensões de validade criticáveis, ou seja, os enunciados interpretativos são sempre colocados de forma hipotética, sendo reconhecidos apenas quando as “condições de validade de uma exteriorização tenham sido cumpridas” (HABERMAS, 2012, p. 83).

A hermenêutica habermasiana acrescenta ainda a ideia de que há um mundo da vida construído pela linguagem (alcançado por processos de entendimento) que precisa ser compreendido.

Tal “mundo da vida constitui o horizonte de processos de entendimento por meio dos quais os envolvidos se embatem ou se põem de acordo sobre algo que está no mundo objetivo, em seu mundo social ou num mundo subjetivo em particular” (HABERMAS, 2012, p. 245).

Desse modo, os enunciados interpretados são colocados como pretensões de validade que serão avaliadas segundo razões buscadas nesse horizonte:

o intérprete entende o significado de um texto na mesma medida que obtém clareza sobre por que o autor se sente autorizado a propor determinadas asserções (como verdadeiras), reconhecer determinados valores e normas (como corretos), externar determinadas vivências (como verazes) (HABERMAS, 2012, p. 246).

Desse modo, há problemas diante do mundo da vida quando a comunicação está distorcida (levando à submissão de indivíduos e grupos sociais). E se há distúrbios na comunicação é porque não há o cumprimento de “(algumas) condições linguísticas para o entendimento entre (pelos menos) dois participantes da interação” (HABERMAS, 2012, p. 244). Por isso, Habermas vai dizer que é preciso interpretar os processos de entendimento para compreender o sentido das ações realizadas. No entanto, verifica que a compreensão do sentido depende do julgamento do intérprete, sendo essa a possibilidade de desmascarar os interesses ideológicos (tal é o passo que ele dá em relação à hermenêutica tradicional). Habermas acrescenta o fator “julgamento” (sim ou não) por parte do intérprete, tendo em vista que a hermenêutica tradicional não é crítica o suficiente para identificar as comunicações distorcidas. O giro se dá como necessidade de se desvendar o sentido diante dos diferentes mundos, que Habermas alimenta com a necessidade de julgamento crítico em favor da universalidade. Não se trata mais simplesmente de um sujeito crítico da realidade social, mas de intérpretes capazes de dizer sim ou não frente às manifestações simbólicas que emergem a partir da referência aos três mundos que constituem o mundo da vida – objetivo, social e subjetivo.

Sendo assim, diante da crítica dos pioneiros da escola de Frankfurt às normatizações impostas pela razão cognitivo-instrumental, Habermas elabora o conceito de razão comunicativa como tentativa de reconstruir as regras sociais diante das necessidades do entendimento. Desse modo, em vez de renunciar às normatizações, Habermas busca identificar novas formas de regramento na ação orientada ao entendimento (agir comunicativo). São regras não impositivas, nem dominadoras, tendo em vista que são constituídas nas próprias relações intersubjetivas dos sujeitos que buscam se entender sobre algo.

Seguindo os pressupostos de uma orientação racional vinda do mundo da vida, Habermas alerta para algumas qualidades formais que as tradições culturais devem apresentar caso busquem se entender sobre algo no mundo. Elas precisam, basicamente,

disponibilizar concepções formais para os mundos objetivo, social e subjetivo; precisam admitir pretensões de validade diferenciadas (...) e ainda estimular o alcance de uma diferenciação de posicionamentos básicos. Aí sim as externalizações simbólicas podem ser geradas em um nível formal em que elas estejam sistematicamente vinculadas a razões e acessíveis a um julgamento objetivo (HABERMAS, 2012, p. 140).

Além disso, necessitam

permitir-se uma relação reflexiva consigo mesmas; precisam despir-se de seu dogmatismo a ponto de poder pôr profundamente em questão as interpretações herdadas da tradição e submetê-las a uma revisão crítica (HABERMAS, 2012, p. 141).

Existe assim a possibilidade de uma racionalidade comunicativa na formação, a partir do conceito do mundo da vida, entendido como amortecedor dos desacordos.

Para Baynes essa ideia é expressa em Habermas da seguinte maneira:

De modo mais específico, de acordo com o modelo de Habermas, a normatividade não depende de uma noção voluntarista da capacidade de um agente para fornecer a si mesmo uma lei. Ao contrário, é no

interior de práticas sociais de ‘reconhecimento recíproco’, nas quais os indivíduos se atribuem mutuamente o estatuto de fornecedores-de-razão, que a noção de um agente como um ‘fornecedor-de-lei’ (e, portanto, a fonte da normatividade) deve ser particularmente situada (BAYNES, 2008, p. 239).

Percebe-se o quanto Habermas, por um lado, é devedor de Kant, pois a capacidade de o indivíduo estabelecer a sua própria lei, característica da filosofia do sujeito, migra para as práticas intersubjetivas de reconhecimento recíproco. Por outro lado, com tal movimento ele se aproxima embrionariamente das formulações de Honneth, ao propor a ideia do reconhecimento como mola propulsora para a ação, ou melhor, como *telos* da ação. É nesse contexto que todo o resto, inclusive as pretensões de validade criticáveis, ganha sentido, pois segundo Baynes (2008, p. 241) esclarece mais adiante:

O objetivo ou o *telos* da ação comunicativa não é expresso ou realizado em uma tentativa de influenciar os outros, mas antes na tentativa de alcançar um acordo ou entendimento mútuo com um ou mais atores acerca de algo no mundo.

Essa forma de reconstruir as condições já pressupostas na convivência humana torna possível alcançar o entendimento no mundo, ou melhor, entender-se com o outro sobre algo. O potencial crítico passa a ser visto pela postura do outro frente à pluralidade das manifestações possíveis.

Os (des)caminhos da racionalidade comunicativa

Apesar de seguidor de Habermas no que diz respeito à valorização da intersubjetividade da compreensão, Honneth (2009) explica que a troca, realizada por Habermas, do paradigma da produção, até então central na teoria crítica, para o paradigma da compreensão, por um lado representou a principal contribuição na evolução da teoria, mas por outro concorreu para afastar a questão do *conflito social*. Outra constatação diz respeito à trajetória da teoria crítica, que desde Horkheimer, Habermas estava se dando às costas dos sujeitos implicados. Na tentativa de avanço a essa problemática, Honneth (2003) apresenta o paradigma da luta por reconhecimento, explo-

rando a ideia da sua existência entre sujeitos socializados. Assim, trabalha na linha de que a autorrealização e a autocompreensão do sujeito só se dão mediante a efetivação de um reconhecimento proveniente de seus pares dentro dos grupos sociais. E qualquer coisa que constitua um empecilho ao reconhecimento, como condição de autorrealização, passa a ser motivo pelo qual os sujeitos se organizam para restabelecer e reivindicar novamente uma autorrealização positiva no seio da sociedade mais ampla.

Segundo Holmes (2009), enquanto Habermas fixa um critério formal (ou ideia reguladora) de justificação moral, diferentemente em Honneth, o núcleo de impulso da luta por reconhecimento são as experiências descritas no horizonte teórico que, ao mesmo tempo, podem ser consideradas patológicas ou injustas socialmente na perspectiva de compreensão dos próprios sujeitos implicados.

Daí por que as lutas sociais, motivadas por situação de desrespeito, só podem de fato se transformar em movimentos de resistência política se, ao mesmo tempo, o entorno político e cultural for considerado favorável. “Evidentemente”, como afirma Holmes (2009, p. 134), “tais pretensões chamam a atenção para um radical giro historicista dado por sua teoria, marcadamente na dimensão interpretativa das contingências organizatórias de lutas sociais por reconhecimento” (HONNETH, 2004a, p. 358).

Nesse sentido, Holmes chama atenção para o fato de uma possível formulação da teoria crítica nos termos da evolução das lutas sociais por reconhecimento. Assim, seguindo na trilha aberta por Honneth, alerta que o ponto para novas articulações é o sujeito que interpreta mesmo que movido no horizonte de uma tradição: cada interpretação nova amplia os espaços sociais de expressão da sua própria atividade. Essa tarefa se dá na procura da confirmação social de seus sentimentos morais, os quais são articulados gramaticalmente na semântica social. Desse modo, a teoria crítica passaria a auxiliar nos processos de interpretação em duas frentes: primeiro, esclarecendo possíveis caminhos de autodeterminação do sujeito totalmente isenta de qualquer constrangimento, e, segundo, apoiando na autocompreensão do próprio sujeito no interior dos grupos sociais, o qual faz determinadas escolhas, repletas de significados, na busca da autorrealização.

Retomada do conceito de reificação em Axel Honneth

Em sua obra *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*, Honneth propõe uma reatualização do conceito de reificação que passa a ser entendido como o “esquecimento do reconhecimento”. Segundo a sua avaliação, na estrutura do reconhecimento existe uma capacidade prévia que identifica e valoriza o significado que têm as pessoas e as coisas. Afastar-se dessa capacidade é ensejar a reificação. Para tanto, o autor realiza uma exegese do conceito, identificando-o como contraposto à ideia de reconhecimento. As implicações desse estudo têm significativa importância para a questão educacional, visto que a educação, entendida num sentido crítico e emancipatório, só se torna possível numa esfera de reconhecimento mútuo.

Qualquer tentativa no sentido de esclarecer a questão acerca de se o conceito de reificação continua sendo útil na atualidade, é sensato dirigir a atenção, segundo Honneth, em primeiro lugar à análise clássica de Lukács. O atual filósofo frankfurtiano explica que quando, seguindo Marx, Lukács afirma que a reificação não significa mais do que o fato de uma relação entre pessoas adquirir um caráter de coisa, ele está atendendo à compreensão habitual ontologizante do conceito de reificação. Entretanto, segundo Honneth,

no está claro aqui en el caso de una reificación tal se trata simplemente de un error categorial epistémico, de una acción moralmente reprochable o de una forma de praxis distorsionada en su totalidad (HONNETH, 2007, p. 24).

As argumentações de Lukács pretendem assim transpor a teoria do fetichismo da mercadoria, de Marx, para explicar como o fenômeno da reificação passa a se constituir como uma tendência abrangente que avança na direção de todas as esferas da vida social. Em consequência disso, Lukács chegaria àquilo que Honneth considera a tese central do estudo dele, a saber, que no capitalismo a reificação se transformou na segunda “natureza do homem”. Nessas circunstâncias, o cenário reificante coloca o sujeito em condições de estado meramente contemplativo diante da realidade circundante – um observador sem influência, indiferente. Por isso:

En vez de considerar como cuestión primordial las modificaciones que la reificación produce en los objetos aprehendidos, observa en un primer momento las transformaciones que el sujeto que actúa debe experimentar en si mismo (HONNETH, 2007, p. 28).

Nesses termos, é chamada a atenção para os efeitos que as formas sociais reificadoras têm sobre a interioridade constitutiva da subjetividade do indivíduo.

O desenvolvimento da crítica da reificação feita por Lukács oferece, desse modo, de forma implícita duas alternativas contraditórias para compreender seu recurso como forma “verdadeira”, não distorcida de práxis humana. Na versão oficial são criticadas as práticas de reificação como uma “segunda natureza” – a contraposição apresentada é o ideal de uma práxis abarcadora, na qual toda a realidade é gerada em último término pelo trabalho da espécie. É preciso destacar que esse modelo apoia-se em premissas idealistas, dado que Lukács se ampara na ideia de atividade autoproductiva e espontânea do espírito, conforme desenvolvida por Fichte. Assim, Honneth diz que esse modelo também fracassa porque nem toda a existência de objetos envolve caso de reificação. É só na segunda abordagem, não oficial, que parece tomar mais sério a crítica da reificação definida como práticas e atitudes reduzidas, nas quais o sujeito se encontra em estado de mero observador. Nessa segunda alternativa, a contraposição à reificação baseia-se num ideal de práxis que está caracterizado pelas qualidades da “participação ativa” e do “compromisso existencial”. Nesse caso, não há nenhum apoio de matiz idealista, pois “se trata de una forma especial de la interacción ante que una actividad productora de mundo” (HONNETH, 2007, p. 38).

O filósofo frankfurtiano esclarece ainda que Lukács e Heidegger concordam em “destruir” a ideia segundo a qual um sujeito epistêmico se enfrenta com o mundo de maneira neutra. Heidegger segue o caminho da fenomenologia, com a analítica existencial, tentando mostrar que a execução da vida cotidiana está em aberto. Normalmente não se enfrenta a realidade na postura de um sujeito cognoscente, mas se está tão pendente a dominá-la que ela é dada como um campo de significação de práticas. O conceito que Heidegger usa para caracterizar a estrutura dessa relação é o de “cuidado”. É justamente nesse ponto conceitual que Honneth vê um elo com as ideias de Lukács, quando este trata do conceito ampliado de “práxis” como contra-

posição à “conduta meramente observadora” – típica do estado de reificação. Assim, seguindo Honneth, é possível dizer que tanto para Lukács quanto para Heidegger as condições reificantes de vida dissimulam a efetividade genuína da ontologia social dos homens, pois:

Como Heidegger, Lukács también supondría que las condiciones reificadas sólo constituyen un marco de interpretación falso, un velo ontológico detrás del cual se esconde la facticidad de la forma efectiva de la existencia humana (HONNETH, 2007, p. 43).

Para estabelecer a pertinência do conceito de reificação na atualidade, o primeiro passo de Honneth é justificar a premissa básica dessa empreitada teórica. Nesse sentido, esclarece a tese segundo a qual a atitude de “cuidado” possui uma preeminência não somente genética, mas também conceitual face à apreensão neutra da realidade. No segundo passo quer, recorrendo ao contributo teórico de Dewey, substituir cautelosamente o conceito heideggeriano de cuidado pela categoria hegeliana do “reconhecimento”. Portanto, Honneth está convencido de que é possível fundamentar a tese de que na relação do homem consigo mesmo e com o mundo, a postura de reconhecimento, precede genética e categorialmente a todas as outras atitudes. Dessa forma, ele traz para essa exegese do conceito algumas proposições de John Dewey. Neste momento, apresenta-se um ponto vital no desdobramento de sua tese central, afirmando que Dewey esboçou no vocabulário de sua teoria uma concepção de relação original do homem com o mundo, e, de modo inesperado, isso se assemelha em muitos aspectos às premissas de Lukács e Heidegger.

