

EXPERIÊNCIA,
EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE

Pedro Angelo Pagni e Rodrigo Pelloso Gelamo
(Organizadores)



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



Marília
2010

Edição, diagramação e arte da capa: **Roberto Cavallari Filho**

Conselho Editorial Poiesis Editora

Alexandre Fernandez Vaz (UFSC / Florianópolis, Brasil)
Alonso Bezerra de Carvalho (UNESP / Assis, Brasil)
Carlos da Fonseca Brandão (UNESP / Assis, Brasil)
Christian Berner (Université de Lille III / Lille, França)
David T. Hansen (Columbia University, Teachers College / New York, EUA)
Divino José da Silva (UNESP / Presidente Prudente, Brasil)
Dominique Vidal (Université de Lille III / Lille, França)
Eugénia Vilela (Universidade do Porto / cidade do Porto, Portugal)
Fernando Bárcena (Universidad Complutense de Madrid / Madrid, Espanha)
Hélio Rebello Cardoso Junior (UNESP / Assis, Brasil)
James Garrison (Virginia Tech University / Blacksburg, EUA)
José Geraldo A. B. Poker (UNESP / Marília, Brasil)
Larry Hickman (Southern Illinois University / Carbondale, EUA)
Leoni Maria Padilha Henning (UEL / Londrina, Brasil)
Luiz Henrique de Araujo Dutra (UFSC / Florianópolis, Brasil)
Marcus Vinícius da Cunha (USP / Ribeirão Preto, Brasil)
Nel Noddings (Stanford University / San Francisco, EUA)
Pedro Angelo Pagni (UNESP / Marília, Brasil)
Ralph Ings Bannell (PUC / Rio de Janeiro, Brasil)
Rodrigo Peloso Gelamo (UNESP / Marília, Brasil)
Silvio Donizetti de Oliveira Gallo (UNICAMP / Campinas, Brasil)
Sinésio Ferraz Bueno (UNESP / Marília, Brasil)
Tarso Bonilha Mazzotti (UFRJ e Estácio de Sá / Rio de Janeiro, Brasil)
Vera Teresa Valdemarin (UNESP / Araraquara, Brasil)
Walter Omar Kohan (UERJ / Rio de Janeiro, Brasil)

E96 Experiência, educação e contemporaneidade / Pedro Angelo Pagni, Rodrigo Peloso Gelamo (organizadores). – Marília : Poiesis, 2010.
248 p.
Coeditoras: Cultura Acadêmica e Oficina Universitária
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7983-062-4 (Impresso)
DOI <https://doi.org/10.36311/2010.978-85-7983-062-4>

1. Educação - Filosofia. 2. Experiência. 3. Infância. 4. Filosofia –
Estudo e ensino. I. Pagni, Pedro Angelo. II. Gelamo, Rodrigo Peloso.
CDD 370.1

© 2010 Poiesis Editora / www.poesiseditora.com.br / Marília, SP
Vendas: www.livrariapoiesis.com.br

Todos os direitos reservados pela Poiesis Editora, sendo proibida qualquer reprodução de partes ou de todo o conteúdo dessa publicação sem a autorização prévia da editora.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

Diretora:

Profa. Dra. Mariângela Spotti Lopes Fujita

Vice-Diretor

Dr. Heraldo Lorena Guida

Copyright© 2010 Conselho Editorial

Conselho Editorial Oficina Universitária

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Arlenice Almeida da Silva

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

José Blanes Sala

Marcelo Fernandes de Oliveira

Maria Rosângela de Oliveira

Mariângela Braga Norte

Neusa Maria Dal Ri

Rosane Michelli de Castro

Sumário

Apresentação, vii

PARTE UM:

Experiência e filosofia da educação: infância e acontecimento, 13.

1. Pedro Pagni. *Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa, 15*

2. Alexandre Fernandez Vaz. *Educação, experiência, sentidos do corpo e da infância (um estudo experimental em escritos de Walter Benjamin, 35/*

3. Eugénia Vilela. *A infância entre as ruínas, 51*

4. Fernando Bárcena. *A dignidade de um acontecimento. Sobre uma pedagogia da despedida, 67*

PARTE DOIS:

As linguagens da experiência na educação, 89.

5. Tarso Mazzotti. *As linguagens da experiência na educação, 91*

6. Cristiane Gottschalk. *As relações entre linguagem e experiência na perspectiva de Wittgenstein e as suas implicações para a educação, 105*

7. Marlene De Souza Dozol. *O “deus” das coisas pequenas, 127/*

8. José Pedro Bouffleuer. *Do aprender na experiência, 13*

PARTE TRÊS:

Experiência do pensar e ensino de Filosofia, 147.

9. Hubert Vincent. *Ofício de filósofo e problematização, 149*

10. Filipe Ceppas. *Anotações sobre ensino de filosofia, terapia e o método socrático, 165*

11. Rodrigo Peloso Gelamo. *Sujeição e resistência: notas sobre o processo de subjetivação no ensino da filosofia na contemporaneidade, 177*

PARTE QUATRO:

Experiência, pragmática do ensino e ação docente , 191.

12. Cláudio Almir Dalbosco. *Experiência de si e coordenação da ação docente, 193*

13. Amarildo Luiz Trevisan. *A pragmática do professor e a experiência de liberdade educativa, 213*

14. Marcus Vinicius Da Cunha. *Experiência, poética e utopia na educação, 229*

15. Sinésio Ferraz Bueno. *Educação e barbárie: da Dialética do Esclarecimento ao Homo Sacer, 237*

APRESENTAÇÃO

A experiência tem sido um tema filosófico recorrente em boa parte da história da Filosofia, tornando-se objeto de intensa polêmica, na modernidade, e se constituindo como um problema na contemporaneidade. Com o diagnóstico de seu empobrecimento no âmbito da vida social, em meados do século XX, e das inúmeras tentativas filosóficas de subordinarem a uma linguagem as suas formas de expressão, no campo filosófico, a experiência perde o valor que até então lhe era atribuído socialmente, por um lado, convertendo-se em *experimentum*, no meio acadêmico, graças ao desenvolvimento das ciências modernas e de sua institucionalização, nas universidades. Por outro lado, transformando-se num problema que tanto afeta o âmbito da existência cotidiana quanto perturba o almejado desenvolvimento científico e tecnológico, essa desqualificação da experiência, como condição necessária à formação humana e ao pensar que o sujeito exerce sobre si mesmo, a fim de melhor se conduzir no mundo, passa a circular nos diversos campos que permitem a interação entre a vida e a ação consciente, dentre os quais a educação.

A repercussão desse problema contemporâneo, no campo da educação, foi objeto de análise em diversas pesquisas e estudos atuais em Filosofia da Educação ou sobre o ensino de Filosofia. Não obstante a abordagem dessa questão, na educação, pesquisadores desses campos vêm discutindo, não apenas seus limites, como também as condições de possibilidades de se retomar a experiência como elemento imprescindível à prática do pensar, na práxis educativa. Para isso, recorrem a uma ampliação das linguagens e da comunicação empregadas nessa prática, para compreender as suas dimensões estéticas, éticas e políticas. Assim, tais pesquisadores se apropriam das perspectivas filosóficas contemporâneas, as quais tratam dessa temática, a começar pelo Pragmatismo, passando pela Filosofia Analítica, até chegar aos expoentes das Teorias Críticas e da Filosofia da Diferença.

Dessas perspectivas, vem-se concebendo a educação ou como sinônimo de experiência ou em tensão com essa forma de aprendizado e de sua expressividade, associados à vida e às suas vicissitudes, como um modo, por um lado, de potencializar a vida e, por outro, de indicar a irredutibilidade da vida à formação escolar. Foram essas perspectivas teóricas que concorreram igualmente para analisar os limites e as possibilidades da experiência, a fim de se refletir sobre outra forma de pensar a/na educação e compreender as relações dessa prática

com as suas dimensões estéticas e políticas, contribuindo para discutir as seguintes questões: qual a relação existente entre experiência e educação, diante do seu atual empobrecimento? Essa pergunta nos remete a outras: que experiência se deveria reivindicar entre os saberes e práticas escolares, em nossos dias? Quais os vínculos possíveis de serem estabelecidos entre ética, estética, política e educação mediada por uma noção de experiência? O que significa educar para a experiência, em um contexto pedagógico profundamente marcado pelo discurso tecnológico, pelo *saber-fazer*, em detrimento do *saber-expressar*? Como explorar a experiência e seu sentido, no campo da prática educativa? Se não é possível aproximar-se da experiência primordial pelo discurso científico, de que outra maneira se poderia abordá-la? Como pensar a experiência enquanto acontecimento para além da relação sujeito e objeto, própria da modernidade?

Estas foram algumas das questões debatidas no *II Simpósio Internacional em Educação e Filosofia: Experiência, educação e contemporaneidade*, organizado pelo Grupo de Estudos em Educação e Filosofia (GEPEF), com o apoio do Departamento de Administração e Supervisão Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Campus de Marília, do Grupo de Pesquisa em Teoria da Argumentação e Retórica em Pedagogia da USP/Ribeirão Preto, do PPG em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do PPG em Filosofia da Universidade Gama Filho, assim como do Gabinete de Filosofia da Educação da Universidade do Porto/Portugal e do Departamento de Teoría e Historia de la Educación da Universidad Complutense de Madrid/Espanha. Realizado na cidade de Marília, Estado de São Paulo, em agosto de 2008, esse evento teve como objetivo encontrar respostas para essas e outras questões relacionadas ao problema contemporâneo da experiência, suas implicações e perspectivas para a educação, procurando compreendê-las de um ponto de vista filosófico, em suas conferências e mesas redondas. Ademais, buscou-se abranger, de modo plural, as principais perspectivas teóricas que analisaram o assunto, no âmbito das pesquisas em Filosofia da Educação e Ensino de Filosofia.