Honneth explica que as reflexões de Dewey desembocam na afirmação de que toda compreensão racional da realidade está ligada previamente a uma forma holística da experiência, em que os dados de uma situação são acessíveis qualitativamente a partir de uma perspectiva de compromisso interessado. Com isso, o intento de Honneth é explorar essa questão de modo a alcançar uma justificação fundamental tanto para a transição do conceito de “cuidado” para o de “reconhecimento,” quanto também para demonstrar a primazia de tal reconhecimento sobre todas as atitudes cognitivas frente ao mundo. Desse modo, o construto teórico de Honneth tem por escopo reabilitar o conceito de reificação na atualidade, trazendo a ideia de reconhecimento

como o ponto crucial para o qual as concepções de “compromisso prático” (Dewey), “cuidado” (Heidegger) e “implicação” (Lukács) convergem sob o mesmo princípio – primordial, a saber, a precedência de um interesse existencial pelo mundo.

As suas argumentações indicam ainda que, na nossa relação com o mundo, estamos envolvidos desde sempre com uma atitude de abertura, implicação e interesse, em que paira a “preeminência do reconhecimento sobre o conhecimento”, como uma espécie de ímpeto motivador da nossa ação e da nossa capacidade de atribuir sentido e significado às coisas. Dalbosco (2011, p. 38) considera a existência de dois níveis de compreensão do reconhecimento na obra de Honneth: um, baseado na afecção espontânea, primordial e “fundante do reconhecimento elementar (prévio)” e, outro, “eminente social”, designado como “reconhecimento recíproco”, que tem por base as três esferas do reconhecimento, a saber, o amor, o direito e a solidariedade. Assim sendo, enquanto em Habermas a negação do entendimento com o outro redundou nas patologias da comunicação distorcida, Axel Honneth faz jus à ampliação dessa perspectiva, na medida em que a negação desse processo, isto é, a reificação, é entendida como “esquecimento do reconhecimento” (HONNETH, 2007).

Essa capacidade prévia de implicar-se com o mundo é de natureza afetiva e emocional. Isso constitui o rudimento que serve de base para uma “apreensão” cognitiva do mundo. Para demonstrar a preeminência ontogênica do reconhecimento frente ao conhecimento, Honneth discute certas investigações que foram realizadas com autistas. Ele quer enfatizar, seguindo essas pesquisas, que a capacidade que o adulto tem de abstrair, conhecer, comunicar e expressar o pensamento de forma lógica não é estritamente dependente de um processo de desenvolvimento cognitivo. Ainda que isso dependa de certas condições neurais e fisiológicas, antes disso é tributário de uma forma de implicação prévia com o mundo, que inicialmente ocorre com o desenvolvimento de um sentimento de união da criança com a pessoa de referência. Somente com uma identificação prévia tal o sujeito permite deixar-se mover ou motivar pela presença do outro concreto, de modo que venha a seguir, impulsionado por grande interesse, os movimentos e atitudes de uma segunda pessoa. É a ausência desse processo que não permite ascender ao conhecimento; eis aí uma das grandes características da postura autista. Assim, o autista é considerado cego não por carência cognitiva, mas

sim porque, em seu isolamento do mundo, não consegue desenvolver-se afetivamente de forma primordial (HONNETH, 2007, p. 68).

Considera igualmente que Adorno apresentou reflexões desse tipo ao longo de sua obra, as quais destacam uma espécie de precedência afetiva do conhecimento. Nesse caso, essa questão diz respeito ao mesmo processo de descentração referido pelos outros autores da psicologia evolutiva (Peter Hobson e Michel Tomazello), o que constitui o esquema inicial de desenvolvimento dos processos de aprendizagem da criança, qual seja, a forma de implicação existencial e que se dá num plano afetivo com o outro. Somente assim a criança experimenta sua perspectiva do mundo de maneira significativa. Honneth esclarece que provavelmente Heidegger e Dewey também tinham presente uma ideia de “preeminência” quando defendiam que a relação objetiva e epistêmica com o mundo era precedida por atitude de “cuidado” ou “envolvimento existencial”. Isso significa que, considerados na sua dimensão mais abrangente e profunda, os esforços cognitivos falham quando se perde de vista o “reconhecimento prévio”. Ao passo que em Heidegger o conhecimento científico era derivado da atitude prévia que ele denominara de cuidado, em Dewey toda a investigação tem que estar consciente da “experiência qualitativa original” no mundo da vida, que jamais se pode esquecer, sob pena de perder de vista esse princípio regulador dos esforços de conquista do conhecimento. Por isso o conhecimento que não mantém uma linha de ligação com o reconhecimento resvala em reificação.

As contribuições de Cavell completam o argumento sistemático apresentado por Honneth na discussão sobre a reificação, que ele apresentou proeminentemente até um dado momento, no seu pequeno livro, sob o ponto de vista histórico com a interpretação das ideias de Lukács, Heidegger e Dewey. Esses, para ele, estavam convencidos de que o reconhecimento deve preceder ao conhecimento no campo social. E com as contribuições dos estudos dos autores da psicologia evolutiva deu-se sustento no sentido temporal ou genético à questão referente à tese da “preeminência do reconhecimento”. Mas foi só recorrendo a Cavell que ele acreditou ser possível defender mais do que o sentido temporal, mas também o sentido categorial dessa tese.

Ao lembrar que em Lukács a reificação é tanto um processo como um resultado, e que ela designa o processo de uma perda, quando se dá a substituição de uma atitude original, correta por outra secundária, incorreta, conclui que aí se chega ao resultado desse processo e que isso constitui uma

percepção ou uma forma de conduta reificada. Assim, por um lado, Honneth consegue apresentar, a partir de Lukács, boas razões para se crer na existência de uma atitude prévia de reconhecimento ou implicação, pelo menos no que diz respeito ao mundo dos fenômenos sociais. Mas, por outro, ele se depara com uma questão fundamental: “Como puede explicar Lukács el que se lleve a una perdida de esta forma de conducta original, si está supuestamente tan enraizada en la forma de vida del hombre”? (HONNETH, 2007, p. 85).

Então, se praticamente todos os processos sociais que impõem alguma forma de objetivação já se constituem em reificação, a sociabilidade humana teria se dissolvido. Honneth explica que essas questões são sequelas da estratégia conceitual desenvolvida por Lukács no momento em que equipara a reificação com a objetivação. Daí que, para o desenvolvimento ulterior de suas reflexões sobre a reificação, Honneth só deve investir naquelas que são concebidas de maneira diferente das de Lukács. Assim ele defende que, em vez de pensar como Lukács, no qual o reconhecimento e o ato de conhecer, mediante processos objetificadores, estariam em estados de incompatibilidade constante, prefere colocar a argumentação em outros termos, num ponto de vista mais abrangente:

a las formas sensibles al reconocimiento, por un lado, corresponden, por otro lado, formas del conocimiento en las que se há perdido la capacidad de percibir su origen en el reconocimiento prévio (HONNETH, 2007, p. 91).

Perseguindo as intenções de Lukács num nível mais alto, Honneth (2007, p. 91) explica que:

Podríamos entonces llamar “reificación” a tal forma del “olvido” del reconocimiento”; y con ello nos referimos al proceso por el cual en nuestro saber acerca de otras personas y en el conocimiento de las mismas se pierde la conciencia de en qué medida ambos se deben a la implicación y el reconocimiento prévios.

Daí por que o novo conceito-chave de reificação esclarecido por Honneth ligado à ideia de esquecimento tem a ver com o fato de que, ao lidarmos com o conhecimento, perdemos a capacidade de perceber e sentir que a própria constituição deste se deve à adoção de uma “postura de reconhecimento”. Por

isso, acabamos por desenvolver a tendência de perceber as outras pessoas como coisas ou objetos insensíveis. Honneth se pergunta, então, como é possível que o reconhecimento prévio seja esquecido tanto geneticamente como categorialmente durante nossos envolvimento diários com operações que envolvem o conhecimento? Ele explica que esquecimento não tem o sentido usual de subtrair da consciência ou desaprender alguma coisa, antes se trata de uma classe de diminuição da atenção que leva o reconhecimento a ser passado a um segundo plano até que se perca de vista. Em suma,

La reificación en el sentido de un “olvido del reconocimiento” significa entonces, en la ejecución del conocer, perder la atención para el hecho de que este conocimiento se debe a un reconocimiento prévio (HONNETH, 2007, p. 96).

Diante dessas questões, Honneth coloca para si o desafio de reatualizar o conceito de reificação de modo que as circunstâncias aludidas sejam entendidas como uma atrofia ou uma distorção de uma práxis original em que o ser humano adota uma relação de implicação, de respeito a si mesmo, ao outro e do seu entorno.

Filosofia da educação no movimento de reconhecimento

Como vimos até aqui, desde a explicitação da normatividade até a constante atenção com a dimensão crítico-social da educação, essas tarefas são cumpridas de modo satisfatório no giro do reconhecimento do outro na teoria crítica. Em ambos os autores aqui tratados há uma migração para o idealismo, mas sem o apelo ao transcendental do conhecimento – em Habermas, para Kant, e em Honneth para Hegel – pois se trata agora de pensar nas condições e possibilidades de compreensão da ação no interior da teoria social. Nesse sentido, pensando essas questões no campo educacional, podemos afirmar que a educação, como fenômeno situado na prática social, mais do que nunca precisa estar atenta para as condições que levam à manifestação de processos reificantes no seu contexto ou dos princípios formativos, principalmente quando o conceito de reificação passa a denotar “esquecimento do reconhecimento”. A ideia do reconhecimento do outro se torna, desse modo, um elemento fundamental para a redefinição crítica de políticas sociais e culturais,

podendo também inspirar outra relação entre filosofia e educação. Por isso, cabe à filosofia da educação, sustentada na complementação da crítica à ideia do reconhecimento, algumas tarefas, a seguir descritas.

Tarefas da filosofia da educação no reconhecimento do outro

1ª) Abordar a formação através da criação de normas não impositivas, portanto constituídas pela própria condição humana de buscar o reconhecimento do outro.

A ideia de formação se expressa como constituição linguística sempre suscetível de transformação ou desabilitação, pois depende das relações de reconhecimento. O pensamento tradicional tendeu a negar à racionalidade a possibilidade de reflexão e experiência do outro, por conta do fechamento na filosofia do sujeito. Já o pensamento crítico de Habermas apreende a possibilidade de a racionalidade se abrir a essa perspectiva por meios comunicativos, enquanto Honneth introduz os pressupostos de uma vida social baseada nas lutas pelo reconhecimento. É o seguimento de uma crítica que vai se aperfeiçoando em favor da ampliação de um sistema normativo, constituído pela prática de escutar, entender e reconhecer mutuamente.

As críticas de Habermas e Honneth inspiram a ideia de uma filosofia da educação em que não é mais possível um modelo de formação objetivo, subjetivo, técnico ou crítico exclusivamente, mas modelos constituídos a partir das necessidades de entendimento e/ou reconhecimento. Não existe uma normatização puramente teórica a ser seguida, mas normatizações estabelecidas por intermédio da necessidade de desproblematizar o mundo da vida compartilhado, que, para Habermas, é constituído por regras objetivas, subjetivas e sociais. A possibilidade de aprendizagem no coletivo remete diretamente ao fato de que todos possuem passaporte para se fazer participantes das decisões, com base não apenas nas necessidades pessoais ou de grupos, mas também, e principalmente, nas lutas sociais em prol do reconhecimento.

2º) Interpretar a natureza constitutiva da manifestação de situações reificantes apresentando caminhos alternativos.

Na nova acepção da ideia de reificação, enquanto esquecimento do reconhecimento, manifesta-se justamente a quebra do vínculo do conhecimento com o reconhecimento, na medida em que o primeiro se torna incompatível com o segundo ou acaba por esquecê-lo. Nesse sentido, uma das atribuições da filosofia da educação é tornar claras as circunstâncias que permitem ao processo educativo apoiar-se numa base prévia de *reconhecimento mútuo e elementar*, na qual estão amparadas as relações de confiança e afeto. Sem isso não haverá possibilidades de construir um lastro axiológico de sustento ao conhecimento e o cultivo da dimensão cognoscitiva.

Sendo assim, a filosofia da educação por um lado tem que estar a serviço da denúncia e da interpretação daquilo que constitui os mecanismos de reificação humana. E, por outro, tem que estar disposta a destacar que, no curso de apropriação da cultura e da ciência, o elemento humano representa a significação máxima da vida social, na qual nenhuma teoria ou proposta política pode sobreviver eticamente se prescindir do “*reconhecimento prévio elementar*”. Daí a necessidade de uma frequente reelaboração das experiências formativas para não se perder de vista a perspectiva do outro, com base na relação intersubjetiva.

3º) Questionar estruturas assimétricas de reconhecimento entre teoria e prática no campo da formação.

A estrutura normativa do reconhecimento recíproco poderia auxiliar a reverter os dilemas da compreensão separada da relação teoria e prática na formação. A relação teoria e prática constitui o eixo básico da formação inicial do professor, no entanto, ao privilegiar o polo da prática em detrimento da teoria, a chamada Pedagogia das Competências esvaziou a prática de sentido e o significado da educação promovida aos auspícios da reflexão sobre a formação mais ampla. Corresponder ao desafio de repensar uma estrutura comunicativa ou simétrica de reconhecimento entre teoria e prática na formação e, assim também, entre universidade e escola, assenta-se num processo de interatividade, interdependência e correspondência recíproca na construção de novos conhecimentos no campo da formação, dos saberes

docentes e do aperfeiçoamento dos cursos de licenciatura. A perspectiva simétrica ou comunicativa do reconhecimento entre teoria e prática requer o entendimento de que o problema da exclusão social, por exemplo, se relaciona com fatores mais amplos, não submetidos à lógica das competências e habilidades simplesmente.

4ª) Auxiliar na compreensão mais aprofundada das políticas de inclusão ou políticas afirmativas atualmente em curso.

O estado tem se esmerado, em certo sentido, em promover políticas de reconhecimento das identidades, pelas quais os sujeitos são reconhecidos enquanto pertencentes a um grupo ou coletivo. Embora isso ainda não abarque as singularidades, as políticas públicas de educação brasileiras estão buscando a inclusão da diversidade, procurando garantir o acesso ao ensino superior mediante as políticas de cotas para deficientes, indígenas, afrodescendentes (minorias étnicas) e para alunos egressos de escolas públicas. No entanto, tais políticas não podem ficar apenas no nível da garantia do acesso, com a justificativa republicana da criação da igualdade de oportunidades. Se assim for, o reconhecimento do outro vai ocorrer somente de forma superficial, limitado apenas ao seu aspecto de entrada no sistema. Se não houver uma preocupação com a sua permanência no sistema de ensino, isto é, com o acolhimento em sua plenitude, as políticas de cotas correm o risco de estigmatizar a diferença. Esse é um forte limitador, um ponto de resistência ou um nó das políticas de inclusão que a filosofia da educação pode ajudar a desatar, pois o fracasso escolar tem que ser trabalhado na sua causa que não aparece, valorizando elementos da cultura local, mas sem cair no relativismo. É um novo modo de olhar que inspira uma formação baseada na possibilidade de ampliação da inclusão social, tendo como alicerce das avaliações normativas o reconhecimento do diferente diante de um sistema objetivo e de valores compartilhado por todos.

5ª) Analisar as metáforas subjacentes aos modelos formativos de inclusão propostas pelas diversas teorias da educação.

Influenciada por um tipo de filosofia com viés platônico, pois “o idealismo preparou nosso olhar para reconhecer o idêntico”, mas não para “lidar

com o outro” (HERMANN, 2011, p. 140), a educação operou historicamente filiada a discursos com viés em dois sentidos básicos. Primeiro, incentivada pela alegoria da caverna platônica e, portanto, mais atenta à busca do elemento “racional”, ela acabou virando as costas para as diversas imagens que transitam no discurso filosófico e pedagógico, prestando pouca atenção às analogias e metáforas que moldam seus esquemas de compreensão. E, segundo, a educação esteve interessada em influenciar o outro, tendo em vista a realização desse ideal (platônico) distante da realidade vivida, muito antes de ouvi-lo ou acolhê-lo, o que seria, justamente, a reivindicação do reconhecimento. O distinto de si mesmo foi visto, nesse caso, como objeto a ser convertido à minha verdade, à verdade da filosofia do sujeito, resultando em patologia e exclusão das diferenças. É por isso que a pluralidade se instalou no discurso da educação, não apenas para fazer frente à necessidade de contemplar a visão descentrada de mundo, característica da modernidade, mas especialmente em função da crítica à razão teleológica e seus nefastos efeitos, isto é, “devido aos comprometimentos da razão com o poder opressivo sobre os homens, da hostilidade da razão à vida” (SEVERINO, 2006, p. 629). A crítica ao saber cognitivo-instrumental que regrava de forma totalitária as ações pelo leme da técnica foi substituída pela normatização via social. Trata-se agora de alavancar essa possibilidade com o resgate dos sujeitos implicados nos processos de melhorias da educação, sem deixar que se recaia na ausência de normatização.

6ª) Repensar a fragmentação interpretativa das investigações através da validação dos saberes produzidos pelo julgamento e/ou reconhecimento do outro.

A proposta propicia à área da educação a possibilidade de repensar a fragmentação interpretativa das investigações, centrada ora no natural, ora no social ou então no psicológico, para atuar diante da necessidade das práticas universais, reforçando desse modo os laços comunicativos e o reconhecimento entre os diferentes. Ou seja, permitir que as produções investigativas solitárias ou dos grupos possam ser submetidas à aceitação ou não de outros pesquisadores, tendo como base não apenas a vertente do econômico-social, mas também a vertente do mundo da vida constituído pelo subjetivo, social e objetivo. Trata-se de uma proposta comprometida

com a manifestação da multiplicidade interpretativa que não abandona a preocupação com o universal do qual fazemos parte.

Aspectos conclusivos

Cada vez mais, a filosofia da educação vem sendo discutida por uma pluralidade maior de perspectivas paradigmático-epistemológicas, trazendo para a área propostas fundamentadas nas mais diversas justificativas – das naturalistas até as sociais. Não tem sido raro se deparar com dissensos acerca dos propósitos da formação, haja vista a descentralização da compreensão em torno de questões importantes como subjetividade, objetividade, realidade, teoria, prática etc. Apesar de a descentralização ser positiva, no sentido de significar um maior reconhecimento da pluralidade interpretativa, tais dissensos trouxeram dificuldades para a formação, tendo em vista as discrepâncias conceituais no tratamento das mesmas questões. Perguntamos: se não é mais possível apreender a totalidade fundamentadora, devido à descentralização já consolidada da compreensão, como podemos incorporar a pluralidade interpretativa na formação sem correr o risco de cair no relativismo? Como evitar que monopólios interpretativos sejam colocados antes mesmo de haver discussões nas ações formativas?

Trata-se de questões difíceis de responder, tendo em vista que qualquer tentativa teórica pode significar mais um viés interpretativo. No entanto, mesmo correndo esse risco, buscamos discutir algumas saídas a essas questões a partir dos propósitos da racionalidade comunicativa, de Habermas, e, principalmente, da ideia do reconhecimento do outro, de Honneth. Diante do movimento de crítica da razão instrumental, do qual eles mesmos compartilham, buscam recuperar a possibilidade de a razão se desenvolver pelos seus aspectos intersubjetivos.

Nesse sentido, Habermas procura atender aos propósitos de uma sociedade emancipada, reconhecendo na comunicação entre os intérpretes a possibilidade do entendimento. Para que esse entendimento seja possível, aposta no conceito do mundo da vida como pano de fundo que [“acumula o trabalho interpretativo prestado pelas gerações precedentes; ele é o contrapeso conservador que se opõe ao risco de dissenso, que surge com todo o processo atual de entendimento” (HABERMAS, 2012, p. 139).] Entende os desacertos como patologias da comunicação que desconsidera os sabe-

res pré-teóricos do mundo da vida. Contrário à perspectiva contextualista defendida por certas posições pós-modernas, o autor aposta na comunicação como possibilidade de alcance de validades mais universalizadas na condução dos problemas, sendo o mundo da vida o arcabouço formal que oferece orientações racionais para a ação.

Essa proposta pode contribuir para repensar a formação, pois permite guiar as decisões para além dos contextualismos interpretativos, tendo em vista os saberes do mundo da vida compartilhados por todos. Trata-se de uma possibilidade de aprendizagem comunicativa em que cada interpretação é entendida como hipótese criticável. Ou seja, a ideia é apanhar a pluralidade interpretativa como possibilidade de uma comunicação crítica bem sucedida voltada aos acordos. Desse modo, evitar-se-iam tanto o relativismo na área como a sobreposição de perspectivas interpretativas.

Enfim, pode-se dizer que Habermas e Honneth, por meio da possibilidade do reconhecimento, inauguram um modo próprio de pensar a questão normativa no ambiente pós-crítico à razão tornada instrumental. Para esses autores, não se trata de negar a probabilidade da existência de normatizações sociais, e, sim, de reavaliá-las segundo as necessidades dos sujeitos que agem diante do mundo da vida comum. As normatizações, antes orientadas pela crítica social à vertente lógico-instrumental do sistema, passam a ser constituídas pelas avaliações intersubjetivas baseadas nas formas de vida compartilhadas por todos. Desse modo, a filosofia da educação ganha um novo significado, tendo em vista a ideia de “formação” ganhar força como crítica social em favor da ampliação das relações de reconhecimento do outro.

Referências

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1985.

BAYNES, K. A virada transcendental: o pragmatismo kantiano de Habermas. In: RUSH, F. (Org.). *Teoria crítica*. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2008.

DALBOSCO, C. A. Reificação, reconhecimento e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 33-49, 2011.


HABERMAS, J. *Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social*. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. Lutas pelo reconhecimento no estado democrático constitucional. In: TAYLOR, C. *Multiculturalismo: examinando a política do reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, s. d.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito*. Trad. Paulo de Menezes. 5. ed., Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Ed. Universitário São Francisco, 2008.

_____. *Princípios da filosofia do direito*. Tradução de de Orlando Vitorino. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1976.

HEIDEGGER, M. *A caminho da linguagem*. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2003.


HERMANN, N. Breve investigação genealógica sobre o outro. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 32, n. 114, p. 137-149, 2011.  <<<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000100009>>>

HONNETH, A. A irretrocedibilidade do progresso: a determinação kantiana da relação entre moral e história. In.: PERES, D. T.; MATTOS, F. C.; REPA, L. et al. (Org.). *Tensões e passagens: filosofia crítica e modernidade*. São Paulo: Esfera Pública, 2008.


_____. *Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução de Luiz Repa. 2. ed., São Paulo: Ed. 34, 2003.

_____. *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Kaatz, 2007.

_____. *Crítica del poder: fases en la reflexión de una teoría crítica de la sociedad*. Madri: Machado Libros, 2009

HOLMES, P. Reconhecimento e normatividade: a transformação hermenêutica da teoria crítica. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 24, n. 69, p. 129-145. 2009.  <<<http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69092009000100009>>>

SANTOS, B. de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.  <<<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022006000300013>>>

Data de registro: 16/03/2014

Data de aceite: 22/10/2014

ARTE, CATARSE E EDUCAÇÃO

*Priscila de Souza Chisté Leite**

Resumo

O artigo que segue pretende, por meio de pesquisa bibliográfica, revisitar o conceito de catarse a partir da perspectiva do materialismo histórico, sob a figura de Georg Lukács, colocando-o em diálogo com a educação e, principalmente, com o ensino da arte. Para tanto, inicia ao fazer uma reflexão sobre a importância do ensino da arte na atualidade e, a seguir, aborda a arte e a catarse a partir das ideias de Lukács. Finaliza o texto ao apresentar as relações entre a catarse e o trabalho educativo. Conclui que as reflexões suscitadas pela obra de arte podem ser potencializadas pela parceria escola/ espaço expositivo, desencadeando processos catárticos que contribuem com a construção de um olhar aguçado, aliado a um senso crítico apurado, bem como para o estabelecimento de novas relações com a realidade.

Palavras-chave: Arte. Catarse. Educação.

Abstract

The article that follows aims, by means of bibliographical research, revisiting the concept of catharsis from the perspective of historical materialism, under the figure of Georg Lukács, putting it into dialogue with education and, especially, with the teaching of art. To this end, starts to make a reflection about the importance of art education today, and then discusses the art and the catharsis from the ideas of Lukács. Finalizes the text to the present relations between the catharsis and the educational work. Concludes that the reflections caused by the work of art can be potentiated by the partnership school/exhibition space, triggering cathartic processes that contribute to the

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. *E-mail:* priscilachiste.ufes@gmail.com

construction of a sharp eye, combined with a sharp critical sense, as well as to the establishment of new relations with reality.

Keywords: Art. Catharsis. Education.

Introdução

O artigo em questão é parte da dissertação de mestrado “O Processo Catártico no ensino da Arte: uma parceria entre a escola e o espaço expositivo”, defendida em 2007, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Nesse trabalho acadêmico propusemos algumas práticas, reflexões e relatos a partir da interface educativa, escola e galeria de arte. Consideramos que o encontro com a obra de arte pode ocorrer na escola, muitas vezes por meio de reproduções, bem como nos espaços expositivos, tais como museus, galerias de arte, centros culturais etc. Contudo, valorizamos, nesta pesquisa, o encontro com obras de arte originais, por isso a necessidade de estabelecer parcerias entre esses espaços educativos. Além disso, investigamos, por meio de pesquisa bibliográfica, o conceito de catarse a partir de vários autores e, em especial, Georg Lukács. Pretendemos, portanto, neste artigo, apresentar algumas reflexões teóricas sobre o conceito de catarse e o ensino da arte, a partir da parceria escola/espaço expositivo, com vistas a enfatizar a importância dos processos catárticos.

A arte e seu ensino

O ensino da Arte constitui-se como fundamental integrante no processo de formação do indivíduo, pois a relação entre obra de arte e o sujeito permite o desencadeamento de um processo reflexivo fundamental na construção social do indivíduo, possibilitando que ele participe de vivências estéticas que o estimule a repensar seu cotidiano, colaborando com a ampliação de seu conhecimento de mundo, do outro e de si.

Tendo em vista que no mundo contemporâneo, o poder é exercido, muitas vezes, pela mídia e pela publicidade, somos desafiados a ler imagens que se colocam como reconstituições simbólicas do real fetichizado. Assim, consideramos que o processo reflexivo originado pela relação do sujeito com a obra de arte é fundamental para colaborar com a transformação das

estruturas alienantes, proporcionando uma nova atitude diante dos acontecimentos cotidianos.

Nesse sentido, a Arte precisa ser conhecida e valorizada por todos os indivíduos. Essa produção humana é parte integrante do desenvolvimento da humanidade, capaz de revelar/apresentar o contexto histórico e cultural trazido através de sua materialidade. A Arte é produto do trabalho do homem e por suas particularidades suscita, no receptor, processos catárticos que o fazem pensar sobre sua vida, sobre o mundo e sobre o outro. Processos que serão intensificados pela mediação do outro. No espaço expositivo e escolar, os sujeitos dessa mediação são: o artista e sua obra, o professor, o educador do espaço expositivo e os alunos, assim como outros sujeitos que atravessam a relação arte/receptor.

Portanto, o ensino da arte tem como desafio ampliar e aprofundar a experiência estética do aluno, constituindo-se como fundamental integrante no processo de formação do indivíduo. O encontro com a obra de arte, promovido pela escola e pelo espaço expositivo, torna possível que o indivíduo reconheça sua própria essência, sua história no processo de desenvolvimento do ser humano. Além disso, entender a obra de arte envolve compreendê-la em seu contexto, conhecendo a poética do artista e atribuindo significados a ela. Significados carregados da vivência do sujeito. Esse processo de leitura de imagem envolve também a catarse, que é vista por Lukács (1966) como um “efeito” ligado a um processo que leva à tomada de consciência do mundo fetichizado por parte do receptor.