Esta coletânea é constituída de artigos e ensaios resultantes das conferências e das exposições em mesas redondas apresentadas e debatidas nesse Simpósio, que, no presente momento, temos a satisfação de levar a um público mais amplo. Os resultados das reflexões sobre essas questões encaminharam-se no sentido de apontar para uma concepção de educação bastante próxima à sua compreensão como experiência formativa, em que a dimensão estética da experiência é retomada para se contrapor e resistir ao seu atual empobrecimento, seja por meio de sua tradutibilidade linguística na ação comunicativa, seja

mediante a sua expressividade artística. Indicaram também que, de um lado, a sua conversão em conceito e a sua colocação em uma pragmática do ensino podem se apoiar no pragmatismo, na hermenêutica e no neopragmatismo, assim como em certas interpretações da Filosofia da linguagem; de outro, a sua irreduzibilidade ao conceito e ao discurso articulado pode produzir um pensar no tempo presente, próximo àquele assinalado pela primeira geração da teoria crítica, pelos filósofos da diferença e parte da Filosofia da linguagem. Essas reflexões propiciaram, ainda, uma discussão sobre os modos de pensar o tema, na atualidade, com destaque para a forma com que vem sendo pensado predominantemente no Brasil, em Portugal, na Espanha e na França, em que pesem as diferenças substanciais em se fazer Filosofia da educação, nesses países. A partir desses pontos de vista e perspectivas, tais debates problematizaram o instrumentalismo e a atual pragmática do ensino, tentando recuperar a dimensão praxica, retórica e poética da atividade educativa, conferindo outros sentidos à atividade docente. Nessa perspectiva, esta coletânea procurou debater o tema proposto, tendo em vista não apenas as suas principais inflexões teóricas sobre o campo da Educação e da Filosofia, como também o empreendimento de outros sentidos às práticas escolares, estabelecendo um maior vínculo entre estas e as atuais abordagens filosóficas. E, assim, num momento em que a reflexão filosófica parece ter-se ausentado da atividade docente, tais resultados sinalizam para que estes textos sirvam de contraponto ao instrumentalismo da razão e à atual pragmática do ensino, assim como à precariedade do aprendizado da Filosofia, na formação dos educadores, apresentando alternativas viáveis ao pensar a/na educação.

Os artigos e ensaios que constituem esta coletânea estão divididos em quatro partes, seguindo a organização das conferências e mesas do Simpósio.

Na primeira parte, os trabalhos estão aglutinados em torno do eixo da experiência na Filosofia da Educação, particularmente, perspectivando a abordagem das relações daquela com os temas da infância e do acontecimento, abrangidos por tendências atuais desta. Abre a primeira parte da coletânea o ensaio “Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa”, de Pedro Angelo Pagni, o qual anuncia o problema do empobrecimento da experiência e da destituição da vida, na práxis educativa, indicando a possibilidade de retomá-las entre os saberes e práticas escolares, por meio de outro olhar sobre a infância e o acontecimento, na atividade docente. O segundo ensaio, “Educação, experiência, sentidos do corpo e da infância”, de Alexandre Fernandez Vaz, aborda um problema semelhante ao tratado no capítulo anterior, porém, privilegiando

a perspectiva de Walter Benjamin sobre o assunto, de sorte a delinear um programa de pesquisas sobre esse frankfurtiano, no campo da educação. O terceiro capítulo dessa primeira parte, intitulado “Infância entre ruínas”, foi escrito por Eugénia Vilela, que nele procura vislumbrar outro olhar sobre o tempo e a infância, a partir do diagnóstico de Agamben acerca do presente e da noção de *pensamento do exterior*, de Michel Foucault, buscando encontrar uma alternativa à transformação de si, na atualidade. O quarto ensaio, “A dignidade de um acontecimento. Sobre a pedagogia da despedida”, de autoria de Fernando Bárcena, desenvolve, com base na noção deleuzeana de acontecimento e de sua relação com a experiência, uma pedagogia capaz de reconhecer a possibilidade do pensar e certa dignidade, face ao acontecimento, que concorrem para o que denomina uma pedagogia da despedida.

Na segunda parte do livro, intitulada “As linguagens da experiência na educação”, os artigos e ensaios procuram discutir as relações entre a experiência e a linguagem e suas implicações para a educação, apresentando suas possibilidades, a partir da retórica, dos jogos de linguagem, de certa poética e de uma ação comunicativa, que podem tanto esclarecer os pressupostos do discurso pedagógico, quanto fornecer algumas indicações para se pensar a prática docente. O primeiro artigo, que traz o mesmo título da parte, de Tarso Mazzotti, examina o subtema em questão, valendo-se da teoria da argumentação e da retórica, sustentando a tese da viabilidade deste último instrumento da razão para a racionalidade e para o discurso pedagógico. O capítulo de Cristiane Gottschalk analisa o tema da perspectiva de Wittgenstein, salientando a não precedência da experiência em relação à linguagem, nem o oposto, mas uma relação indissociável, em contraposição aos modelos agostiniano, empirista e pragmatista, que mais influenciaram o discurso pedagógico. O ensaio “O ‘deus’ das coisas pequenas”, de Marlene Dozol, aborda o tema com base em certa perspectiva poética e em retratos das memórias de dois escritores, Pedro Nava e Graciliano Ramos, a respeito da relação da infância com a escola, assinalando a possibilidade de a experiência fluir por meio dessa sua linguagem. O último ensaio dessa segunda parte, de José Pedro Bouffleuer, “Do aprender na experiência pedagógica”, perspectiva encontrar na linguagem presente na práxis comunicativa, compreendida pela educação, algo que a transcenda, vislumbrando, nos gestos e no convite à cumplicidade, elementos importantes da ação docente.

Na terceira parte da coletânea, os artigos e ensaios se aglutinam em torno das relações da experiência com o ensino de Filosofia, compreendendo reflexões sobre o assunto que destacam o papel do aprendizado e da escrita, da terapia e do método socrático, assim como dos processos de subjetivação, como

sendo centrais para essa disciplina, nos diferentes níveis da escolarização. O artigo de Hubert Vincent, “Ofício de filósofo e problematização”, oferece uma perspectiva interessante para se pensar a relação entre a Filosofia e o aprendizado, por meio da escritura, em vistas a promover certa transformação de si mesmos, fundamentais para os agentes envolvidos no ensino de Filosofia. Por sua vez, as “Anotações sobre o ensino de Filosofia, a terapia e o método socrático”, de Filipe Ceppas, enunciam o caráter terapêutico dessa prática, assim como a relevância do cuidado de si, para o método de Sócrates, e da discussão sobre sua retomada, para contrapor-se à mera transmissão de conteúdos (da história da Filosofia), no aprendizado dessa Filosofia. Este último tema é igualmente focalizado no artigo de Rodrigo Gelamo, “Sujeição e resistência”, porém, para analisar o processo de subjetivação no ensino de Filosofia contemporâneo, a partir de algumas notas e da defesa do pressuposto de que aquele necessariamente implica, nessa práxis, uma experiência do pensar que transforma os sujeitos compreendidos por ela.

As relações entre a experiência, a pragmática do ensino e a ação docentes são debatidas nos artigos e ensaios que integram a última parte desta obra, de maneira a explicitar os sentidos éticos e políticos da práxis educativa de três perspectivas distintas. No primeiro artigo, “Experiência de si e coordenação da ação docente”, Cláudio Almir Dalbosco elabora, inspirando-se nas análises do último Foucault acerca do cuidado de si, indicações sobre o sentido ético da práxis educativa, salientando o pressuposto da experiência de si como condição e possibilidade para tal. Em seguida, no capítulo “A pragmática do professor e a experiência da liberdade educativa”, Amarildo Trevisan argumenta sobre as possibilidades de uma pragmática docente sair dos registros da mera transmissão e ampliar as experiências da liberdade, à luz das análises de Axel Honneth, Habermas e Rancière. O capítulo “Experiência, poética e utopia em educação”, de Marcus Vinicius da Cunha, examina a dimensão poética do conceito de experiência em John Dewey, como uma das perspectivas de sua pragmática, discutindo as suas implicações para o ensino e a prática docente. Por fim, o capítulo “Educação e barbárie: da *Dialética do Esclarecimento* ao *Homo Sacer*”, de Sinésio Ferraz Bueno, ao estabelecer os paralelos entre os diagnósticos sobre a *vida danificada*, em Adorno e Horkheimer, e da *vida nua*, em Agamben, procura discutir suas implicações para a experiência formativa, assim como os desafios que lançam, para a ação educativa, na atualidade.

Para finalizar, gostaríamos de mencionar que foi graças ao apoio financeiro da CAPES (processo PAEP 0284/08-4), da FAPESP (processo 2008/03217-2) e da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UNESP, que a realiza-

ção do II Simpósio Internacional em Educação e Filosofia e, conseqüentemente, os resultados apresentados nesta coletânea foram possíveis. Agradecemos também a colaboração de todos os seus autores, que não pouparam esforços para que esta coletânea se concretizasse. Não podemos deixar de destacar todos os integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia (GEPEF), nomeados a seguir, que concorreram diretamente para esta realização: Divino José da Silva, Alonso Bezerra de Carvalho, Sinésio Ferraz Bueno, Denise Moraes Lourenço, Anderson Luiz Pereira, Marcos Roberto da Silva, Anilde Tavares, Elisabete Aparecida Ribeiro, Leonardo Gonçalves, Cláudio Brocanelli e Tales Amaro Ferreira.

Pedro Angelo Pagni
Rodrigo Pelloso Gelamo
Organizadores

PARTE UM

**Experiência e filosofia da educação: infância e
acontecimento**

Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa

Pedro Angelo Pagni¹

A experiência vem sendo concebida, desde a modernidade, como a relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo, por meio da qual aquele começa a conhecer a estes pelos órgãos dos sentidos e, paulatinamente, a reconhecer-se conscientemente, em suas ações pelo juízo reflexivo, em vista da aquisição de saberes capazes de auxiliá-lo na condução de sua vida. Nesses termos, a experiência tem sido concebida como desencadeadora do processo do conhecimento, no qual se fundamentam as práticas e os saberes escolares, constituindo um conceito-chave da filosofia da educação, embora bastante controverso, no âmbito de suas tradições.

Em uma dessas tradições, a experiência foi valorizada como um modo de conhecer o mundo e a si mesmo que, ao acompanhar o desenvolvimento subjetivo do homem, requer o emprego das faculdades sensíveis e da imaginação, assim como a sensibilidade e a razão, no julgamento empreendido sobre os resultados e a utilidade dos saberes produzidos por elas. Por esse motivo, para essa tradição, a experiência é privilegiada como um método de aquisição desses saberes, devendo ser cultivado até certa idade, no processo de formação do sujeito, para que, no momento do desabrochar de suas faculdades intelectuais, passe a administrá-las inteligentemente e refleti-las conscientemente, a fim de melhor conduzir a sua vida. A origem dessa tradição se inicia com Jean-Jacques Rousseau (1995), desenvolvendo-se com a pedagogia de Wilhelm Dilthey² e a

¹ Docente do Departamento de Administração e Supervisão e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC-UNESP/Marília. Pesquisador do CNPq.

² Wilhelm Dilthey concebeu a experiência vivida (*Erlebnis*) como o modo específico de conhecimento das Ciências do Espírito, que, distintamente das Ciências Naturais, compreendem os acontecimentos humanos em sua historicidade, desde o significado que assumem, imediata e particularmente, para a vida, e o sentido que empreendem, universal e objetivamente, para a expressividade e a inteligência humanas (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1995). De um modo mais amplo e distinto do de Rousseau, esse filósofo alemão entende que, por meio dos conhecimentos históricos, a Pedagogia poderia conhecer as necessidades da cultura espiri-

filosofia da educação de John Dewey³. A sua gênese e desenvolvimento resultaram, didaticamente falando, em pedagogias que centraram a práxis educativa na consciência moral, na formação da consciência histórica e no pensar reflexivo, elegendo a experiência como um conceito fundamental para a atividade formativa e, por sua vez, a infância como sujeito dileto da arte pedagógica.