Arte e catarse em Lukács

Segundo Lukács (1966), a Arte é uma atividade que parte da vida cotidiana para, em seguida, a ela retornar. A arte produz, nesse movimento reiterativo, uma elevação da consciência dos homens. É um modo de os homens se apropriarem do mundo, “um peculiar modo de manifestar o reflexo da realidade, modo que não é mais que um gênero das universais relações do homem com a realidade” (LUKÁCS *apud* DUAYER, 2003, p. 14).

O reflexo estético é a expressão do homem em frente à realidade. É, segundo Foerster (2004, p. 37), “o reflexo da realidade social e histórica de que o artista é parte”. Ele precisa ser visto não como simples rebatimento da realidade, mas como expressão da sensibilidade do artista, que sofre influências, age e transforma o contexto que integra.

A Arte, portanto, reflete a realidade, uma realidade complexa e multifacetada, compreendida a partir das diferentes esferas que a compõem; uma realidade referida ao homem inserido em um tempo e espaço concreto; realidade social, uma totalidade viva, na qual se fundem essência e aparência, onde o artista representa o real por meio de sua sensibilidade e das condições que o seu tempo histórico impõe (FOERSTE, 2004).

Nessa visão, o artista é o sujeito capaz de fazer aparecer uma interpretação mais ampla e profunda da realidade. “Capaz de sínteses substantivas sobre a relação dialética entre subjetivo e o objetivo, entre o homem e o mundo” (FOERSTE, 2004, p. 40). O artista inicia sua criação a partir da realidade, mas, no processo, chega a descobertas mais abrangentes do que as observações medianas oferecidas pela cotidianidade; ele transcende o mundo das aparências.

Ao criar a obra de arte, o artista cria um mundo de leis específicas. O objeto artístico, então, faz-se uma particularidade capaz de dialogar e interferir nos modos de percepção do seu criador e, consecutivamente, do seu receptor. A Arte expressa uma realidade humana em um contexto particular:

É uma representação estruturada da realidade, na qual estão presentes o fenômeno, enquanto manifestação aparente, e a essência, como processo implícito e manifestação das forças sociais atuantes em um dado momento histórico (FOERSTE, 2004, p. 43).

O encontro com a obra de arte torna possível a cada indivíduo reconhecer sua própria essência, sua história no processo de desenvolvimento do ser humano. Como aponta Lukács, ocorre um processo que possibilita aos homens “a síntese ontológico-social de sua singularidade, convertida em individualidade, com o gênero humano, convertido neles, por sua vez, em algo consciente de si” (LUKÁCS, 1978, p. 14).

Lukács (1966) nos esclarece que o poder orientador e evocador da Arte penetra na vida do receptor, subjuga seu modo habitual de contemplar o mundo e chama a atenção para o mundo cheio de conteúdos novos ou visto de modos novos. Faz com que o indivíduo receba esse mundo com sentidos e pensamentos rejuvenescidos, renovados (LUKÁCS, 1966). Esse poder da Arte é o que leva o homem à catarse, compreendida pelo filósofo como “efeito que desencadeia o choque entre o mundo objetivo estetica-

mente refletido com a mera subjetividade cotidiana” (LUKÁCS, 1966, p. 517, tradução nossa).

É nesse momento catártico que (ao menos em tese) é possível ocorrer a transformação do homem inteiro (imerso na cotidianidade) em homem inteiramente receptível à Arte, que amplia e enriquece conteúdos e formas, efetivos e potenciais da sua psique. Traz novos conteúdos que aumentam seu tesouro vivencial, desenvolve sua capacidade receptiva e sua capacidade de reconhecer e gozar novas formas objetivas, novas relações etc.

Sobre esse efeito individualizado, o autor coloca que o participante de uma experiência estética não pode ser visto como uma tábua rasa, como um disco gramofônico ainda não gravado em que qualquer coisa poderia imprimir seu efeito, pois,

jamais o receptor é uma folha em branco em frente a obra de arte, de tal modo que possa escrever nele cifras quaisquer. O receptor, inclusive quando é criança, chega sempre da vida, carregado de impressões, vivências, pensamentos e experiências que arraigaram mais ou menos firmemente nele a consequência dos efeitos do tempo, da natureza, da classe, etc., e que, às vezes, prontamente, podem se encontrar num estado crítico de transição individual ou social (LUKÁCS, 1966, p. 496-497, tradução nossa).

Com relação ao efeito da obra no receptor, Lukács, a partir de ideias goethinianas, propõe que, assim como a relação do homem com os objetos naturais (e seu conjunto) é uma relação ética, o efeito artístico também pode sê-lo. Ao se comover pela obra de arte, o receptor desencadeia um sentimento negativo, um pesar por não ter percebido nunca, na realidade, na própria vida, o que tão “naturalmente” se oferece na conformação artística. Assim,

nessa comoção contém uma anterior contemplação enfeitiçadora do mundo, a sua destruição pela sua própria imagem desenfeitiçada na obra de arte e a autocrítica da subjetividade (LUKÁCS, 1966, p. 507, tradução nossa).

Essa relação ética, submetida ao efeito catártico, é

uma sacudida tal da subjetividade do receptor que as suas paixões vitalmente ativas cobrem novos conteúdos, uma nova direção e, assim, purificadas, se transformem em embasamento anímico de ‘disposições virtuosas (LUKÁCS, 1966, p. 508, tradução nossa).

Portanto, a Arte tende a possibilitar ao homem transcender à fragmentação produzida pelo fetichismo da sociedade capitalista. Ela produz uma elevação, uma suspensão da cotidianidade, uma elevação da subjetividade do plano meramente singular para o campo mediador da particularidade que a separa inicialmente do cotidiano para, no final, fazer a operação de retorno à vida, de olhos mais abertos. Nesse sentido, cada catarse estética é um reflexo concentrado e consciente produzido de comoções contidas na vida. A “crise” catártica desencadeada no receptor reflete os traços mais essenciais dessas constelações vitais.

Contudo, é preciso se afastar da ideia da possibilidade de constatação empírica dos momentos pontuais em que a catarse ocorrerá nos indivíduos. Isto porque existem muitas implicações no “momento” catártico. Por isso, recomendamos não considerar a catarse como um momento pontual, um “insight”. Entendemos que a catarse não é um momento de depuração, não é um ato de prazer ou dor intenso, não é a emoção gratuita da novela das nove que faz chorar e sorrir, em que o sujeito se identifica com o herói da história apresentada, abandonando-se em detrimento da empatia pelo protagonista, transferindo para ele a criação que lhe cabe e abdicando de seu próprio ponto de vista. A catarse se traduz num processo de encontro entre sujeitos (obra e receptor), de quebra de uma realidade alienante, proporcionando trocas de saberes e afetividades. Dentro desse processo, a transformação do indivíduo não ocorre instantaneamente. Ela é gradual e variável, pois como dissemos, acontece dentro de um processo de encontros e de convívio com a obra de arte, que ocorre na interação social.

Catarse e trabalho educativo

A partir do que foi colocado é possível pensar que o contato com a Arte possibilita uma reflexão sobre o mundo, faz com que o homem repense seu cotidiano. Como Lukács (1966) coloca, o homem torna-se inteiro na cotidianidade.

Essa contribuição dada pela Arte pode ser mediada e aprofundada com o trabalho educativo. A escola pode contribuir (ou ao menos pode criar as condições de possibilidades que permitam contribuir) para que os momentos com a Arte sejam mais frequentes e significativos. Vigotski (1999) considera que o encontro frequente com a Arte organiza nosso comportamento para ações futuras e nos faz aspirar ao que está incutido nela. A partir do contato com a obra de arte, são desencadeados processos de reflexão, interação, ação, análise, experiências e interpretação.

Mas, para que isso ocorra, é preciso que a Arte seja entendida em sua dimensão mais ampla. Portanto, o trabalho educativo deve propiciar que o indivíduo conheça a obra de arte em sua totalidade, vista como uma particularidade, em que o momento de catarse está atrelado ao conhecimento de todas as dimensões que a envolvem.

Se pensarmos que a educação escolar colabora com a formação dos indivíduos para a vida social como um todo, cabe a ela também dar condições para que os indivíduos se apropriem dos conhecimentos sistematizados pelo homem. Sabemos que utilizamos, em nosso cotidiano, pragmaticamente, essas construções de saberes e fazeres, mas acreditamos que seja também função da escola proporcionar momentos em que os indivíduos possam se apropriar dessas produções para se reconhecerem como integrantes do gênero humano (LUKÁCS, 1966).

Duarte (1996) coloca que a categoria de gênero humano não se reduz àquilo que é comum a todos os homens, não é uma mera generalização das características empiricamente verificáveis em todo e em qualquer ser humano, não se trata de desprezar a diversidade do indivíduo. Gênero humano é uma característica que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda produção humana até aquele momento. Nesse sentido,

para se formar como um ser humano, um ser genérico, o indivíduo tem que se tornar um ser social, mas essa socialidade, sendo formada no interior das relações de dominação, implica também o fenômeno da alienação. Lutar contra a alienação é lutar por reais condições para todos os homens de se desenvolverem à altura das máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano (DUARTE, 1996, p. 27).

É, em especial, no trabalho educativo que o indivíduo entende as produções das gerações passadas e, por conseguinte, reconhece-se como um ser social. Nesse processo, ele passa a entender sua vida de forma menos alienada e, quanto menos alienada for a vida cotidiana, mais ela fornecerá as condições para se apropriar do conhecimento sistematizado. Isso não quer dizer que, no processo educativo, aconteça essa apropriação de modo espontâneo e natural, é preciso que, por meio de mediações, os educandos possam apropriar-se de modos de pensar e agir que colaborem com esse processo.

Compartilhamos com Fontana (2005) suas proposições sobre as mediações que ocorrem no contexto escolar, quando ela diz:

Na mediação do/pelo outro revestida de gestos, atos e palavras a criança vai integrando-se, ativamente, às formas de atividade consolidadas (e emergentes) de sua cultura, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente (FONTANA, 2005, p. 15).

Nesse contexto, é preciso que o professor assuma seu papel de mediador, intencional e explícito, estabelecendo uma relação de coautoria entre os sujeitos, em que os saberes de alunos e professor interligam-se, criando um espaço em que as “zonas de desenvolvimento iminentes” sejam trabalhadas pelos dizeres e fazeres de todos (VIGOTSKI, 1989). Desse modo, é necessário que as outras pessoas que já adquiriram esse conhecimento atuem com o indivíduo no sentido de ajudá-lo a se apropriar conscientemente da Arte.

Para tanto, o processo educativo deve colocar o educando em contato com as produções artísticas, científicas, filosóficas, morais, políticas etc., realizadas pelo homem ao longo de sua trajetória histórica. Segundo Duarte (1996), na atividade educativa, a relação com o conhecimento sistematizado e sua apropriação por parte do indivíduo é um resultado perseguido de forma intencional e direta. Usando as palavras de Saviani: trabalho educativo é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991, p. 49). Então, o trabalho educativo ensina o indivíduo a estabelecer uma relação direta, consciente e ativa também com o saber elaborado, proporcionando o desenvolvimento do pensamento desse indivíduo.

Parceria entre escola/espço expositivo e o processo catártico

Podemos acreditar que a catarse, provocada por uma obra de arte, pode e deve ser favorecida dentro do trabalho educativo. Atividades que proporcionem o contato e, por conseguinte, a experiência estética a partir de obras de arte, devem acontecer também na escola. Mas, para que isso ocorra, devemos estar atentos ao fato de que propiciar essas experiências por meio de reproduções de obras de arte, não possuem o mesmo efeito que o convívio com originais¹ de Arte (CHISTÉ, 2007).

Cabe, então, pensar em quais possibilidades teríamos para tornar possível o contato com originais de Arte. Sabemos que os setores educativos de museus e espaços expositivos têm-se efetivado em muitas cidades brasileiras. Mas percebemos que o simples contato com esses setores que agendam as visitas e definem percursos previamente, e que “monitoram” os alunos sem conhecer suas peculiaridades, não colabora para que o contato com as obras de arte se converta em um processo catártico. O interessante seria que entre esses espaços, escola e espaço expositivo, houvesse uma parceria que proporcionasse vivências estéticas que buscassem desde a preparação até o aprofundamento de tais experiências (FOERSTE, 2005). Isso implica provocar momentos intensos de encontro com a Arte. Esse processo é reiterativo. São idas e vindas pelo espaço expositivo e pela escola, dando continuidade a um ciclo de experiências estéticas que participam da formação sensível e crítica do jovem. Estabelecer parceria entre a escola e o espaço expositivo abarca também firmar uma parceria entre as pessoas que integram tais instituições e buscar alternativas para contribuir com suas práticas pedagógicas.

Por conseguinte, a relação entre obra de arte e receptor implica, necessariamente, uma relação social, uma troca entre sujeitos, um diálogo tanto com o autor da obra quanto com as vozes sociais que ecoam na obra, permitindo desencadear um processo reflexivo fundamental na construção social do indivíduo, provocando reflexões transformadoras sobre estruturas alienantes, manipuladoras e obliteradoras da realidade, proporcionando uma

¹ Consideramos o original com a obra autêntica, a obra que não foi copiada/reproduzida por meios tecnológicos, ao menos que esses estejam inseridos na linguagem utilizada pelo artista em seu processo de criação.

nova atitude diante dos eventos cotidianos. Essa reflexão é fundamental na formação do indivíduo, pois sabemos que nossa sociedade está calcada na espetacularidade dos acontecimentos, em que o espetáculo da realidade, por vezes, substitui a própria realidade. Nesse contexto, um olhar aguçado, aliado a um senso crítico apurado, colabora para o estabelecimento de novas relações com essa realidade e com as diferentes manifestações espetaculares que buscam retratá-la.

As reflexões suscitadas pela obra de arte fazem parte de um contínuo processo de formação e de transformação que colabora com a construção das relações que envolvem o processo de ensinar e aprender Arte e que, portanto, integram uma proposta de nos desenvolvermos a altura das máximas possibilidades existentes no gênero humano.

Referências

CHISTÉ, P. de S. *O processo catártico no ensino da arte: uma parceria entre escola e espaço expositivo*. 2007. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

DUAYER, J. T. *Lukács e a arquitetura*. 2003. 175f. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências Humanas) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.