Em outra tradição, a experiência foi desvalorizada, sob a argumentação de que seria uma forma inferior de conhecimento, porque se apoiaria nas faculdades sensíveis e na imaginação, assim como em uma sensibilidade que, ao julgar os resultados e a utilidade dos saberes produzidos, concorreria apenas para a aquisição de sabedoria prática, responsável pela condução da vida comum. Em sua origem, com Immanuel Kant, essa tradição considera que o conhecimento possibilitado pela experiência desprezaria as faculdades superiores e a verdadeira sabedoria, responsáveis pela produção do conhecimento objetivo da ciência e das idéias racionais da filosofia. Ela advoga que as faculdades do entendimento e da razão deveriam ser privilegiadas, no processo de conhecimento, e cultivadas na formação do sujeito, para que, pois, os saberes objetivos da ciência e a verdade filosófica fossem aspirados como seus guias e passassem a conduzir a vida humana. Aspira, com isso, a livrar os homens do senso comum e da memoridade nos quais nascem e podem permanecer na vida adulta, justamente por se apoiarem na experiência. Afinal, se as faculdades sensíveis e a imaginação, assim como a sensibilidade, necessitariam ser cultivadas até certa idade, no processo de formação do sujeito, para essa tradição, esse cultivo deveria ser destinado à preparação das faculdades superiores do entendimento e da razão e determinado pelas suas formas lógicas e regras. Desse modo, o homem deveria ser desviado do conhecer por experiência, potencializado pelas faculdades ditas inferiores, por meio da ação pelos detentores dos saberes objetivos da ciência e da verdade filosófica, exercida no sentido de disciplinar essa ameaça emergente

tual da época, as concepções de mundo a serem adotadas e experienciadas pela formação do homem, elegendo-os como fins da educação; ao mesmo tempo em que, por intermédio da psicologia descritiva, ela poderia encontrar os meios necessários para que aquelas concepções fossem recebidas pelas gerações mais novas e vivenciadas pessoalmente, de modo a reveremas, conscientemente, se fosse necessário.

³ John Dewey entendeu a experiência humana como a capacidade do homem em atribuir significados às suas relações com o meio e elaborá-los, reflexivamente, revendo os significados que atribuíra às mesmas, no passado, diante de problemas que se lhe apresentam na atualidade, preparando-se para enfrentar outros desafios e eventos problemáticos, no futuro (PAGNI; BROCANELLI, 2007). Seguindo parcialmente a Rousseau, no que concerne ao respeito ao desenvolvimento natural da criança e aos momentos em que a sensibilidade e a imaginação seriam cultivadas, o filósofo norte-americano, com essa concepção de experiência e de capacidade reflexiva, procura aproximar o aprendizado característico da própria vida da educação formal.

em sua infância e de determinar, racionalmente, a liberdade necessária à sua emancipação da condição natural e do senso comum.

Se, na gênese da segunda tradição, a emancipação e a formação cultural (*Bildung*) do homem o livrariam da experiência, ao qual se encontra submetido desde a infância ou em sua menoridade (PAGNI, 2007b), em seu desenvolvimento subsequente essas promessas foram abandonadas. Elas recaíram na obediência ao instituído pelas leis sociais ou pela língua corrente, por meio da exigência da socialização do indivíduo e de sua iniciação ao aprendizado da linguagem, na qual consiste a prática educacional, respectivamente, para Durkheim⁴ e para a os primeiros filósofos analíticos da educação⁵. Afinal, com o abandono da experiência como parte do processo de conhecimento, conjuntamente com a promessa de liberdade e de emancipação que a razão moderna pressupôs, o desenvolvimento dessa tradição resultou em uma tendência em desprestigiar a experiência, entre os saberes e as práticas educativas. Por ser portadora do sensível, do subjetivo e do inefável, dos quais a filosofia, a ciência e a linguagem, constituintes dos saberes educacionais, se esquivam para garantir a racionalidade da prática educativa, a experiência é deixada de fora de sua planificação racional. Ela é subtraída dessa mesma racionalidade que, como em outras esferas da práxis humana, tende a se restringir às suas características técnicas ou instrumentais, isto é, ao ajuste de meios a fins dados: definidos não mais racional e autonomamente pelo sujeito, mas mecânica e heteronomamente pelo que dele restou, nessa práxis educativa, na modernidade. Desse modo, essa concepção acompanhou o desenvolvimento da modernidade, desprestigiando a experiência e esvaziando a práxis educativa da vida possivelmente implicada em seus saberes e práticas, se estes não fossem totalmente formalizados e instrumenta-

⁴ Da perspectiva durkheimiana, os saberes que legitimam a educação passam a ser regulamentados pelo que é passível ao conhecimento científico, particularmente pela sociologia e pela psicologia, que constituem a Ciência da Educação (DURKHEIM, 1967). A experiência que ultrapassa o limite desse conhecimento da educação, portanto, deveria ser ignorada em uma prática teórica que nele se apoia para, ao ser convertida ao empiricamente conhecido, se tornar objetiva e, tecnicamente, realizar o trabalho de autoridade do professor sobre as crianças, exigido para o exercício de sua função social.

⁵ Com os primeiros filósofos analíticos da educação, esses saberes educacionais deveriam ser esclarecidos logicamente, por meio da análise de seus enunciados discursivos, objetivando designá-los e tornar conhecidos os seus pressupostos, a fim de que a sua aplicação na prática que deveriam legitimar se tornasse mais coerente e, tecnicamente, eficiente em relação aos seus fins (BÁRCENÁ ORBE; GIL CANTERO, 1992, p. 229-246). A experiência que escapasse a essa análise, não fosse traduzida em enunciados e comunicada para esclarecer conceitualmente o seu caso, deveria ser excluída: se não fosse designada pelos instrumentos da razão, constituiria um estado de coisas ameaçador à linguagem educacional, à coerência lógica dos saberes e, sobretudo, incorreria na ineficácia de sua aplicação na prática educativa, desviando aqueles da enunciação de fins objetivos e alcançáveis por esta.

lizados, racionalmente.

Diferentemente das anteriores, uma terceira tradição parece emergir no limiar da modernidade, decorrente de um entendimento da experiência como o processo de produção mediante o qual o sujeito exerce sobre os objetos uma ação, em vistas da criação artística e da poética. Essa ação imprime sobre os objetos as marcas do próprio sujeito e, em particular, o que não pode ser traduzido linguisticamente de sua subjetividade mais profunda, transformando e criando algo até então inexistente, na ordem do mundo. Ao mesmo tempo, tal ação modifica essa mesma subjetividade e se transforma como sujeito no sentido de uma autotransformação, em busca da constituição de uma alma bela, como suposto por Goethe (1996), da conciliação da sensibilidade com a razão, mediante o impulso lúdico que, na acepção de Schiller (1990), tornaria a sua vida mais bela e feliz ou, com certa concessão, fazendo de sua vida um objeto de arte, nos termos assinalados por Nietzsche (apud GELAMO; PAGNI, 2007). Nessa tradição, nos casos de Goethe e Schiller, a formação humana é vista, por intermédio da arte, no sentido de uma educação estética do homem; enquanto, em Nietzsche, ela é concebida como tendo por meio a transfiguração do próprio artista que, em sua relação com o mundo e consigo mesmo, faz de sua vida uma obra de arte, transfigurando-se em um devir permanente. Se Schiller e Goethe perspectivaram a integração da experiência estética à expressividade artística, para prefigurar o ser idêntico a si mesmo, Nietzsche vê na irredutibilidade da experiência estética à sua expressividade uma maneira de explicitar as forças constitutivas da subjetividade e o seu devir, designando o sujeito idêntico como uma invenção moderna. Por esse motivo, Nietzsche vê na infância o estágio final da transfiguração do espírito humano, enquanto Goethe e Schiller parecem nela ver um estágio inicial do processo formativo do homem, ainda a ser modelado pela sua relação com a beleza das obras de arte ou a ser reconfigurado com a criação artística.

Se as duas primeiras tradições ambicionaram encontrar, em um sujeito, em um discurso de verdade e de poder, os fundamentos das teorias pedagógicas, na filosofia e nas ciências modernas, a terceira tradição buscou, por um lado, com Goethe e Schiller, descobrir esses fundamentos na arte e, por outro, com a filosofia de Nietzsche, interpelá-los, suspeitando dessa repartição de saberes. Da perspectiva da suspeita nietzscheana, não se trata de postular a retomada da primeira tradição, na contemporaneidade, elegendo a experiência simplesmente como um conceito fundamental das teorias pedagógicas, porque isso significaria reiterar a sua restrição a um recorte epistemológico que, em seu desenvolvimento, ignorou, senão a sua constituição ontológica, ao menos a sua

dimensão estética. Alguns estudos em filosofia da educação, como Gelamo e Pagni (2007) e, principalmente, Weber (2008), vêm contribuindo para se pensar a experiência formativa desde a origem dessa perspectiva filosófica da qual mais se aproxima este trabalho, embora nos apropriemos aqui de outras fontes do pensamento filosófico contemporâneo e referências da filosofia da educação que concorreram ao seu desenvolvimento.

Por conseguinte, não se trata de endossar o desprestígio da experiência, adotado no desenvolvimento da segunda tradição, já que reivindicar a restituição de sua dimensão estética, no presente, significa apresentá-la como o que se diferencia do sujeito racional e se expressa em dissonância da lógica unitária da racionalidade imperante na práxis educativa. Tampouco tal reivindicação implica abandonar a razão e a racionalidade, na problematização do desenvolvimento da segunda concepção, simplesmente produzindo a inversão dos saberes e práticas hierarquizadas e normalizadas por ela; nem mesmo postular que a saída para essa diferença e lógica unitária seria a retomada do romance de formação ou da educação estética do homem como meio de restituir um modelo formativo para as teorias pedagógicas, que conferiria um lugar para a experiência estética e a expressividade artística, nos saberes e práticas escolares. Ao contrário, significa abordar a razão em sua multiplicidade e em seus diversos instrumentos, os quais concorrem para a constituição de seus gêneros linguísticos, em busca de encontrar os limites e as possibilidades de a experiência se expressar, em sua relação ontológica com a vida e com a estética da existência. Assim, o propósito deste trabalho é colaborar para a restituição, para usar a expressão de Larrosa (2004, p. 23), da “dignidade da experiência” entre os saberes e práticas escolares, sustentando-a como um dos problemas que dá o que pensar aos sujeitos, na práxis educativa: convidando-os a certa abertura ao que provém do *pathos*, emerge do acontecimento e, portanto, necessita ser pensado por uma lógica própria, em busca de sentidos para si mesmos e para os outros com os quais se relaciona.

Com esses propósitos, estudos recentes em filosofia da educação vêm recuperando as qualidades artísticas e a problemática estética que compreende a práxis educativa, na atualidade. Ao considerarem as relações da experiência com a linguagem, nos saberes e práticas escolares, assim como as suas implicações políticas e éticas, esses estudos as perspectivam como constitutivas do pensamento reflexivo dos sujeitos dessa práxis e da ação comunicativa que as compreende. Alguns pesquisadores em filosofia da educação, recentemente, têm reinterpretado o pragmatismo de John Dewey ou se apropriado da hermenêutica de Martin Heidegger e, sobretudo, de Hans George Gadamer ou

mesmo de Jürgen Habermas, revendo o projeto filosófico diltheyano, para pensar o problema da experiência, expresso nesses termos, buscando integrar a sua expressividade às linguagens constitutivas dos saberes e das práticas escolares.

Desse ponto de vista, por um lado, estudiosos como Jim Garrison (1999) e David Hansen (2005; 2008), reinterpretem o pragmatismo de Dewey, para elaborar uma visão holística que compreende os saberes e as práticas escolares sob seus aspectos morais, intelectuais e artísticos, conferindo unidade à práxis educativa, com base nas qualidades estéticas da experiência e em um pensamento reflexivo sustentado no instrumentalismo filosófico. Por outro, estudiosos como Trevisan (2000), Hermann (2005) e Dalbosco (2007), ao recuperarem a hermenêutica heideggeriana e a teoria crítica habermasiana, postulam que a experiência estética se constituiria em uma parte da razão comunicativa, na qual deveria se sustentar a práxis educativa que, ao ser conceitualizada e integrada à pragmática da linguagem, poderia promover, em suas relações com a ética, a formação do homem. Embora divirjam parcialmente quanto à articulação da experiência estética com as atitudes éticas e políticas e ao seu sentido na atualidade, com certa frequência dialogam entre si, em torno de pontos e proposições comuns, dentre os quais se sobressai o tema da experiência estética. Ambas as interpretações almejam apreender a experiência pelo conceito e traduzir a sua dimensão estética em um gênero da linguagem que, em sua pragmática e na comunicação compreendida na práxis educativa, fosse capaz de compartilhá-la intersubjetivamente, pela conversação e pelo diálogo entre os participantes da comunidade. Assim, esses estudos desejam superar o hiato concernente à relação entre experiência e linguagem, concebendo que aquela pode ser traduzida em um dos gêneros desta e comunicada entre os participantes da comunidade.

Outros estudiosos dessa tendência atual em filosofia da educação, ao se apropriarem dos pensamentos filosóficos da primeira teoria crítica, de Hannah Arendt, Giorgio Agamben e da chamada filosofia da diferença, optaram por pensar o problema da experiência, buscando evidenciar o hiato entre a sua expressividade e as linguagens constitutivas dos saberes e das práticas escolares. São exemplos Jorge Larrosa (2001; 2004), Fernando Bárcena Orbe (2004; 2006), Walter Omar Kohan (2003; 2008), os quais vêm interpretando a inefabilidade da experiência, em face dos limites de sua apreensão pela linguagem, como um acontecimento que dá o que pensar e que remete os sujeitos da práxis educativa à infância do pensamento, concebida como a condição e a possibilidade da sua emergência, como o silêncio que precede a irrupção da linguagem articulada. Como figura do começo do pensar nessa práxis, a infância é entendida por esses autores como o tempo-espaço da experiência ainda não expressa

em linguagem articulada, mas que necessita da linguagem para que, em silêncio, se pense no que se passa ou, poeticamente, se exprima entre os saberes e prática escolares. Nesse sentido, postulam que a infância é a figura que se aproxima da designação do hiato entre a experiência e a linguagem, dando o que pensar ao pensamento e aos sujeitos da comunidade, sem que esse pensar possa necessariamente ser expresso e comunicado, mas que venha a gerir a diferença e o dissenso, no seio dessa mesma comunidade.

Particularmente, este trabalho pretende contribuir ao desenvolvimento dessa última tendência atual da filosofia da educação, ao abordar o tema aqui delimitado. Com isso, objetiva encontrar nas categorias filosóficas contemporâneas de acontecimento e de infância as possibilidades de pensar e de expressar a experiência na práxis educativa, de modo distinto daqueles que a elegeram como conceito fundamental das teorias pedagógicas ou que a desprezaram. Assim, este trabalho busca um lugar para a experiência entre os saberes e práticas escolares e de suas linguagens, propondo que o pensar decorrente daquela e a tensão provocada por estas poderiam atuar no sentido de desestabilizar a conversão dessa práxis em tecnologia e propor uma alternativa à atual pragmática do ensino, implicando as atitudes éticas e políticas dos sujeitos aos quais se destina e que as promovem, no sentido da transformação de si mesmos e de suas formas de existência. Para tanto, em sua primeira parte, enunciaremos o diagnóstico de Giorgio Agamben (2004; 2005) acerca da expropriação da experiência e da destituição da vida, assim como as suas decorrências na conversão da práxis educativa em arte-técnica que exerce sobre a infância; na segunda parte, discutiremos as designações de infância e de acontecimento que caracterizam o pensar suscitado pelo hiato da experiência em relação à linguagem, elegendo-os como categorias-chave.

O empobrecimento da experiência e a destituição da vida para a práxis educativa

O empobrecimento da experiência, da capacidade de pensá-la e de narrá-la, observado em nossos dias, consiste em um importante problema para a Filosofia contemporânea. Walter Benjamin (1986) foi um dos primeiros filósofos contemporâneos a diagnosticar essa questão e as suas consequências para a vida humana⁶. Theodor Adorno (1992) parece ter radicalizado esse diagnós-

⁶ Para ele, o que denomina como *pobreza da experiência* teria ocorrido por meio de sua redução ao empírico, produzida pela racionalização da existência, desenvolvida pela aplicação da ciência e da técnica à vida, a ponto de destituir a sua aura, como aconteceu com a arte. O sintoma

tico sobre o empobrecimento da experiência⁷, porém, é com Giorgio Agamben (2005) que o projeto benjaminiano parece caracterizar esse problema de um modo mais próximo ao que vivemos, em nossos dias. Agamben argumenta que não necessitamos presenciar nenhuma catástrofe ou guerra, para percebermos a interdição da experiência, em nossos dias: basta “a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade” (2005, p. 21). Afinal, o cotidiano do homem contemporâneo não contém quase nada que possa ser traduzível em experiência: nem o trabalho, nem as notícias dos jornais, nem as viagens de férias, nem o consumo. O que se percebe, segundo Agamben (2005, p. 22), é que o homem contemporâneo volta para “casa à noitinha extenuado por uma mixórdia de eventos” (alegres ou tristes, intensos ou não), sem que nenhum deles tenha se traduzido em experiência, tornando nossa existência cotidiana insuportável.

Esse problema faz parte da suspeita desses filósofos e de parte da filosofia contemporânea em relação ao projeto da modernidade. Nesse caso, essa suspeita consiste em lembrar a esse projeto os custos de seu desenvolvimento, com a redução da experiência ao empírico, a restrição do pensamento ao conhecimento científico e à tecnologia, bem como o quanto concorreu para o *silenciamento* do indivíduo, diante de um vazio existencial sem precedentes. Se essa suspeita da modernidade tem-se constituído em uma das tarefas primordiais das filosofias e das teorias sociais contemporâneas, levando-as não somente a lembrar os custos do empobrecimento da experiência e da perda de sua capacidade narrativa, como também a pensar o tempo presente de outro modo, diante do esvaziamento da existência humana de sentidos, discutir as suas consequências para a educação parece ser relevante aos estudos em filosofia da educação.

A constituição dos saberes e das práticas escolares, desde a modernidade, se apoiou nessa restrição da experiência ao empírico, desenvolvida pelas

que evidencia tanto o empobrecimento da experiência quanto a efetiva queda da capacidade de narrá-la aparece com o retorno dos soldados da Primeira Guerra Mundial que, segundo ele, voltaram mudos, sem nenhuma aventura para narrar, nada para dizer.

⁷ Para Adorno (1992), após a Segunda Guerra, não apenas os soldados não teriam mais nenhuma experiência a narrar, nem se empenhariam em significar ou conceitualizar as atrocidades cometidas, como também as vítimas das perseguições e aqueles que fecharam os olhos às crueldades impetradas pelo nazismo fizeram questão de esquecer-las e de silenciar historicamente sobre esse supremo mal que se abateu sobre a humanidade. Tal acontecimento teria sido responsável pela destruição da memória, desenvolvida em nome da razão subjetiva e da racionalidade instrumental, evitando que as atrocidades cometidas no passado fossem conscientemente elaboradas. A proliferação da indústria cultural e a acentuação da semiformação, após a Segunda Guerra, apenas concorreu para que esse problema se agravasse, pois o mundo totalmente administrado estendeu a racionalidade instrumental inclusive às instâncias da vida privada, subsumindo-a a adaptação à totalidade social estabelecida e às formas de totalitarismo existentes.

ciências modernas, assim como se legitimou em discurso de verdade, o qual se fundamenta na figura do sujeito, no pensamento supostamente identificante e na racionalidade instrumental, convertendo a práxis educativa em uma tecnologia, dentre as tantas existentes, no presente. Por conseguinte, limitada à mera aplicação dos saberes à prática educacional, na atualidade, essa arte-técnica parece deixar de se relacionar com a existência humana e com a formação do homem, para tornar-se uma operação de ajustamento de meios a fins dados, desenvolvida pelo educador, objetivando oferecer aos seus destinatários habilidades e competências, que os conforme ao existente.

Em tal instrumentalismo da razão, sequer a prática do pensar que incide sobre os modos de existência do educador e a sua subjetividade é considerada necessária. Ao ser minimizada nessa atividade e nos saberes e práticas com os quais esse sujeito opera, é incorporada como uma espécie de mecanismo que, mesmo para o educador, parece destituído de sentido. Por sua vez, os destinatários dessa atividade também parecem ser privados dessa prática do pensar e das interpelações sobre os sentidos de sua existência que, no limite, somente são exercitados no tempo e no espaço fora do domínio institucional da escola: ao menos, quando aí também não estão subordinados a outros mecanismos sociais, que ampliam ao extremo essa interdição do pensar e do problematizar a existência.