FOERSTE, E. *Parceria na formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2005.

FOERSTE, G. M. S. *Leitura de imagens: um desafio à educação contemporânea*. Vitória: EDUFES, 2004.

FONTANA, R. A. Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 2005.

LUKÁCS, G. *Estética I-La peculiaridad de lo estético*. Barcelona: Ediciones Grijaldo, 1966.

_____. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas de ciências humanas*, São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Data de registro: 23/03/2014

Data de aceite: 17/12/2014

RESENHA

PINTO, Paulo Roberto Margutti. *História da filosofia do Brasil (1500-hoje): 1ª parte: o período colonial (1500-1822)*. São Paulo: Edições Loyola, 2013. 377 p.

*Elton Moreira Quadros**

O professor Paulo Roberto Margutti Pinto durante anos esteve à frente da área de lógica e filosofia da linguagem no Brasil. No entanto, a partir de uma mudança implementada no departamento de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com o aumento de uma disciplina de lógica e a exclusão da disciplina filosofia no Brasil, houve uma mudança de perspectiva para o professor que o fez se interessar de maneira intensa e profunda pela filosofia e seus caminhos no Brasil.

A primeira pergunta realizada por Paulo Margutti Pinto foi algo que parecia simples, mas que revelava o estado e o interesse da filosofia brasileira nos departamentos de filosofia das universidades brasileiras, ou seja, como uma proposta de extinção das disciplinas de filosofia no Brasil foi tão rapidamente aceita e tão facilmente assimilada por professores de filosofia brasileiros?

A partir deste questionamento, Margutti Pinto empreendeu uma grande pesquisa sobre a filosofia do Brasil chegando à fundação, em 2001, do Fibra (Grupo de Filosofia no Brasil) e agora nos brinda com a publicação, pelas Edições Loyola, do primeiro volume de um estudo que pretende, em três livros, trazer à luz os momentos mais significativos dos quinhentos e quatorze anos da experiência filosófica na Terra de Santa Cruz.

Neste primeiro volume, que ora resenhamos, são apresentados os momentos da filosofia no Brasil, no período colonial, que percorre, portanto, do ano 1500 até a declaração de independência do Brasil em 1822.

O primeiro destaque é dado ao pensamento filosófico português durante o período que o Brasil era uma distante colônia portuguesa. Nesse sentido,

* Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutorando em Memória: Linguagem e Sociedade na UESB. Bolsista da Fundação de Apoio à Pesquisa da Bahia (Fapesb). *E-mail*: eltonquadros@gmail.com

há uma especificidade tanto da Península Ibérica quanto de Portugal que, ao contrário de uma adesão à modernidade tão característica de países do Norte, permaneceram ainda muito ligados à espiritualidade medieval e “possuindo uma qualidade mais entrópica do que evolutiva” (PINTO, 2013, p. 43).

Além das questões da política do período colonial, vale destacar que, em Portugal, há uma espécie de “segunda escolástica” que compreende um período de um pensamento barroco-tomista (1500-1640) que está dividido entre manifestações de um catolicismo barroco, por um lado, e um tomismo ortodoxo, por outro. Apesar de um “sabor” bastante medieval, o pensamento desenvolvido neste período está também em diálogo (direto ou indireto) com o também nascente pensamento moderno.

Após um período de transição que vai de 1640 até 1750 e contará com uma forte tensão existente entre os tomistas que ocupavam predominantemente a universidade, surgirá com força em Portugal, mas ainda fora do ambiente acadêmico da época, o iluminismo.

O período iluminista português significa uma nova direção no jeito lusitano de filosofar – inclusive por não estarem rigidamente ligados a algum sistema filosófico, esses pensadores serão conhecidos como ecléticos e serão críticos do tomismo anteriormente “reinante” e terão agora a observação empírica como um importante critério do seu fazer filosófico.

Apesar de influenciar a filosofia no Brasil, a filosofia portuguesa não estabelece com aquela uma relação de paralelismo e poderemos perceber ao longo do livro o caráter distinto das duas experiências.

O Brasil, aponta Margutti, apresenta características próprias que refletem a relação entre Metrópole e Colônia, por conta de sua diversidade cultural inicial, uma vez que além dos índios, os negros também possuem uma visão de mundo distinta do universo português – e isso marcará a “visão filosófica do mundo” em nosso país.

Mesmo o programa de colonização brasileiro enfrentou perspectivas opostas; de um lado, o projeto dos jesuítas com as missões e o desejo de evangelização, do outro, o projeto vencedor dos colonos que acabou por formar um país em que tanto índios, quanto negros e, até mesmo, os europeus acabaram por perder a identidade e, na sua origem (será que somente nela?), a cultura brasileira constituiu-se em “uma combinação de licenciosidade sexual, autoritarismo político e moralidade frouxa” (PINTO, 2013, p. 355).

Apesar de um período inicial mais lento, a filosofia do Brasil, no período que vai de 1500 a 1820, também terá três fases distintas. A primeira fase é o período pré-colonização (1500-1530), em que o autor apresenta, a partir dos estudos de Viveiros de Castro, a visão de mundo dos índios que aqui habitavam – vale destacar que semelhante à investigação realizada sobre a visão de mundo dos índios, também a perspectiva dos negros é abordada.

No segundo período do catolicismo barroco (1530-1808), marcado pela preocupação com a conversão dos índios, dos escravos e dos próprios europeus que aqui viviam, houve um predomínio de uma visão eclética que misturava elementos céticos, estoicos e salvacionistas, revelando, de alguma maneira, um pessimismo de fundo que espera encontrar na transcendência os elementos que libertem o indivíduo de sua condição. Nestes períodos, destacamos, entre os autores apresentados por Margutti, as ideias dos padres Manuel da Nóbrega (1517-1570) e Antônio Vieira (1608-1697), de Gregório Matos (1636-1706), do Frei Mateus da Encarnação Pina (1687-?), de Matias Aires (1705-1763) e Cláudio Manoel da Costa (1729-1789).

Por fim, a vinda da Família Real portuguesa para o Brasil em 1808, com as importantes transformações políticas, sociais e culturais advindas daí, possibilitou o aparecimento do período de ruptura iluminista ou iluminismo católico (1808-1822), que trouxe para o País, muitas vezes por meio de brasileiros que estudaram no exterior, a divulgação das descobertas científicas e os conteúdos do pensamento político modernos. Neste período, encontramos uma preocupação com a escrita de textos mais especificamente filosóficos e que gerará uma transição da fase eclética anterior para formas mais sistematicamente filosóficas que marcarão o futuro da filosofia brasileira, como o ecletismo espiritualista, o positivismo e o ecletismo que terão mais desenvolvimento durante o Brasil Império. Os autores destacados são Silvestre Pinheiro Ferreira (1769-1848), Frei Joaquim do Amor Divino Caneca (1774-1825) e Hipólito da Costa Pereira Furtado de Mendonça (1774-1823).

A pesquisa do professor Paulo Margutti apresenta em perspectiva o período colonial da filosofia brasileira, permitindo, inclusive realizar correções em algumas perspectivas equivocadas que a historiografia da filosofia brasileira incorreu durante anos, não por má-fé, mas por concepções que não revelam a realidade do pensamento filosófico, entre elas, a percepção negativa de que não seria possível haver um pensamento filosófico autên-

tico no Brasil, o que gerou em algumas pesquisas sempre uma busca por demonstrar como as ideias filosóficas aparecidas nos grandes centros do pensamento europeu eram retrabalhadas por aqui.

Em alguma medida, muito do que vemos nos departamentos de filosofia hoje ainda é reflexo dessa visão pessimista sobre a filosofia no Brasil, e que acaba por tornar a quase totalidade da pesquisa filosófica brasileira num extenso comentário aos filósofos e escolas filosóficas estrangeiras.

Nestas páginas do professor Paulo Roberto Margutti Pinto, encontramos uma contribuição que busca revelar o período colonial reformulando algumas imagens negativas que temos, tanto da filosofia no Brasil como propriamente do período colonial.

Compreender as origens e os temas centrais dos interesses filosóficos brasileiros pode nos ajudar, e muito, a dar passos mais ousados e mais profundo no desenvolvimento da filosofia brasileira hoje.

Data de registro: 15/04/2014

Data de aceite: 22/10/2014

PERMUTAS COM PERIÓDICOS NACIONAIS

1. **Aisthe: revista de estética.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ.
2. **Análise & Síntese.** Faculdade São Bento da Bahia. Salvador, BA.
3. **Analytica.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seminário Filosofia da Linguagem. Rio de Janeiro – RJ.
4. **Aprender: caderno de filosofia e psicologia da educação.** Universidade Estadual do Sudoeste. Vitória da Conquista – BA.
5. **Arius.** Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades. Campina Grande – PB.
6. **Bolema.** Universidade Estadual Paulista. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Departamento de Matemática. Rio Claro – SP.
7. **Boletim Paulista de Geografia.** Associação dos Geógrafos Brasileiros. Seção Regional de São Paulo. São Paulo – SP.
8. **Caderno de Educação.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Biblioteca da Faculdade de Educação. Belo Horizonte – MG.
9. **Cadernos de Estudos Sociais.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.
10. **Cadernos de Filosofia Alemã.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
11. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.
12. **Cadernos de Tradução.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
13. **Cadernos IPPUR/UFRJ.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional. Rio de Janeiro – RJ.
14. **Cadernos Nietzsche.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.

15. **Ciência & Educação.** Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Bauru – SP.
16. **Ciência & Trópico.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.
17. **Coletânea.** Faculdade São Bento. Rio de Janeiro – RJ.
18. **Comunicarte.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP.
19. **Conjectura.** Universidade de Caxias Do Sul. Caxias do Sul – RS.
20. **Consciência.** Centro Pastoral Educacional e Assistencial Dom Carlos. Palmas – PR.
21. **Direito & Paz.** Centro UNISAL; Biblioteca. Lorena – SP.
22. **Discurso.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências. Humanas. Departamento de Filosofia. São Paulo – SP.
23. **Dois Pontos.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
24. **Eccos.** Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo – SP.
25. **Educação e Pesquisa.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo – SP.
26. **Educação e Realidade.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre – RS.
27. **Educação em Debate.** Universidade Federal do Ceará. Fortaleza – CE.
28. **Educação em Foco.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG.
29. **Educação em Foco.** Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora – MG.
30. **Educação em Questão.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Educação. Natal – RN.
31. **Educação em Revista.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte – MG.
32. **Educar em Revista.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
33. **Em Aberto.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.
34. **Episteme.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Grupo Interdisciplinar em Filosofia e História das Ciências. Porto Alegre – RS.

35. **Espaço Pedagógico.** Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo – RS.
36. **Espaço.** Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro – RJ.
37. **Estudos Avançados.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados. São Paulo – SP.
38. **Estudos em Avaliação Educacional.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo – SP.
39. **Estudos Filosóficos.** Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del Rei – MG.
40. **Estudos Teológicos.** Escola Superior de Teologia. São Leopoldo – RS.
41. **Ethica.** Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro – RJ.
42. **Filosofia UNISINOS.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo – RS.
43. **Fragmentos de Cultura.** Universidade Católica de Goiás. Goiânia – GO.
44. **História da Educação.** Universidade Federal de Pelotas. Pelotas – RS.
45. **Humanidades.** Universidade de Brasília. Brasília – DF.
46. **Humanistas.** Universidade Federal do Pará. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Belém – PA.
47. **Hypnos.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP.
48. **Ícone.** UNITRI Centro Universitário do Triângulo. Uberlândia – MG.
49. **Idéias.** Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas – SP.
50. **Ilha do Desterro.** Universidade Federal de Santa Catarina. Biblioteca. Florianópolis – SC.
51. **Impulso.** Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba – SP.
52. **Inter Ação.** Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Goiânia – GO.
53. **Intermeio: revista do Mestrado em Educação.** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande – MS.

54. **Kriterion.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte – MG.
55. **Leitura: Teoria e Prática.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Biblioteca. Campinas – SP.
56. **Leopoldianum.** Universidade Católica de Santos. Santos – SP.
57. **Linhas Críticas.** Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília – DF.
58. **Logos.** Universidade Luterana do Brasil. Canoas – RS.
59. **Lumen Veritatis.** Faculdade Arautos do Evangelho. São Paulo – SP.
60. **Manuscrito.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.
61. **Matraga.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ.
62. **Mimesis.** Universidade do Sagrado Coração. Bauru – SP.
63. **Momento.** Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Departamento de Educação e Ciências do Comportamento. Rio Grande do Sul – RS.
64. **Multiciência.** Associação das Escolas Reunidas. São Carlos – SP.
65. **Numen.** Revista de Estudos e Pesquisa da Religião. Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião. Juiz de Fora – MG.
66. **Perspectiva Filosófica.** Universidade Federal de Pernambuco. Departamento de Filosofia. Recife – PE.
67. **Philosophica.** Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão – SE.
68. **Principia.** Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Epistemologia e Lógica. Florianópolis – SC.
69. **Princípios.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Filosofia. Natal – RN.
70. **Quaestio.** Universidade de Sorocaba. Sorocaba – SP.
71. **Reflexão.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP.
72. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.

73. **Revista Brasileira de Estudos Políticos.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Direito. Belo Horizonte – MG.
74. **Revista Brasileira de Filosofia.** Instituto Brasileiro de Filosofia. São Paulo – SP.
75. **Revista da FAGED.** Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador – BA.
76. **Revista da Faculdade de Educação.** Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres – MT.
77. **Revista de Educação do COGEIME.** Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação. São Paulo – SP.
78. **Revista de Educação Pública.** Universidade Federal do Mato Grosso. Curso de Mestrado em Educação Pública. Cuiabá – MT.
79. **Revista de Estudos Universitários.** Universidade de Sorocaba. Sorocaba – SP.
80. **Revista de Filosofia: AURORA.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Biblioteca Central – Setor de Intercâmbio. Curitiba – PR.
81. **Revista de Informação Legislativa.** Senado Federal. Brasília – DF.
82. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo – SP.
83. **Revista Econômica do Nordeste.** Banco do Nordeste do Brasil. Fortaleza – CE.
84. **Revista Educação Especial.** Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS.
85. **Revista Filosofazer.** Instituto Superior de Filosofia Berthier. Passo Fundo – RS.
86. **Scintilla.** Revista de Filosofia e Mística Medieval. Campo Largo – PR.
87. **Serie-Estudos.** Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande – MS.
88. **Síntese.** Faculdade de Filosofia da Companhia de Jesus. Belo Horizonte – MG.
89. **Sitientibus.** Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana – BA.
90. **Sofia: Revista de Filosofia.** Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória – ES.

91. **Studium: Revista de Filosofia.** Instituto Salesiano de Filosofia. Biblioteca. Recife – PE.
92. **Symposium.** Universidade Católica de Pernambuco. Biblioteca Central. Recife – PE.
93. **Tabulae.** Faculdade Vicentina. Curitiba, PR.
94. **Tempo da Ciência.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Toledo – PR.
95. **Teocomunicação.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS.
96. **Teoria e Prática da Educação.** Universidade Estadual de Maringá. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Maringá – PR.
97. **Terra e Cultura.** Centro Universitário Filadélfia. Londrina – PR.
98. **Transformação.** Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília – SP.
99. **Universidade e Sociedade.** Universidade Estadual de Maringá. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Maringá – PR.
100. **Zetetike.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas – SP.

PERMUTAS COM PERIÓDICOS INTERNACIONAIS

1. **Acontecimiento.** Instituto Emmanuel Mounier. Madrid, Espanha.
2. **Allgemeine Zeitschrift für Philosophie.** Universitat Hildesheim, Institut für Philosophie. Stuttgart, Alemanha.
3. **Anales del Seminario de Historia de la Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
4. **Análise Social.** Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.
5. **Analogia Filosófica; Revista de filosofia.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
6. **Anamnesis: Revista de Teologia.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
7. **Anthropos.** Instituto Universitario Salesiano Padre Ojeda. Los Teques, Venezuela.
8. **Arquipélago.** Série Filosofia. Universidade dos Açores. Açores, Portugal.
9. **Brasilien Dialog.** Institut Fur Brasilienkunde. Mettingen, Alemanha.
10. **Communication & Cognition.** Ghent, Belgium.
11. **Communio: Commentari Internationales de Ecclesia et Theologia.** Sevilla, Espanha.
12. **Concordia: internationale zeitschrift für philosophie.** Lateinamerikareferat. Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. Postfach, Aachen.
13. **Contextos.** Universidad de León. León, Espanha.
14. **Contrastes: revista interdisciplinar de filosofia.** Universidad de Málaga. Málaga, Espanha.
15. **Convivium.** Universitat de Barcelona. Barcelona, Espanha.
16. **Crítica.** Instituto de Investigaciones Filosóficas - UNAM. México, DF.
17. **Cuadernos Hispanoamericanos.** Agencia Espanola de Cooperacion Internacional. Madrid, Espanha.
18. **Cuadernos Salmantinos de Filosofia.** Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca, Espanha.
19. **Cultura.** Revista de Historia e Teoria das Idéias. Universidade Nova de

- Lisboa, Centro de Historia da Cultura. Lisboa, Portugal.
20. **Deutschland.** Deutschland, Frankfurter Societaets-Druckerei GmbH. Frankfurt, Germany.
 21. **Dialógica.** Centro de Informacion y Documentacion; Instituto Pedagógico de Maracay. Maracay, Venezuela.
 22. **Dialogo Filosofico.** Dialogo Filosofico. Madrid, Espanha.
 23. **Diálogo Político.** Fundación Konrad Adenauer. Buenos Aires, Argentina.
 24. **Diánoia.** Anuario de Filosofia. Instituto de Investigaciones Filosóficas – UNAM. México, DF.
 25. **Educación.** Universidad de Costa Rica, Sistema de Bibliotecas, Documentacion e Informacion; Unidad de Selección y Adquisiciones - Seccion de Canje. San José, Costa Rica.
 26. **El Ciervo.** Publicaciones de El Ciervo AS. Barcelona, Espanha.
 27. **Espacios En Blanco: Serie Indagaciones.** Universidad Nacional del Centro de la Provincia De Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
 28. **Espiritu.** Instituto Filosofico de Balmesiana. Barcelona, Espanha.
 29. **Estudios Filosoficos.** Instituto Superior de Filosofia de Valladolid. Valladolid, Espanha.
 30. **Extramuros.** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educacion; Sistema de Bibliotecas. Santiago de Chile, Chile.
 31. **Florensia.** Bollettino del Centro Internazionale di Studi Gioachimiti. Florensia, Italia.
 32. **Graswurzel Revolution.** GWR-Vertrieb. Nettersheim, Alemanha.
 33. **Harvard Educational Review.** Cambridge, MA, Estaods Unidos.
 34. **Horizons philosophiques.** College Edouar-Montpetit. Quebec, Canadá.
 35. **Iberoamericana.** Ibero-amerikanisches Institut. Berlin, Alemanha.
 36. **Ideas y Valores.** Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
 37. **Ila Latina.** Ila Zeitschrift der. Bonn, Deutschland.

38. **International Review of Education.** Unesco Institute for Education. Hamburg, Germany.
39. **Isegoría.** Instituto de Filosofía. Madrid, Espanha.
40. **Isidorianum.** Centro de Estudios Teologicos de Sevilla. Sevilla, Espanha.
41. **Journal of Indian Council of Philosophical Research.** Indian Council of Philosophical Research. New Delhi, India.
42. **Journal of the Faculty of Letters.** University of Tokyo. Tokyo, Japão.
43. **Journal of Third World Studies.** Association of Third World Studies. Americus, Georgia, EUA.
44. **Letras de Deusto.** Universidad de Deusto. Bilbao, Espanha.
45. **Logos: anales del Seminario de Metafísica.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
46. **Logos.** Universidad La Salle. Mexico, D.F.
47. **Luso-Brazilian Review.** Luso-Brazilian review. Madison, WI.
48. **Matière l'esprit.** Universite de Mons-Hainaut. Mons, Belgica.
49. **Miscelánea Comillas.** Universidad Pontificia Comillas. Madrid, Espanha.
50. **Noein.** Revista de la Fundación Decus. La Plata, Argentina.
51. **Paedagogica Historica.** Universiteit Gent. Gent, Belgica.
52. **Pensamiento; revista de investigación e información filosófica.** Libreria Borja. Barcelona, Espanha.
53. **Perfiles Educativos.** Universidad Nacional Autonoma De Mexico. Mexico, D.F.
54. **Primary Science Review.** Association For Science Education. Hatfield, Inglaterra.
55. **Quest Philosophical Discussions.** Quest. Eelde, Netherlands.
56. **Relaciones.** Colegio de Michoacán. Michoacán, México.
57. **Relea: Revista Latinoamericana de estudios avanzados.** Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Economicas Y Sociales. Caracas, Venezuela.
58. **Religión y Cultura.** Religión y cultura. Madrid, Espanha.
59. **Review.** Fernand Braudel Center. Binghamton, N.Y.
60. **Revista Agustiniiana.** Revista agustiniana. Madrid, Espanha.

61. **Revista Ciencias de la Educación.** Universidad de Carabobo. Carabobo, Venezuela.
62. **Revista Critica de Ciências Sociais.** Coimbra, Portugal.
63. **Revista Cubana de Educación Superior.** Universidad de la Habana. La Habana, Cuba.
64. **Revista da Faculdade de Letras.** Universidade do Porto. Porto, Portugal.
65. **Revista de Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
66. **Revista de Filosofía.** Universidad del Zulia, Centro de Estudios Filosóficos Adolfo Garcia Diaz. Maracaibo, Venezuela.
67. **Revista de Filosofía.** Universidad Iberoamericana. Mexico, D.F.
68. **Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica.** Universidad de Costa Rica. San Jose, Costa Rica.
69. **Revista de Historia das Idéias.** Instituto de Historia e Teoria das Idéias. Coimbra, Portugal.
70. **Revista de Orientacion Educacional.** Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educacion. Valparaiso, Chile.
71. **Revista de Pedagogia.** Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
72. **Revista Educacion y Pedagogia.** Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín, Colombia.
73. **Revista Española de Pedagogía.** Instituto Europeu de Iniciativas Educativas. Madrid, Espanha.
74. **Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe.** CEDLA Library. Amsterdam, The Netherlands.
75. **Revista Filosofica de Coimbra.** Universidade de Coimbra. Porto, Portugal.
76. **Revista Interamericana de Educación de Adultos.** CREFAL – Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Michoacán, México.
77. **Revista Irice.** Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educacion. Rosário, Argentina.
78. **Revista Portuguesa de Educação.** Universidade do Minho. Braga, Portugal.

79. **Revista Portuguesa de Filosofia.** Universidade Católica Portuguesa. Braga, Portugal.
80. **Revue des Sciences de L' Éducation.** FCAR-CRSH. Quebec, Canada.
81. **Saber y Tiempo.** Asociación Biblioteca José Babini. Buenos Aires, Argentina.
82. **Salesianum.** Universita Pontificia Salesiana. Roma, Italia.
83. **Schede medievali.** Oficina di Studi Medievali. Palermo, Italia.
84. **School Science Review.** Association For Science Education. Hatfield, Inglaterra.
85. **Segni e Comprensione.** Dipartimento di Filosofia. Università degli Studi. Lecce, Itália.
86. **Studi Sciacchiani.** Studi Editorial di Cultura. Genova, Itália.
87. **Suplemento antropológico.** Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Asunción, Paraguai.
88. **Synaxis.** Catania, Itália.
89. **Synthesis Philosophica.** Filozofski Fakultet. Zagreb, Croasia.
90. **Taula.** (quaderns de pensament). Universitat de les Illes Balears. Palma, Illes Balears, Espanha.
91. **Teoria de la educación.** Universidad de Salamanca. Salamanca, Espanha.
92. **Theoria.** Universidad del País Vasco. San Sebastián, Espanha.
93. **Topicos.** Cadernos Brasil-Alemanha. Bonn, Deutschland.
94. **Tópicos: Revista de Filosofia.** Universidad Panamericana. Mexico, D.F.
95. **Universidades.** Union de Universidades de America Latina. Coyoacan, Mexico.
96. **Universitas Philosophica.** Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Filosofía. Bogotá, Colombia.
97. **Utopía y Praxis Latinoamericana.** Universidad del Zulia. Consejo de Desarrollo Científico. Maracaibo, Venezuela.
98. **Varona.** Instituto Superior Pedagógico Enrique J. Varona. Ciudad de la Habana, Cuba.
99. **Vocês.** Universidad Intercontinental. Escuela de Teología. Tlalpan, México.

- 100. Volubilis: Revista de Pensamiento.** Centro Asociado de la Uned. Melilla, Espanha.
- 101. Yachay.** Universidad Católica Boliviana. Cochabamba, Bolivia.
- 102. Zeitschrift fur Kritische Theorie.** Zuklampen Verlag. Luneburg, Alemanha.
- 103. Zona Abierta.** Editorial Pablo Iglesias. Madrid, Espanha.

DOAÇÕES NACIONAIS

Bibliografia Brasileira de Educação
Inep/MEC
Brasília – DF

Biblioteca do Senado Federal
Brasília – DF

Biblioteca Nacional
Rio de Janeiro – RJ

CEDOC – Centro de Documentação
Recife – PE

Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro
Salvador – BA

Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
Brasília – DF

Library of Congress Office
Rio de Janeiro – RJ

Membros dos Conselhos Editorial e Consultivo

Sumários de Revistas Brasileiras
Fundação de Pesquisa Científica de Ribeirão Preto
Ribeirão Preto – SP

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – ANPED (UERJ)
Rio de Janeiro – RJ

DOAÇÕES INTERNACIONAIS

Academia Colombiana de Investigacion y Cultura
Bogotá – Colômbia

Boletín Bibliográfico do Instituto Aleman de Ultramar
Deutsches Übersee-Institut
Hamburg – Alemanha

Brasilien Dialog
Institut Für Brasilien Kunde
Mettingen – Alemanha

Centro de Estudios Regionales Andinos
“Bartolomé de las Casas”
Cusco – Peru

CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultural
Buenos Aires – Argentina

FLACSO – Facultad Latinoamericana de Ciências Sociales
Buenos Aires - Argentina

Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Cuenca
Cuenca - Equador

IRESIE – Banco de Datos sobre Educación Iberoamericana
Coyoacán – México

Librería Editorial Salesiana S.A.
Los Teques – Venezuela

Maison des Sciences De L’homme
Paris – França

Repertoire Bibliographique de la Philosophie
Institut Supérieur de Philosophie
Louvain-la-Neuve – Belgique

SEX – Population and Politics
Madri – Espanha

SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre
Paris – France

The Philosopher's Index
Philosopher's Information Center
Ohio – U.S.A

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades
Córdoba – Argentina

NORMAS PARA ENVIO DE COLABORAÇÕES

Natureza das Colaborações

Educação e Filosofia aceita para publicação trabalhos originais de autores brasileiros e estrangeiros, mestres, doutorandos e doutores, nas áreas de Educação e Filosofia, que serão destinados às seções de artigos, debates, entrevistas, comunicações, documentos, notícias de pesquisa, resenhas, resumos de teses e de dissertações. Traduções serão eventualmente solicitadas ou aceitas pelo Conselho Editorial. A Revista Educação e Filosofia somente recebe e tramita, para cada autor ou co-autor, um texto de cada vez.

Idiomas

Educação e Filosofia publica em português, alemão, espanhol, francês, inglês e italiano.

Identificação do(s) autor(es)

É obrigatória a supressão de qualquer identificação ou de qualquer forma de auto-remissão no arquivo que contém o trabalho a ser avaliado. Em arquivo separado (como documento suplementar: passo 4 do processo de submissão) deverão constar o título do trabalho, o nome completo do autor ou, quando for o caso, do autor principal e do(s) co-autor(es), com a descrição da ocupação e vinculação profissional atual; a informação da qualificação acadêmica mais alta e a descrição da instituição na qual a obteve; o endereço completo para contato, conforme exemplo abaixo:

Exemplo: A Questão Paradigmática da Pesquisa em Filosofia da Educação. Antônio Gomes da Silva, Professor de Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Endereço: Rua Afonso Pena, n° 20, apto. 102, Bairro Brasil, Uberlândia, Minas Gerais. CEP:22.222.222. Telefone: (34) 3333-3333. Fax: (34) 5555-5555. E-mail:antonio.gomes@udi.com.br

Apresentação dos originais

A submissão será feita na página eletrônica da Revista no seguinte endereço: www.seer.ufu.br.