Seguindo a interpretação de Agamben (2004), pode-se dizer que o vazio existencial pressentido por todos e a que as novas gerações parecem se adaptar, no presente, estão sendo tomados como resultantes da inclusão da vida nua (*zoé*), nos mecanismos e cálculos do poder estatal e da transformação da política clássica em biopolítica, no desenvolvimento da modernidade. Recorrendo ao pensamento do último Michel Foucault, o filósofo italiano enfatiza que, em termos políticos, essa transformação está em disciplinar a vida nua para promover a subordinação da população aos dispositivos de poder do Estado e docilizar os corpos, a fim de que os indivíduos se adaptem aos modernos modos de existência. Sem essa inclusão da vida aos mecanismos e cálculos do poder e essa transformação da política clássica, a sociedade moderna não teria se desenvolvido. Contudo, no desenvolvimento dessa sociedade, mais do que fazer parte dos mecanismos de poder, a vida nua passa a ocupar progressivamente o centro da cena política da modernidade, na medida em que a esfera privada começa a se configurar no paradigma desta última, em detrimento da vida pública. Por sua vez, recorrendo a essa interpretação, assinalada originalmente por Hannah Arendt, Agamben (2004) sustenta que, historicamente, essa substituição da vida pública pela privada seria uma das consequências dos modernos totalitarismos

dos Estados de exceção e dos campos de concentração: quando o direito à vida que rege a biopolítica, no desenvolvimento da sociedade moderna, passou a se desvirtuar como uma definição de que a vida merece ser vivida, restringindo-se à mera sobrevivência e aos choques fabricados pelo cotidiano. Nessas circunstâncias, quem não se adaptasse ao viver restrito da sobrevivência, quem vivesse de modo distinto do estabelecido pelo poder soberano, ao qual teria regredido a política da vida, passaria a ser excluído da esfera pública e a ser cerceado em seus modos de existência, ao ponto de o Estado aspirar à regulamentação da vida nua, porém, por uma racionalidade indiferente à vida política (*bíos*).

Se essa biopolítica preconizou os acontecimentos históricos do nazismo e do fascismo, não significa que ela tenha sido abandonada nos modos de existência social e nas políticas subsequentes, no desenvolvimento do Estado moderno, porque ela teria assumido a fisionomia de uma política de bandos, a regulamentação de um poder sobre a vida nua (*zoé*), indistinto da vida ética e política (*bíos*), e a eleição não da cidade, mas do campo, como paradigma biopolítico do Ocidente. Se a política de bandos consistiu em excluir os que não se deixam subjugar ao instituído e ao paradigma biopolítico atual, a indistinção entre *zoé* e *bíos* trouxe consigo um paradoxo, na atualidade: se, por um lado, nunca a vida foi tão propagada e tão regulamentada, na esfera pública, inclusive como parte das políticas do Estado, por outro, nunca se sentiu a perda de seu sentido, por parte daqueles que a vivem e dos cidadãos. Ao perceberem a vida restrita à mera sobrevivência e aos dispositivos de poder, estes últimos não veem muito sentido na vida propagada e regulamentada na esfera pública, como *zoé*, ao mesmo tempo em que parecem ver como muito longínqua a possibilidade de restaurarem a vida política, como *bíos*, e aspirarem ao viver bem antes do que apenas sobreviver.

Esse paradoxo assinalado pelo filósofo italiano pode ser percebido não apenas no que restou da esfera pública e nas ações do Estado, mas também em sua distribuição nas imagens veiculadas pela mídia e nos discursos circulantes pelas diversas artes de governos, dentre as quais a pedagógica. Com essa espécie de racionalização do mundo, a arte de governo pedagógica, desenvolvida na instituição escolar, contribuiu para estender o seu domínio à formação das novas gerações e aos capilares da subjetividade humana, interditando as esperanças de ruptura com o passado e desfigurando a experiência do sujeito, necessárias à transformação do existente e de si mesmo. Enredada nessa racionalização, essa arte parece não oferecer possibilidades de escape à racionalidade totalizadora que a compreende, ampliando as formas de naturalização da cultura e de destituição da vida, com o objetivo de regulamentar as resistências emergentes nos

espaços e tempos escolares, de prescrever normas de conduta e de disciplinar os corpos dos destinatários do discurso postos em circulação, facilitando a sua recepção e incorporação aos modos de pensar correntes na práxis educativa. Isso acontece na medida em que a arte pedagógica formaliza o aprendizado e restringe o ensino a uma tecnologia, elaborando-os teoricamente sob a ótica de uma racionalidade que excluiu aquilo que provém do sensível, do inefável, enfim, da experiência, rompendo nesse ponto os laços dos saberes e práticas escolares com a vida, embora a redimensione como vida nua.

A racionalidade instrumental ou técnica, em que o ensino se apoia e aos quais os processos de aprendizado se adequam, no desenvolvimento da arte pedagógica, na modernidade, colaborou para minimizar ao máximo as qualidades artísticas da práxis educativa, afastando os saberes e as práticas escolares das possíveis relações com sua dimensão estética e de sua implicação com a vida. Ao se limitar à operação de ajuste de meios aos fins dados, em vistas da eficiência da transmissão do que é ensinado e da objetividade de sua apreensão cognitiva, pelos destinatários dessa arte, essa racionalidade exclui da elaboração dos saberes e práticas escolares, pressuposta pela sua organização e planejamento, a experiência e a vida às quais está associada.

Os argumentos utilizados para justificar tal exclusão são os seguintes. A experiência escaparia da regularidade, da estabilidade e da determinação, pressupostas pelo planejamento, assim como à lógica discursiva e à regulamentação prévia dos saberes e das práticas escolares nas quais se sustenta a sua organização. O aprender por experiência seria algo externo a essa racionalidade que, em termos pedagógicos, se materializa em um conjunto de práticas de ensino e se legitima na articulação de uma série de saberes. Nesse sentido, a experiência é vista como algo que coloca em risco a propagada objetividade e eficiência da performance da arte-técnica em que se converteu a práxis educativa, nos dias de hoje, já que põe em risco o governo sobre os seus destinatários diletos, desde a sua gênese na modernidade, a saber, a população e a infância. De fato, o aprendizado da e pela experiência interpelaria o habitualmente pensado e os significados instaurados pela linguagem corrente, perturbando o discurso de verdade e o sujeito idêntico a si mesmo no qual essa arte-técnica se assenta, fazendo os seus sujeitos pensarem, se distendendo e problematizando a sua pretensão de abarcamento da realidade e de totalidade.

Em face dessa ameaça, a fim de não romperem com a identidade que os caracteriza, esses mesmos sujeitos somente admitem a experiência, quando esta pode ser traduzida, nomeada e significada pelo discurso de verdade a amparar essa racionalidade e a normatizar as atuais técnicas de ensino. Por esse moti-

vo, ao julgar a experiência na atividade educativa, esses sujeitos a enquadram em categorias prévias, racionalmente elaboradas por uma lógica, enunciadas discursivamente e regulamentadas por um gênero cognitivo da linguagem. Por mais que o aprendizado por experiência, em suas intersecções com a vida, mobilize gêneros de linguagem diversos, ele não deixa de ser subordinado por esses sujeitos à elaboração lógica, à enunciação discursiva e à regulamentação características do gênero cognitivo: privilegiado como aquele que deve preponderar na atividade de ensino. Por conseguinte, esses sujeitos procuram, pragmaticamente, minimizar os efeitos e transmitir os resultados do conhecimento da experiência, nessa atividade, subtraindo as suas relações com a vida, à custa da violência simbólica exercida sobre ela.

Essa violência se dá em virtude de provir do *pathos* e da *aesthesis*, que somente podem ser expressos artisticamente ou, no máximo, ser testemunhados, quando o seu caráter inefável não se radica no munismo. A inefabilidade, o *pathos* e a *aesthesis* constitutivos da experiência não podem ser confundidos com mutismo, sentimentalismo ou esteticismo, pois provocam uma atividade do pensamento nos sujeitos que, embora não possam dizê-la, ao menos podem pensá-la, porque a experiência dá o que pensar aos sujeitos, ao pensamento e às relações com o existente, irrompendo no discurso e o implodindo, revelando nesse ponto o que difere do que representam sobre si mesmos e sobre o mundo, pondo-os em transformação. Nisso parece residir a força viva, criadora e política da experiência, assim como as justificativas para que o ato de pensar, que propicia, deveria ser desprestigiado na racionalidade instrumental e pela pragmática do ensino, na atualidade.

Se a interdição do pensar a experiência acarreta um modo de violência contra a experiência, por sua suposta apreensão por conceitos dos quais escapa do pensamento produzido por aquela racionalidade, na atual pragmática do ensino a sua circunscrição ao sistematizado logicamente parece ocorrer em razão de não resultar em proposições discursivas, as quais possam ser comunicadas pela atividade de ensino. Ao restringir ao que deve ser comunicado nessa atividade, a possível linguagem da experiência (a poética, o ensaio ou o simples silêncio que irrompe na ordem discursiva) vê-se subordinada a outro gênero e às suas regras comuns, tornando possível a sua tradução naquela considerada como válida e verdadeira, instituída pela pragmática do saber científico. Para além dessa restrição discursiva, ainda, a comunicação pressuposta pela atual pragmática do ensino parece se pautar na mera transmissão da mensagem de um emissor a um destinatário, encarregando o primeiro de seu planejamento e pressupondo que o segundo possui um mesmo esquema cognitivo que o seu,

já que ambos estão imersos em uma linguagem idêntica. Nessa pragmática, assim, a experiência ficaria limitada, de um lado, à sua significação conceitual e à enunciação lógica de proposições próprias da enunciação discursiva que, em nome de sua tradução lógica e eficiência na performance, procura incorporá-lo à pragmática do saber científico, desconsiderando os jogos de linguagem, os embates e articulações entre os seus diversos gêneros; de outro, à comunicação do pensamento produzido, que se apoia em um modelo de transmissão e que preserva o lugar de enunciação do discurso ao emissor e de sua recepção ao destinatário da mensagem, ignorando os jogos de poder que o compreendem e as suas consequências éticas.

Infância, acontecimento e a prática do pensar na práxis educativa

Não obstante o diagnóstico dos limites da vida e da experiência, Agamben (2004, 2005) e, com certa concessão, Benjamin e Adorno ainda buscaram encontrar nelas as possibilidades de ruptura com os mecanismos de dominação e com a racionalidade que prepondera no tempo presente. Revolvendo os seus restos e buscando encontrar em seus vestígios um modo de resistir a esse existente vazio e frio, esses filósofos parecem mobilizar a vida que ainda resta, ao pensar e focar os acontecimentos que o propiciam, desde a experiência humana e, sobretudo, do ponto de vista de sua expressividade, no campo da estética. Cada qual respondeu a essas tarefas de uma maneira própria e conforme os seus respectivos projetos. Porém, correndo o risco da generalização, podemos dizer que esses filósofos vislumbram, nas tensões produzidas com o que deles difere e com o múltiplo que não pode ser unificado, a possibilidade do pensar vivamente e narrar experiências, ainda que seja mediante a recepção/ criação artística⁸, a rememoração das atrocidades do totalitarismo⁹ e o pensar facultado pelo acontecimento da infância¹⁰. Assim, embora possamos dizer que

⁸ A recepção/criação artística, dependendo da qualidade da obra de arte e de seu potencial criador, ainda parece ser o veículo imaginado, mais na estética de Benjamin e Agamben do que na de Adorno, para a produção do choque necessário ao acontecimento da experiência e ao de seu pensar, implicando a crítica e a inflexão do sujeito sobre si mesmo.

⁹ A narração do sofrimento provocado por situações como Auschwitz parece ser uma estratégia mais características dos projetos filosóficos de Adorno e Agamben do que do de Benjamin, porque viam nela um testemunho que poderia sensibilizar os sujeitos para que refletissem sobre as tendências autoritárias, presentes em si mesmos, e evitassem eticamente a repetição desse acontecimento do passado no presente..

¹⁰ A infância é vista, mais por Benjamin e Agamben do que por Adorno, como a busca da emergência das imagens e de um pensar, no momento em que ainda não foram capturadas pela racionalidade e pelo pensamento existentes, em busca de sentidos capazes de transformar

cada um desses filósofos contemporâneos teria elaborado respostas singulares a problemática estética, em seus projetos filosóficos, tais elaborações e respostas não procuram restaurar a vida no seio da biopolítica contemporânea e a experiência no âmbito da identidade do sujeito e da unidade da razão modernos. Ao contrário disso, os seus projetos filosóficos enunciam os limites desse sujeito e razão, pela priorização da problemática estética, da necessidade da reelaboração do passado e na postulação de outro olhar sobre a infância, como possibilidade de um pensar a atualidade.

Mesmo não completamente centrado na discussão integral desses temas, movimento análogo em torno da problemática estética, em suas relações com a ética e a política, pode ser igualmente encontrado em outras perspectivas da filosofia contemporânea. Das reinterpretações atuais do pragmatismo à segunda geração de teóricos críticos, passando pela hermenêutica de Martin Heidegger e, em especial, de Hans George Gadamer, e pela chamada filosofia francesa da diferença, a problemática estética da experiência, em suas relações com a ética e a política, parece se constituir para eles como a tarefa principal de seus projetos filosóficos. Ainda que a enunciem de modos distintos e apresentem respostas diferentes a tal problemática, parece haver uma discussão comum entre tais perspectivas filosóficas a propósito das condições de possibilidades da expressividade da experiência, dos limites da linguagem e da comunicação para traduzi-la e transmiti-la, respectivamente, que indicam um deslocamento do assunto em questão.

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

Particularmente, ao acompanharmos parcial e criticamente as demar-

a si e ao mundo, em sintonia com a descontinuidade com a história e a linguagem.

cações dos estudos sobre o problema da experiência, nesse campo, temos nos aproximado da perspectiva teórica que, seguindo Foucault (1984), chamamos em outra ocasião de ontologia do presente¹¹. Dessa perspectiva, parece ser possível examinar o problema da experiência e discutir as suas linguagens entre os saberes e práticas escolares. Para tanto, bastaria reconstruirmos arqueologicamente esses saberes, a fim de assinalar o momento em que a experiência e as suas linguagens são excluídas, em função de um discurso sobre o sujeito no qual se fundam as teorias pedagógicas modernas; em busca de compreender esse acontecimento não discursivo, também se poderia analisá-lo genealógicamente, retomando os momentos de resistência da experiência e de suas linguagens, no contexto do desenvolvimento dos saberes e práticas escolares, assim como o ato do pensar que esse problema suscita na práxis educativa e o seu papel nos jogos de poder e dominação que constituem essa história; por fim, seria oportuno discutir alguns indicativos teóricos que, no presente, podem dignificar o problema da experiência e das suas linguagens nos saberes e práticas escolares, bem como o pensar suscitado por ele, objetivando com esse pensar expressar uma resistência política ao existente e um cuidado ético de si aos sujeitos da práxis educativa. Em razão dos limites deste ensaio, porém, não poderemos desenvolver esses pontos indicados, restringindo-nos apenas a justificar a necessidade de elegermos, dessa perspectiva teórico-metodológica, como categorias-chave para compreender genealógicamente esse problema, as de infância e de acontecimento do pensar, bem como para articulá-las à ontologia do presente.

De fato, ao considerarmos o hiato entre a experiência e a linguagem, seguindo Agamben (2005) e Lyotard (1997), nós o denominaremos infância, isto é, o estado de ausência do discurso articulado, que não se restringe a uma idade específica, mas acompanha o homem por toda a sua formação e a sua vida. Em virtude de esse inacabamento dar ao homem o que pensar, a infância é vista como móvel desse ato de pensar, levando o sujeito a modificar-se diante do existente, ao mesmo tempo em que resiste a ele, em busca de transformá-lo e produzir formas de subjetivação mais livres no mundo e potencializar a vida.

¹¹ Quando nos apropriamos desse termo, pela primeira vez, para designar uma das perspectivas contemporâneas da Filosofia da Educação, escrevemos o seguinte: “Referimo-nos às correntes do pensamento que, como diz Foucault (1984), antes de se pautarem em uma ‘analítica da verdade’ e seguirem uma tradição da filosofia perguntando-se pelos limites do conhecimento ou pela sua legitimidade, assumem uma atitude crítica em relação ao presente, desenvolvendo uma ‘analítica do presente’ ou uma ‘ontologia de nós mesmos’”. Além do próprio Foucault, fariam parte dessa outra tradição: de Hegel à primeira geração da Escola de Frankfurt, passando por Nietzsche e Weber. Poderíamos ampliar ainda mais o leque dessa tradição nos referindo aos filósofos da diferença, contemporâneos de Foucault, como Deleuze, Derrida e Lyotard.” (PAGNI, 2006, p. 300).

A infância seria, assim, um *entre* que habita as relações da experiência com a linguagem, das quais irrompe um ato de pensar que, ao mover o pensamento, coloca o sujeito em um processo transformativo de si mesmo. Contudo, não podendo ser prevista a sua ocorrência, em um tempo e espaço predefinido, tampouco ser planejável lógica e racionalmente, a infância que propicia esse ato de pensar pode ser concebida como um acontecimento, nos termos em que é apresentado por Vilela e Bárcena Orbe (2007).

Na concepção de Bárcena Orbe (2004), por exemplo, o acontecimento pode ser pensado em três dimensões essenciais:

Un acontecimiento, que su propia naturaleza es *irrupción* de lo imprevisto y de lo extraordinario, es, por un lado, *lo que da a pensar*; no aquello acerca o sobre lo cual pensamos, sino lo que nos da oportunidad de pensar lo acontecido con un pensamiento nuevo, con nuevas categorías y nuevos lenguaje. En segundo lugar, todo acontecimiento nos permite *hacer una experiencia*. Un acontecimiento no es aquello sobre lo cual experimentamos, sino justo eso otro que hace experiencia en nosotros, porque es algo que nos pasa y no nos deja igual que antes. Por último, un acontecimiento es lo que rompe la continuidad del tiempo de la historia y del tiempo personal de lo vivido. (p. 85-86, grifos do autor).

O acontecimento daria, por conseguinte, o que pensar aos sujeitos da práxis educativa, porque, mesmo sendo algo já ocorrido, historicamente, expõe a sua atualidade no tempo presente, configurando-se em uma provocação ao pensamento, que rompe com algo anterior e se apresenta como uma “novidade radical”, isto é, como certo começo. Acontecimento é, assim, aquilo que se passa aqui e agora, de modo imprevisto, em uma situação particular, fazendo-se presente e estabelecendo uma descontinuidade entre o passado e o futuro, que não pode ser conhecido, porque é inefável (VILELA; BÁRCENA ORBE, 2007). Contrariamente ao fato de que, sendo regular, previsível e contínuo, pode ser conhecido, explicado e arquivado pela História, o acontecimento pode ser pensado em seu aparecimento fulgurante e em sua irrupção, no presente, atualizando uma memória imemorial a qual não pode ser redimida, mas apenas testemunhada pelo sujeito que, ao pensá-lo, não permanece mais o mesmo.

É nesse sentido que nos apropriaremos desses conceitos de infância e de acontecimento, como condições e possibilidades do pensar na práxis educativa, que restitui a dignidade da experiência e de suas linguagens entre os saberes e práticas escolares. Com isso, procuramos encontrar uma alternativa ao

hiato da relação da experiência com a linguagem, compreendendo-o como um problema que, não obstante a sua exclusão dos saberes e práticas escolares e de sua possível integração à racionalidade instrumental e da atual pragmática do ensino, parece resistir-lhes: interpelando os pensamentos e os modos de ser dos sujeitos, provocando um ato de pensar nessa práxis que, desde a sua imanência, se constituiria como expressão de resistência ao existente. Assim, propomos que a infância e o acontecimento do pensar possam ser vistos de outra maneira pelos saberes e práticas escolares, pressupondo que, de um lado, a infância não seja apenas concebida como um objeto a ser governado, tampouco como um sujeito a governar o mundo, a partir da arte pedagógica na qual se converteu a práxis educativa, em seu desenvolvimento moderno; de outro, o acontecimento do pensar nessa práxis não seja inadvertidamente subordinado à racionalidade instrumental do planejamento e à atual pragmática do ensino que, em busca de enquadrá-lo e de convertê-lo em mera operação do pensamento e da enunciação discursiva, o descaracterizam e o despotencializam, extraíndo daí a sua força viva e criadora.

Referências

ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. *História de la pedagogía*. 11. ed. Ciudad del México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

ADORNO, T. W. *Mínima Moralía*. São Paulo: Ática, 1992.

AGAMBEN, G. *Hommo Sacer: o poder soberano e a vida nua*. V. I. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

_____. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG/Humanitas, 2005.

BÁRCENA ORBE, F. *El delirio de las palabras: ensayo para uma poética del comienzo*. Barcelona: Heder Editorial, 2004.

_____; GIL CANTERO, F. La filosofía de la educación en el Reino Unido. ET. AL. *La filosofía de la educación en Europa*. Madrid: Dykinson, 1992, p. 229-246.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: _____. *Documentos de Cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos*. São Paulo: Cultrix, 1986, p. 195-99.

DALBOSCO, C. A. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007.

DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

FOUCAULT, M. O que é o Iluminismo. In: _____. *O Dossiê*. Rio de Janeiro: Taurus, 1984, p. 103-12.

GARRISON, J. John Dewey's Theory of Practical Reasoning. In: *Educational Philosophy and Theory*. V. 49, no. 31 p. 291-312, 1999.