O texto deverá ser encaminhado sem a identificação do autor ou dos autores, feito em uma versão recente do programa Word for Windows. O texto deve ser configurado em formato A4, com entrelinhas duplo, alinhamento justificado e fonte com corpo 12.

Os textos deverão conter resumos, um na língua de origem e outro em inglês e/ou francês, cada qual com no mínimo 50 e no máximo 150 palavras. Além disso, indicar três a cinco palavras-chave na língua de origem do texto e sua tradução em inglês e/ou francês, conforme o caso. Extensão máxima dos originais: artigos, entrevistas, documentos e traduções/30 páginas; debates e comunicações/15 páginas; notícias de pesquisa e resenhas/05 páginas; resumos de dissertações e de teses/01 página.

É vedado que o autor submeta um texto concomitantemente à Revista Educação e Filosofia e a outro periódico, sob pena de não aceitação de futuras contribuições suas.

Ilustrações

As ilustrações (fotos, tabelas e gráficos), quando forem absolutamente indispensáveis, deverão ser de boa qualidade, preferencialmente em preto e branco, acompanhadas das respectivas legendas.

Orientações específicas para o envio de colaborações relacionadas a pesquisas envolvendo seres humanos

Os artigos que comuniquem resultado de pesquisa com conteúdo que esteja vinculado aos termos das “Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos” (Resolução 196/96, de 10 outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde) e suas normas complementares, deverão anexar à colaboração encaminhada, obrigatoriamente, o protocolo de pesquisa devidamente revisado por Comitê de Ética em Pesquisa legalmente constituído, no qual conste o enquadramento na categoria de aprovado e, quando necessário, pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS).

Quando oriundos de países estrangeiros, artigos que comuniquem resultados de pesquisa envolvendo seres humanos deverão seguir as normas quanto às questões éticas em pesquisa que vigorem no país da instituição à qual esteja vinculado o autor – ou autor principal, no caso de publicação coletiva.

Referências bibliográficas

Devem conter, no mínimo, os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT ou de outro sistema coerente e reconhecido pela comunidade científica internacional. Colaborações que não contenham as referências bibliográficas ou que as apresentem de forma incorreta não serão consideradas para exame e publicação.

Notas de Rodapé

As notas de rodapé, caso utilizadas, deverão ser numeradas e inseridas pelo Word for Windows e aparecer no pé de página.

Avaliação dos textos

Os originais serão avaliados anonimamente por especialistas, cujo parecer será comunicado imediatamente ao(s) autor(es). Os originais recusados não serão devolvidos. Todo material destinado à publicação, encaminhado e já aprovado pela revista, não mais poderá ser retirado pelo autor sem a prévia autorização do Conselho Editorial.

Direito autoral e responsabilidade legal

Os trabalhos publicados são de propriedade dos seus autores, que poderão dispor deles para posteriores publicações, sempre fazendo constar a edição original (título original, *Educação e Filosofia*, volume, nº, páginas).

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista ou à EDUFU.

Exemplares do (s) autor(es)

Cada trabalho publicado dará direito ao recebimento gratuito de dois exemplares do respectivo número da Revista, não sendo este quantum alterado no caso de contribuições enviadas conjuntamente por mais de um autor.

Contato

Universidade Federal de Uberlândia
Revista Educação e Filosofia
Caixa Postal 593
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131
Campus Santa Mônica
38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais – Brasil
Página na Internet: www.seer.ufu.br
Correio Eletrônico: revedfil@ufu.br
Telefone: (55) (34) 3239-4252
Fax: (55) (34) 3239-4252

Exceções e casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Editorial

NORMS FOR SUBMISSIONS

Kind of Submissions

Educação e Filosofia/ Education and Philosophy accepts for publication original works by Brazilian and foreign authors **who have a master's or doctoral degree or are doctoral students** in the areas of Education and Philosophy, which will be directed to the sections of articles, debates, interviews, documents, reports on research, extended reports, summaries of theses and dissertations. Translations may be requested or accepted by the Editorial Board. The journal Educação e Filosofia only receives and considers one text at a time for each author or co-author.

Languages

Education and Philosophy publishes in Portuguese, German, Spanish, French, English and Italian.

Identification of author(s)

The main electronic file should bring no identification nor indirect clues that can lead do recognition of the author(s).

In a separate electronic file – Step 4. Upload supplementary files –, contributors should give the following information: the title of the work, full name of the author or authors, with a description of profession occupation and current institutional connection, the highest academic qualification and its corresponding university, as well as complete address for contact, following the example below:

Example: The Paradigmatic Question of Research in Philosophy of Education. Antonio Gomes da Silva. Professor of Philosophy of Education in the Faculty of Education at the Federal University of Uberlândia. Doctor of Education: History and Philosophy of Education from the Pontifical Catholic University of São Paulo. Address: 20 Afonso Pena St., apt. 102, Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. Postal Code: 22.222.222. Telephone: (34) 3333-3333. Fax: (34) 5555-5555. E-mail: antonio.gomes@udi.com.br

Presentation of originals

Material for publication should be sent by electronic means in the site www.seer.ufu.br. The main file should contain only the originals, with no identification of the author or authors. The text must be presented in a recent version of the program *Word for Windows* and configured as A4 paper page size, double-spaced, justified margins and type font size 12. The texts should bring summaries, one in the original language and another in English and/or French, each having a minimum of 50 and maximum of 150 words. Authors should also point out from three to five key words in the original language and in the translation in English and/or French, as may be the case.

Originals should have a maximum extension of: 30 pages for articles, interviews, documents and translations; 15 pages for debates and information; 5 pages for reports on research and extended reports; 1 page for summaries of dissertations and theses.

It is prohibited for an author to submit a text to *Revista Educação e Filosofia* and to another periodical at the same time under penalty of non-acceptance of future contributions.

Illustrations

Illustrations (photos, tables and graphs), when absolutely indispensable, should be of good quality, preferentially in black and white, accompanied by respective captions.

Ethics and research with human beings

Foreign contributors who bring results of their own researches in which human beings had been employed are expected to follow the norms and regulations concerning research ethics of the country where they work and live in. In the case of collective papers, this stand for the main author.

Bibliographic references

Should contain at least the authors and texts cited in the work and presented at the end of the text in alphabetical order, following the current norms of ABNT or other coherent system recognized by the international scientific community. Collaborations that do not contain such bibliographical references or that present them in an incorrect form

will not be considered for examination and publication.

Footnotes

Footnotes, when used, should be numbered and inserted by *Word for Windows* and appear at the foot of the page.

Evaluation of texts

Originals will be evaluated anonymously by specialists, whose judgment will be immediately communicated to the author(s). Rejected originals will not be returned. All material destined for publication delivered and already approved by the magazine, will not be able to be withdrawn by the author without previous authorization by the Editorial Board.

Copyright and legal responsibility

The authors appearing in **Education and Philosophy** are the owners of their copyrights and are allowed to publish the same texts in another journal, under the condition of mentioning the reference to our original issue. Our Journal and its publisher are exempt of legal responsibility for the content of the texts, which falls to the author(s).

Complementary issues

Contributors will receive free of charge two copies for each issue containing their article. This amount of free copies is the same when two or more persons figure as co-authors of one text.

Contacts

Originals should be delivered by mail to:

Universidade Federal de Uberlândia

Revista Educação e Filosofia

Caixa Postal 593

Av. João Naves de Ávila, 2160, Bloco U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica

38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais - Brasil

Internet page: www.seer.ufu.br E-mail: revedfil@ufu.br Telephone:

(55) (34) 3239-4252

Fax: (55) (34) 3239-4252

Exceptional situations and omissions will be decided by the Editorial Board

NORMES POUR ENVOYER DES COLLABORATIONS.

Nature des collaborations

La Revue Éducation et Philosophie accepte pour publication des travaux originaux d'auteurs brésiliens et étrangers, maîtres, doctorants et docteurs, dans les domaines de l'éducation et de la philosophie sous forme d'articles, de débats, d'interviews, de communications, de documents, de recherches novatrices, de comptes rendus, de résumés de thèses, d'abrégés d'auteurs et de dissertations. Le comité de rédaction, accepte ou demande, éventuellement, des traductions. La revue *Educação e Filosofia* ne reçoit et ne traite qu'un seul texte par auteur ou co-auteur à la fois.

Idiomes

La Revue Éducation et Philosophie publie en portugais, en allemand, en espagnol, en français, en anglais et en italien.

L'Identification de l'auteur(s)

Le travail qui devra être évalué ne doit contenir aucune mention **de l'auteur** de manière directe ou indirecte (auto-référence dans les fichiers joints ou archives envoyées).

A l'étape quatre du processus d'inscription, l'auteur devra présenter un document supplémentaire (à part), en précisant le titre de l'article ainsi que le nom et prénom de l'auteur principal et/ou des éventuels coauteurs de cette contribution décrivant son *status* professionnel, son adresse (pour l'éventuel contact) et les renseignements relatifs à la qualification académique la plus haute constant le nom de l'institution ayant délivré son diplôme.

On cite par *exemple*:

La Question paradigmatique de la recherche en philosophie de l'éducation -

*Monsieur Antonio GOMES DA SILVA – professeur de philosophie de l'éducation du cours de pédagogie de l'Université de Paris
docteur en philosophie de l'Éducation par l'Université de Paris IV –*

Paris- Fr.

Adresse complète: 22, Rue d'Alsace - 25000 Besançon – FRANCE.

Téléphone: fixe: 0033-03.81.44.11.52 – portable – 0033.6.87.88.12.10
– Fax – 0033. 03.44.52.52.66

adresse mail : antonio.gomes@gmail.com.

Présentation des originaux

L'envoi des textes se fait à l'adresse de la Revue Éducation et Philosophie : www.seer.ufu.br.

Le texte doit être envoyé sans l'identification de l'auteur saisi en version récente du logiciel WORD FOR WINDOWS.

Le texte doit être présenté en format, A-4, en double interligne, justifié, et taille de police 12.

En complément, il doit être accompagné de deux résumés: l'un en langue d'origine et l'autre en langue étrangère, au choix, dont le nombre de mots oscille entre 50 et 150 chacun en indiquant 3 à 5 mots clés. Longueur maximale des travaux: Les articles, interviews, documents et traductions sont limités à 30 pages, pour les débats et les communications 15 pages, pour les recherches innovatrices, les comptes rendus et les résumés ou abrégés 5 pages et pour les résumés de dissertations ou de thèses, 1 page.

La Revue Education et Philosophie exige exclusivité pour l'évaluation des travaux que lui sont présentés. L'auteur ne doit pas, à la fois, les envoyer à un autre périodique. S'il y a irrespect à cette norme, la Revue Education et Philosophie n'acceptera plus de contributions de cet auteur.

Illustrations

Les illustrations (photos, tableaux et graphiques), si elles sont absolument indispensables, devront être de très bonne qualité, de préférence, en noir et blanc et accompagnées des sous titres et légendes.

Orientations spécifiques pour envoyer des collaborations concernant des recherches sur les « êtres humains. »

Les articles de recherche en provenance des pays étrangers qui communiquent des conclusions à propos des êtres humains, devront respecter les normes étiques en vigueur du pays où se situe l'institution à laquelle

les chercheurs sont rattachés. Cet engagement moral concerne l'auteur de l'article ou, l'auteur principal, dans le cas d'une publication collective

Références bibliographiques

Les références bibliographiques devront contenir, au minimum, les noms des auteurs et des textes cités dans le travail. Ces données devront être présentées à la fin du travail, par ordre alphabétique, obéissant aux normes en vigueur de l'ABNT ou d'un autre système cohérent et reconnu par la communauté scientifique internationale.

Notes de bas de page

Les notes doivent apparaître en bas de la page et être numérotées et mises à jour par WORDS FOR WINDOWS.

Évaluation des textes

Les textes seront évalués, anonymement, par des spécialistes dont le rapport sera, immédiatement, communiqué à ou aux auteur(s).

Les originaux refusés ne seront pas rendus aux auteurs. Le matériel déjà envoyé, étant approuvé pour publication dans la Revue, ne pourra pas être retiré sans l'autorisation du Conseil d'édition de la Revue.

Droits d'auteur

Les travaux publiés restent la propriété des auteurs: pour de futures publications ou citations de ce travail il faudra, nécessairement, citer l'édition de la Revue *Éducation et Philosophie* en indiquant le titre original, le numéro de la revue et les pages.

L'auteur ou/ et des coauteurs se responsabilisent totalement pour le contenu de leurs articles. En cas litigieux, la Revue et L'Edufu n'y répondent aucunement.

Exemplaires des auteurs

Chaque travail publié donnera droit à deux exemplaires du numéro respectif de la revue *Éducation et Philosophie* indépendamment du nombre d'auteurs.

Contact

Université Fédérale d'Uberlândia
Revue *Éducation et Philosophie*

Boîte Postale – 593
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131
Campus Santa Mônica
38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais – Brasil
Page sur L' Internet: www.seer.ufu.br
Adresse électronique: revedfil@ufu.br
Téléphone: (55) (34) 3239-4252
Fax: (55) (34) 3239-4252

Les exceptions seront considérées et résolues par le Conseil d'Édition.