GELAMO, R. P.; PAGNI, P. Nietzsche, no limiar da educação contemporânea: crítica e cultura, formação do gênio e infância na educação filosófica In: PAGNI, P. A.; SILVA, D. J. *Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 189-215.

GOETHE, J.W. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. São Paulo: Editora Ensaio, 1996.

HANSEN, D. A poética no ensino. *Educação em Revista*. Trad. Roberto Cavallari Filho. Marília: UNESP Publicações, v. 1, n.6, p. 95-127, 2005.

_____. Retratos de uma educação cosmopolita para a contemporaneidade. *Educação & Cultura Contemporânea: revista do Mestrado em Educação*. Rio de Janeiro, V. 5, n. 9, p. 33-44, 2008. extra.

HERMANN, N. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005 (Coleção Filosofia, 193).

KOHAN, W. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Da filosofia da educação a uma educação da filosofia. Do estatuto à experiência: da quietude ao movimento. *Educação & Cultura Contemporânea: revista do Mestrado em Educação*. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, Vol. 5, no. 9 [extra], p. 59-70, 2008.

LARROSA, J. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J.; SKILIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA,

R. L. L. (Org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 19-34.

LYOTARD, J.F. *Lecturas de infancia*. Buenos Aires: Editora Universitária de Buenos Aires, 1997.

PAGNI, P.A. Nos limiares contemporâneos da educação: interpelar as interpelações epistemológicas e hermenêuticas da filosofia da educação. *Itinerários de Filosofia da Educação*. Porto: Edições Afrontamentos, n. 3, p. 293-304, 1º sem./2006.

_____. Iluminismo, Pedagogia e Educação da Infância em Kant. In: PAGNI, P. A.; SILVA, D. J. *Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007a, p. 156-188.

_____. Infância. In: CARVALHO, A. D. (Coord.). *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora, 2007b, p. 212-219.

_____; BROCANELLI, C. R. Filosofia e educação filosófica, segundo John Dewey. In: PAGNI, P. A.; SILVA, D. J. *Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 189-215.

ROUSSEAU, J-J. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCHILLER, F. *Educação estética do homem: numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 1990.

SILVA, D. J.; PAGNI, P. A. Filosofia e Educação In: *Formação de professores: fundamentos filosóficos da educação*. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2005, v.5, p. 175-189.

TREVISAN, A. L. *Filosofia da Educação: mimesis e razão comunicativa*. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

VILELA, M. E. M; BÁRCENA ORBE, F. Acontecimento. In: CARVALHO, A. D. (Coord.). *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora, 2007, p. 14-19.

WEBER, J. F. *Formação (Bildung), educação e experimentação: sobre as tipologias pedagógicas em Nietzsche*, 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

*Educação, experiência, sentidos do corpo e da infância (um estudo experimental em escritos de Walter Benjamin)*¹

Alexandre Fernandez Vaz ²

Cidades, Experiências

A cidade é expressão de uma experiência moderna. Talvez ela possa ser mais bem demarcada, em um certo apogeu, no século XIX europeu, nos séculos XX e XXI no “novo mundo”. Ela forma certos tipos psicológicos, é nela que se funda um outro tipo de introspecção, até mesmo porque a própria psicologia, como um saber, é fruto também desse movimento. O neurótico só pode surgir na experiência urbana, frenética, cheia de regras e interditos. Assim como o tédio e a luta contra ele. A cidade e o romantismo são filhos do mesmo movimento histórico e, por conta disso, podemos dizer que a primeira não apenas demarca a si mesma com seus materiais e expressões privilegiadas, como produz, como seu contraponto, uma determinada natureza. A cidade constitui uma natureza, ao destruí-la. Esta, por sua vez, se apresenta pelo menos de duas maneiras: 1) uma natureza interna ao urbano, na forma de parques, jardins, refúgios a poucos metros das edificações, que procuram restituir uma “natureza perdida” pela civilização – movimento correlato aos lamentos antiurbanos de uma tradição que atribui à cidade a condição de foco de desumani-

¹ O presente texto é resultado parcial do programa de pesquisa *Teoria Crítica, Racionalidades e Educação II*, financiado pelo CNPq (Auxílios pesquisa, bolsas de produtividade em pesquisa, apoio técnico, doutorado, mestrado, iniciação científica, iniciação científica júnior). Ele retoma questões presentes em outros trabalhos, notadamente Vaz (2006). Agradeço a Pedro Angelo Pagni o convite que motivou essas notas. A ele, com admiração e pela amizade, dedico essas reflexões.

² Doutor pela Universidade de Hannover, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Interdisciplinar em Ciências Humanas Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea; Pesquisador CNPq. Endereço: MEN/CED/UFSC – Caixa Postal 476 - Campus Universitário (Trindade) - Florianópolis-SC 88040-900. E-mail: alexfvaz@pq.cnpq.br.

zação. Não é à toa que a geometrização do espaço da natureza, que deriva nos jardins simétricos, tem como correspondente o balé, a geometrização do corpo que transforma o movimento em material estético, no *Quattrocento* italiano (cf. LIPPE, 1988) e, como sucedâneo parcial, a anatomia, o espetáculo do corpo morto a ser esquadrinhado cientificamente (ZUMTHOR, 1989). O corpo é, pois, um personagem dessa urbanização, algo que a história dos esforços da saúde pública não nos deixa esquecer. Outro personagem desse mesmo movimento é a infância, experiência histórica que também se produz, em grande medida, no mundo urbano. Corpo e infância são dois personagens, também entre si encontradiços, que surgem como *outros da razão* e, portanto, como alvos dos esforços racionalizadores do urbanismo; 2) uma natureza que é aparentemente exterior à cidade, na forma do campo, das montanhas, das trilhas e esportes da natureza, da praia, do banho de mar, das hortas, dos espaços de naturismo, das férias, lugares onde se espera que tudo se subverta, ainda hoje, ou talvez mais do que nunca, na forma de um afrouxamento dos constrangimentos civilizadores, do tempo cronometrado e da previsibilidade. Susan Sontag (1990) mostra os argumentos que transformam o campo num *outro* em relação à cidade, um lugar para livrar o corpo das moléstias contraídas pela vida urbana. E, por outra, para morrer longe da cidade.

Corpo e infância na cidade são também aquilo que foram representados e, sem a experiência moderna – aquela de um tempo que pensa a si mesmo como transitoriedade e, portanto, com insegurança –, não seria possível observar esses personagens como hoje o fazemos. Na experiência moderna, há uma predominância avassaladora de um sentido, o olhar, sobre todos os outros. Em Walter Benjamin, isso é fato pelo menos no que se concerne à experiência urbana dos adultos, ainda que o mesmo não possa ser inteiramente defendido quando ele se refere à infância. Nelas, parece que o tato é o sentido predominante a combinar com o olhar, a permitir que o movimento mimético se materialize nos brinquedos (esses objetos rituais) e nos livros (esses brinquedos com histórias). Se as mãos, e não os olhos, são os instrumentos que fazem realizar a experiência infantil, é porque elas têm uma ação, nem sempre “limpa”, das mais importantes. Voltarei ao tema.

Benjamin (1980) observa a reprodutibilidade técnica responsável por uma ampla educação dos sentidos e das condutas, sendo o maior exemplo dos séculos XIX e XX a fotografia, a literatura e o cinema. Com eles, aprendemos o que é, por exemplo, ser charmoso. Se a arte é a expressão do inconsciente de um tempo, cabe ao crítico, como ao pesquisador, compreendê-lo, decifrá-lo.

A literatura – e nela, entre outros gêneros, os contos, mais próximos do

ritmo urbano, esses que “matam por nocaute”, como na clássica expressão de Cortázar – nos ensina algo sobre os materiais do corpo e da cidade, os adereços que os têm como suporte, mas também sobre a fortificação orgânica ou, e mais interessante, a mescla que faz *indistinguir* o corpo, a madeira trabalhada, o sangue e as vísceras, o aço e o ferro, o concreto armado. Uma experiência é sempre corporal.

Tomo como breve exemplo a literatura de Rubem Fonseca. Seus contos apresentam os corpos que investem em si, freneticamente, em obscuras academias de marombagem pesada. Esses corpos se travestem para agredir prostitutas, as quais, por sua vez, vendem o que podem a executivos que consomem drogas de todo tipo e que são amigos de lutadores de boxe empobrecidos que amam prostitutas. Os corpos são também grotescos, mas sempre desejanter. Washington, personagem de *A coleira do cão*, nos diz, do lugar onde mora, ao descer a ladeira, entre pensativo e raivoso, ao emitir a fatura de cobrança destinada à cidade, devedora da existência do morro:

Quando chove desce tudo pelas valas, misturada com urina, restos de comida, porcaria dos animais, lama e vem parar tudo no asfalto. Uma parte entra pelos ralos, outra vira poeira fininha que vai parar no pára-lama dos automóveis e nos apartamentos grã-finos das madames, que não fazem a menor idéia que estão tirando merda em pó de cima dos móveis. Iam todas ter um chilique se soubessem disso, disse Washington. (FONSECA, 1991, p. 190).

Vale aqui um comentário de um especialista no tema, apoiado em Bakhtin:

O princípio material e corporal é percebido como universal e popular, e, como tal, opõe-se a toda separação das raízes do mundo, a todo isolamento e confinamento em si mesmo, a todo caráter ideal e abstrato, a toda pretensão de significação destacada e independente da sua terra e do seu corpo. [...] O corpo e a vida corporal adquirem, simultaneamente, um caráter cósmico e universal; não se trata do corpo e da fisiologia, no sentido restrito e determinado que tem em nossa época. Sob esse prisma, o corpo, na concepção grotesca, só adquire seu significado se for visto como sempre aberto e incompleto – agonizante ou prestes a nascer –, não nitidamente delimitado no mundo, e sim misturado ao mundo, confundido com animais e as coisas. [...] É um corpo cósmico e representa o conjunto do mundo material e corporal em todos os seus elementos. O corpo representa e encarna todo o universo concebido como inferior absoluto,

princípio que absorve e dá à luz, sepulcro e seio corporais, campo semeado que começa a brotar. (REIS, 2006, p. 184).

O corpo e as angústias da cidade, algo que Rubem Fonseca atualiza dos grandes pensadores do século XIX, talvez sejam uma espécie de complemento às reflexões de Georg Simmel sobre a vida espiritual da cidade. Os contos de Rubem falam de uma vida corporal na cidade. Walter Benjamin, o arqueólogo do Moderno em seus artefatos, foi aluno de Simmel e, em seus inúmeros textos sobre a experiência urbana, podemos ler uma história das experiências do corpo e suas expressões, assim como da memória da infância. A experiência do corpo tem lugar na literatura sobre a qual se debruça Benjamin, a da infância apresenta como material a própria memória organizada pelas articulações e curto-circuitos oníricos da vida adulta.