NOMINATA DOS PARECERISTAS DO VOLUME 29 DA REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA – 2015

Adriana Pastorello Buim Arena
Alberto Labarrere Sardui
Alberto Marcos Onate
Alex Fabiano Correia Jardim
Alexandre Guimarães Tadeu de Soares
Aléxia Pádua Franco
Alfredo José Da Veiga-Neto
Arlete Aparecida Bertoldo Miranda
Ana Cláudia Balieiro Lodi
Ana Waleska Pollo Campos Mendonça
Anelice Astrid Ribetto
Antônio Álvaro Soares Zuin
Arlindo F. Gonçalves Junior
Bruno Rafaelo Lopes Vaz
Carla Rodrigues
Carlos Henrique de Carvalho
Carlos Roberto da Silva Monarcha
Cícero Inácio da Silva
Cintia Vieira da Silva
Claudia Christina Bravo e Sá Carneiro
Cláudia Maria Ribeiro
Constança T. Marcondes Cesar
Danilo Persch
Davide Scarso
Dilmeire Sant'anna Ramos Vosgerau
Edileuza Fernandes da Silva
Edmilson Menezes Santos
Edna Maria Magalhães do Nascimento
Elaine Rose Maia
Elaine Schmidlin
Elenita Pinheiro
Emanuele Tredanaro
Fernando Frota Dillenburg

Francisca Eleodora Santos Severino
Frank Thomas Sautter
Georgia Amitrano
Gigi Anne Horbatiuk Sedor
Gilmar Francisco Bonamigo
Héctor José García Mendoza
Heraldo Aparecido Silva
Isabel Brasil Pereira
Isauro Beltrán Núñez
Jadir Antunes
Joana Paulin Romanowski
João Capistrano Filho
José Luiz Zenette
José Maurício de Carvalho
Juliano Santos do Carmo
Justino P. Magalhães
Karla Schuck Saraiva
Lázara Cristina da Silva
Leny Rodrigues Martins Teixeira
Luciene Maria Torino
Luiz Fernando Barréri Martins
Manuel Moreira da Silva
Marcelo Donizete da Silva
Márcia Lise Lunardi -Lazarin
Márcio Danelon
Marcos César Seneda
Maria Cecília de Moura
Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka
Maria Eliza Mattosinho Bernardes
Maurício João Farinon
Odílio Alves Aguiar
Orlando Fernandez Aquino
Oscar Tintorer Delgado
Ozanon Vicente Carrara
Rafael Haddock-Lobo
Rafael Lopes Azize

Rainer Câmara Patriotta
Regina Aparecida Milbó de Paula
Rodolfo Petronio da Costa Araújo
Rogério Fabianne Saucedo Corrêa
Ronaldo Vielmi Fortes
Rosário Rossano Pecoraro
Samir Haddad
Samira Fayeze Kfoury da Silva
Samuel Edmundo Lopez Bello
Sara Juliana Pozzer da Silveira
Sérgio da Costa Oliveira
Silvina Júlia Fernández
Susana de Castro Amaral Vieira
Sylvio de Sousa Gadelha Costa
Tânia Rodrigues Palhano
Ubirajara Rancan de Azevedo Marques
Valeska Maria Fontes de Oliveira
Walter Matias Lima
Wellington Silva Rodrigues

SUMÁRIO DO VOLUME 29

Volume 29, Número 57 – Jan./Jun. – 2015

Editorial	13
<i>Marcos César Seneda</i>	
Dossiês	
Dossiê Fundamentos psicologicos e didáticos para o ensino com base na tradição russa	
Apresentação	17
<i>Andréa Maturano Longarezi</i>	
<i>Roberto Valdes Puentes</i>	
El desarrollo psicológico humano como proceso de continuidad y ruptura: la “situación social del desarrollo”	21
<i>Laura Domínguez García</i>	
La enseñanza que desarrolla desde la perspectiva de la psicología cubana	43
<i>Gloria Fariñas León</i>	
Didáctica desarrolladora: posición desde el enfoque histórico cultural	61
<i>José Zilberstein Toruncha</i>	
<i>Silvia Olmedo Cruz</i>	
Meios visuais e desenvolvimento do pensamento no processo de ensino: contribuições da teoria de Vigotski	95
<i>Ruben de Oliveira Nascimento</i>	
A tarefa de estudo: ciência e criatividade do professor	125
<i>Orlando Fernández Aquino</i>	
<i>Neire Márcia da Cunha</i>	
Propuesta para el uso del juego de roles en la institución preescolar	153
<i>Yulia Solovieva</i>	
<i>Luz del Carmen Tejeda</i>	
<i>Emelia Lázaro García</i>	
<i>Luis Quintanar Rojas</i>	
O estado da arte sobre didática no Brasil	175
<i>Andréa Maturano Longarezi</i>	
<i>Roberto Valdes Puentes</i>	

Artigos

- Educação, governamentalidade e neoliberalismo: contribuições foucaultianas para o estudo das políticas de currículo** 199
Roberto Rafael Dias da Silva
- Formação de educadores na perspectiva da complexidade: autonarrativas e autoconstituição** 225
Nize Maria Campos Pellanda
Felipe Gustsack
- Muss logik für sich selber sorgen? On logical paradigm of exclusions by contrariety and the explosion of alternatives as problems to the neutrality of logic** 245
Marcos Silva
- As aporias da didática em Deleuze e Spinoza** 263
Ulysses Pinheiro
- Historicidade como pressuposto fundamental para se pensar a “compreensão” nas trilhas da hermenêutica filosófica** 285
Ieda Márcia Donati Linck
Maria Aparecida Santana Camargo
Vanessa Steigleder Neubauer
- Lineamentos sobre a inconsistência da crítica de Arendt a Marx** 305
Ronaldo Vielmi Fortes
- David Hilbert e o axioma de Arquimedes: entre a geometria e a física** 343
Carlos Gustavo González
- A metafísica da presença dissimulada na fenomenologia husserliana e a máquina de escrever freudiana – revisitando derrida** 381
Ronaldo Manzi Filho
- L’educazione in Kant** 409
Federica Marzia Trentani
- Il Cinema e la Filosofia: Breve Passeggiata alla Ricerca di Nietzsche** 435
Antonio Freddi
- Experiência e formação em Theodor W. Adorno** 455
Franciele Bete Petry

Resenhas

A educação como uma ideia da razão. DALBOSCO, C. A. <i>Kant & a Educação</i> . São Paulo: Autêntica, 2011. 125 p.	489
<i>José Fernandes Weber</i>	

Formas de Distribuição

Permutas com periódicos nacionais	495
Permutas com periódicos internacionais	501
Doações nacionais.....	506
Doações internacionais	507
Indexação em Repertórios.....	509

Normas

Normas para envio de colaborações	513
Norms for submissions	517
Normes pour envoyer des collaborations.....	521
Ficha de assinatura	525

Volume 29, Número 58 – Jul./Dez. – 2015

Editorial	539
------------------------	-----

Dossiês

Dossiê Derrida

Apresentação	543
<i>Georgia Amitrano</i>	

“Não aprendi dizer adeus”	547
<i>Rafael Haddock-Lobo</i>	

Metafísica da subjetividade e desconstrução: notas a partir de Jacques

Derrida	567
<i>Denise Dardeau</i>	

O cogito do adeus o sujeito em autodesconstrução	587
<i>Fernanda Bernardo</i>	

Com-por, rastros e espectros de Derrida	615
<i>Georgia Amitrano</i>	
Artigos	
Educación y filosofía. Un abordaje a partir del concepto de “pensamiento” de Alain Badiou	631
<i>Leonardo Javier Colella</i>	
A bildung hegeliana ainda nos é uma proposta possível?	647
<i>Marcos Fábio A. Nicolau</i>	
A filosofia da educação de Richard Rorty: conservadorismo e elitismo ou reformismo e edificação privada?	665
<i>Ricardo Corrêa de Araujo</i>	
Da metáfora como mediação pedagógica	687
<i>Thiago Rodrigues</i>	
Da desconstrução do logos à via curta do saber outramente	703
<i>Nelio Vieira de Melo</i>	
Um estudo de virtudes sociais segundo Tomás de Aquino	725
<i>Terezinha Oliveira</i>	
A autoridade pedagógica em tempos de cultura digital	745
<i>Antônio Álvaro Soares Zuin</i>	
Devir na escola: quando o cotidiano nos mostra possibilidades de (des) encaixes do tempo	771
<i>Luciana Pacheco Marques</i> <i>Alan Willian de Jesus</i>	
O “especificamente pedagógico”	797
<i>Maria Luísa Frazão Branco</i>	
Os processos de constituição do eu: possíveis aproximações entre habermas e a neurofilosofia	811
<i>Odair Neitzel</i>	
A formação docente e a necessidade de ser percebido	829
<i>Luciana Azevedo Rodrigues</i> <i>Márcio Norberto Farias</i>	
Abordagem anti-reducionista em saúde: uma contribuição das discussões filosóficas no contexto da educação em saúde	843
<i>Liziane Martins</i> <i>Valter Forastieri Cova</i>	

A filosofia da educação no giro do reconhecimento do outro	861
<i>Amarildo Luiz Trevisan</i>	
<i>Catia Piccolo Viero Devechi</i>	
<i>Geraldo Antonio da Rosa</i>	
<i>André Luiz de Oliveira Fagundes</i>	
Arte, catarse e educação	889
<i>Priscila de Souza Chisté Leite</i>	

Resenha

PINTO, Paulo Roberto Margutti. <i>História da filosofia do Brasil</i> (1500-hoje): 1ª parte: o período colonial (1500-1822). São Paulo: Edições Loyola, 2013. 377 p.....	901
<i>Elton Moreira Quadros</i>	

Formas de Distribuição

Permutas com periódicos nacionais	905
Permutas com periódicos internacionais	911
Doações nacionais.....	917
Doações internacionais	918

Normas

Normas para envio de colaborações	920
Norms for submissions	923
Normes pour envoyer des collaborations.....	927
Nominata dos pareceristas	931
Sumário do Volume	935

Ficha de assinatura	943
----------------------------------	-----

REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

PROPOSTA DE ASSINATURA DE REVISTAS PARA O(S) ANO(S) 201__ A 201__

NOME:.....CPF:.....

ENDEREÇO:.....

CIDADE:.....CEP:.....UF:.....

TELEFONES:.....E-mail:.....

INSTITUIÇÃO À QUAL ESTÁ VINCULADO(A):

FUNÇÃO EXERCIDA:.....

FORMA DE PAGAMENTO: via GRU - Guia de Recolhimento da União

Link para emissão de GRU's referentes a pagamentos de assinaturas da revista Educação e Filosofia da UFU:
http://www.gru.ufu.br/gru_simples.php?codigo_favorecido=154043&gestao=15260&codigo_recolhimento=28818-7&nro_referencia=2001

Ou pode ser gerada no site: www.ufu.br / Serviços UFU / GRU / SERV COMERC LIVROS,PERIOD,MAT ESC ED E PUBLIC / VENDA REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA.

1 ano - 2 n°s R\$25,00 e ganhe 2 cortesias

2 anos - 4 n°s R\$40,00 e ganhe 4 cortesias

Esta proposta só terá validade de termo de assinatura após a comprovação do pagamento da GRU.

Marque os exemplares de seu pedido: n° avulsos de edições anteriores, assinatura (edição atual e futuras)

Venda avulsa: R\$15,00 cada exemplar a partir do número 31 / R\$10,00 cada exemplar anterior ao número 31

NÚMERO	QT.	SUB-TOTAL	NÚMERO	QT.	SUB-TOTAL	NÚMERO	QT.	SUB-TOTAL	NÚMERO	QT.	SUB-TOTAL
01		Ediç. esgotada	21/22		Ediç. esgotada	41			56		
02		Ediç. esgotada	23		Ediç. esgotada	42			Esp.v.28		
03		Ediç. esgotada	24		Ediç. esgotada	43			57		
04		Ediç. esgotada	25			44			58		
05/06		Ediç. esgotada	26		Ediç. esgotada	45			Esp.v.29		
07		Ediç. esgotada	27/28			46			59		
08			29			47			60		
09			30			48			Esp.v.30		
10/11			31			49			61		
12325062											
13			33			Esp.v.25			Esp.v.31		
14			34			51			63		
15			35/36			52			64		
16			Esp.v.18			Esp.v.26			Esp.v.32		
17			37			53			65		
18385466											
19			39			Esp.v.27			Esp.v.33		
20			40			55					

VALOR TOTAL DO PEDIDO: R\$ _____ Data da assinatura: ____/____/____

Volume(s) assinado(s): _____ Ano(s): _____ Exemplares de cortesia: _____

Assinante: _____ Revista Educ. e Filos. _____

Importante: Após o pagamento bancário favor nos enviar o comprovante por email.

Dossiês
Dossiê Derrida
Apresentação
Georgia Amitrano

"Não aprendi dizer adeus"
Rafael Haddock-Lobo

Metafísica da subjetividade e desconstrução: notas a partir de Jacques Derrida
Denise Dardeau

O cogito do Adeus — o sujeito em auto-desconstrução
Fernanda Bernardo

Com-por, rastros e espectros de Derrida
Georgia Amitrano

Artigos
Educación y filosofía. Un abordaje a partir del concepto de "pensamiento" de Alain Badiou
Leonardo Javier Colella

A *bildung* hegeliana ainda nos é uma proposta possível?
Marcos Fábio A. Nicolau

A filosofia da educação de Richard Rorty: conservadorismo e elitismo ou reformismo e edificação privada?
Ricardo Corrêa de Araujo

Da metáfora como mediação pedagógica
Thiago Rodrigues

Da desconstrução do logos à via curta do saber outramente
Nelio Vieira de Melo

Um estudo de virtudes sociais segundo Tomás de Aquino
Terezinha Oliveira

A autoridade pedagógica em tempos de cultura digital
Antônio Álvaro Soares Zuin

Devir na escola: quando o cotidiano nos mostra possibilidades de (des)encaixes do tempo
Luciana Pacheco Marques, Alan William de Jesus

O "especificamente pedagógico"
Maria Laisa Frazão Branco

Os processos de constituição do eu: possíveis aproximações entre Habermas e a neurofilosofia
Odair Neitzel

A formação docente e a necessidade de ser percebido
Luciana Azevedo Rodrigues, Márcio Norberto Farias

Abordagem anti-reducionista em saúde: uma contribuição das discussões filosóficas no contexto da educação em saúde
Liziane Martins, Valter Forastieri Cova

A filosofia da educação no giro do reconhecimento do outro
Amarildo Luiz Trevisan, Catia Piccolo Viero Devechi, Geraldo Antonio da Rosa, André Luiz de Oliveira Fagundes

Arte, catarse e educação
Priscila de Souza Chisté Leite