Não é novidade que Benjamin tenha na cidade um dos seus temas privilegiados. Não apenas muitos de seus ensaios e notas são dedicados às cidades que conheceu de distintas maneiras – cidade natal; morador adulto; visitante em busca de mesalina, comidas, amigos, ideias, mulheres; hóspede; turista – como também é a cidade uma chave central para sua teoria da Modernidade. A cidade do século XIX, para ele; aquela que vai desembocar em São Paulo, Montevideú e Buenos Aires, no século seguinte. A cidade é o lugar das novas configurações sensoriais determinadas por um predomínio quase que absoluto do olhar sobre os outros sentidos.

É conhecida a formulação do texto sobre Nikolai Lesskov, ao afirmar que o declínio da experiência se deixa ver pela impossibilidade da narrativa: “[...] as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo.” (BENJAMIN, 1985, p. 98). O significado da experiência se refere à interiorização subjetiva, à condição daquele que viajou muito – no espaço e no tempo *espacializado* –, que presenciou corporalmente e que incorporou, pelo aparato sensorial; ou então aos que ouviram as narrativas:

O mestre sedentário e os aprendizes migrantes trabalhavam juntos na mesma oficina; cada mestre tinha sido um aprendiz ambulante antes de se fixar em sua pátria ou no estrangeiro. Se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram. No sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário. (BENJAMIN, 1985b, p. 197).

Palavras e gestos fazem parte da narração. Seu ritmo é o do trabalho manual; não se abrevia o tempo, mas dele se dispõe com intensidade. No trabalho do narrador, a *alma*, o *olho* e a *mão* estariam “inscritos no mesmo campo” (BENJAMIN, 1985a, p. 220-221). As narrativas devem ser capazes de agir sobre o passado, “como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1991, p. 107). Trata-se, portanto, da suposição de uma corporalidade inscrita na formação. O narrador é um artesão cuja matéria é a vida humana, diz Benjamin (1985a, p. 221).

O declínio dessa estrutura perceptiva é localizado por Benjamin, de modo exemplar, em dois registros. Um deles é demarcado pela organização do trabalho mecanizado, no qual o “adestramento prévio do operário” prescindiria da prática lentamente construída no trabalho artesanal:

Todas as formas de produção capitalista... – escreve Marx – têm em comum o fato de que não é o operário quem utiliza os meios de trabalho, mas, ao contrário, são os meios de trabalho que utilizam o operário; contudo somente com as máquinas é que esta inversão adquire, tecnicamente, uma realidade concreta.’ No trato com a máquina, os operários aprendem a coordenar seu ‘próprio movimento ao movimento uniforme, constante, de um autômato. (BENJAMIN, 1991, p. 125-126).

Benjamin especula sobre as novas vivências (*Erlebnisse*) que são possíveis – ou, se quisermos, obrigatórias – na cidade. Nela, em suas ruas e galerias, praças, parques, interiores, é constituída uma pedagogia dos gestos que a ninguém exclui: o *flâneur* que vaga um tanto tranquilo e outro espantado, a prostituta, o trabalhador, o transeunte. É na cidade que os sentidos do corpo são educados, treinados para reagir. É lá que estão postos os ritmos e desafios da cidade. O lugar da experiência (*Erfahrung*) humana é assumido pela experiência do choque (*Erfahrung des Chocks*).

Se é na cidade que os sentidos são educados e treinados, o corpo encontra seu desiderato em um de seus espaços singulares, a escola, tema que não é possível aqui desenvolver, mas que encontra um exame algo detalhado em outros trabalhos (VAZ, 2006; MOMM, 2006). De qualquer forma, destaque-se que as rememorações da infância em Benjamin, quando encontram a escola, estão demarcadas por dores e mal-estares. Isso corresponde ao que atentamente observou Susan Sontag (1997): uma antecipação retrospectiva da vida adulta, de onde emerge o palco de ruínas, pessoais, políticas, que de fato encontraram seu destino na vida adulta. É nesse movimento que comparecem o espaço esco-

lar e seus dispositivos conformadores da memória ou, na solução nietzschiana, tudo aquilo que marca com fogo o corpo, para que depois exija não ser esquecido (NIETZSCHE, 2001). Diz Benjamin sobre a memória e seu exercício, que é o da espacialização:

Esta felicidade de que me recordo vem mesclada a outra, que é a de possuí-la na lembrança. Já não me é possível separar as duas. É como se fosse um presente do instante o fato de que tal dádiva não apenas me é concedida, senão que, além disso, sei que nunca mais a perderei, mesmo que sejam década entre um e outro momento de evocação. (BENJAMIN, 1974, p. 116, tradução nossa).

Paris, Berlim

Nesse contexto, *Infância em Berlim por volta de 1900* (BENJAMIN, 1987a) é um mergulho profundo na interioridade daquilo que Giorgio Agamben (2007) chamou de qualquer coisa entre o eu e o *Genius*, ao mesmo tempo em que se constitui como exercício da história inscrita num corpo infantil a olhar, mas, sobretudo, a tocar com as mãos os interiores da casa e os exteriores da rua, na cidade de Berlim, uma memória onírica, subjetiva e social.

Se o “tédio é o pássaro que choca os ovos da experiência”, um pássaro que se assusta com o barulho das folhagens (e com o barulho causado pelas folhas de jornal, essa espécie moderna de reorganização psíquica no campo comunicativo), é porque a cidade é lugar da luta contra o tédio. Não por acaso o lazer se torna um tema tão importante. O homem urbano provavelmente tem no tédio um dos seus maiores inimigos – não pode haver tempo “morto” e, por isso, é tão obrigatório divertir-se, gozar a todo custo.

Em seu *Diário americano*, o escritor Ítalo Calvino assim alude à expectativa de chegar a Nova York, a cidade do século XX (CAIAFA, 2007), no final dos anos 1950, ainda envolvido em uma longa e tediosa viagem de navio:

O tédio para mim já tem a imagem deste transatlântico. O que foi que eu fiz ao não tomar um avião? Teria chegado à América imbuído do ritmo do mundo dos grandes negócios e da grande política, mas, ao contrário, chegarei já onerado por uma forte dose de tédio americano, de velhice americana, de pobreza de recursos vitais americana. Por sorte me falta passar apenas uma noite no vapor, depois de quatro noites de um tédio desesperador. O gosto de *belle époque* dos transatlânticos já não consegue ressuscitar nenhuma imagem. As poucas lembranças do tempo passado que podemos recuperar de Montecarlo ou de San

Pellegrino Terme aqui não existem, porque o transatlântico é novo, uma coisa antiquada construída, afetadamente, agora, e povoada por gente antiquada, velha e feia. A única coisa a tirar disso tudo é uma definição do tédio como uma defasagem em relação à história, um sentir-se excluído com a consciência de que tudo mais se move: o tédio de Recanati assim como aquele de *As três irmãs* não é diferente do tédio de uma viagem de transatlântico.

Viva o Socialismo.

Viva a Aviação.

(CALVINO, 2006, p. 30-31).

Em Benjamin, encontramos as cidades em quatro registros, conforme sugere Martín Kohan (2007): a pesquisa literária e sócio-histórica, principalmente sobre a cidade de Paris (mas também sobre Londres, Moscou), na qual se mesclam a exegese e a livre interpretação dos seus grandes escritores, especialmente Baudelaire, somadas à própria experiência urbana do autor; o trabalho da memória – e, portanto, o trabalho de deliberadamente, ou não, lembrar e esquecer – nos complexos aforismos sobre Berlim; o relato de viagem, quando encontramos as ilhas e cidades litorâneas italianas, como Capri e Nápoles; o diário pessoal e intransferível, robusto e ferino, sobre Moscou.

Esses quatro registros formam uma constelação que pode ser considerada um embate entre a objetividade da pesquisa e do ensaio e dos relatos de viagem e a subjetividade das memórias e do diário pessoal. Constelação complexa e não com poucas nuances, ela pode ser lida, porque nela se encontra, também, por meio do corpo e da infância. Vejamos como isso pode se dar, no registro de Berlim e de Paris, conforme lemos no que nos deixou Walter Benjamin.

Em *Infância em Berlim*, Benjamin retoma, na forma de pequenos textos, as recordações da metrópole onde vivera até o exílio, na qual se desenrolara a experiência da infância e da juventude. Quando escrevia aquele livro, reelaborado a partir de *Crônica berlinense*, Benjamin (1974) estava ciente de que essas lembranças de maneira alguma *resgatavam* a história de sua infância e juventude. Tratava-se, ao contrário, de condensar a experiência então vivida, segundo os interstícios da memória e do esquecimento, com a experiência atualizada, do adulto que conserva e perlabora (*arbeitet es durch*) a textura de sua própria infância.

Ressalta Adorno (1997), no posfácio da primeira edição da *Infância em Berlim*, que muito poucos homens e mulheres se reconheceram de forma tão profunda em um território, como Benjamin em Berlim. Os textos que compõem o trabalho podem ser lidos como um contraponto *subjetivo* – de um adul-

to que vê, como se estivesse em um ponto quase externo a sua interioridade mesma, retomando os fios que costuram sua subjetividade – ao material *objetivo*, empírico, que Benjamin pesquisou, montou e sobre o qual se debruçou, para escrever seus trabalhos sobre Paris.

Para a arqueologia sobre a cidade moderna, tomou uma infinidade de materiais fragmentários do século que lhe foi anterior – muitos deles literários, mas também um certo lixo, aquilo que em princípio poderia ser desprezado: panfletos, escritos obscuros, propagandas, textos literários, fotos, planos, ilustrações diversas etc. –, para pensar a cidade moderna em seus monumentos destinados às multidões: as galerias, grandes corredores privados, porém destinados à passagem pública e à exposição de mercadorias, de um si mesmo, de um novo modo de ser que faz mesclar espaço público e consumo. Se a mirada está no século XIX, o ponto de vista é o dos anos vinte e trinta do século seguinte e, por isso, em Benjamin se encontram o marxismo, o surrealismo e a tentativa de materializar uma escrita que corresponda à montagem cinematográfica. Quando Benjamin perambulava por Paris, como um errante *flâneur*, as galerias, antepassados dos contemporâneos *shopping centers*, já estavam em decadência, ainda que o fetichismo do espetáculo mercantil continue seduzindo, conformando uma espécie de inconsciente onírico naquela que é uma casa de sonhos erigida com ferro e vidro, oferecendo plenitude à exposição e uma transparência que simultaneamente revela e oculta, embaralhando as noções de público e privado que mal acabavam de tentar se firmar. As luzes da cidade e as iluminações domésticas não apenas duelam, mas se conjugam numa continuidade que torna cúmplice o espaço interior e a rua. Benjamin olha as cidades pela leitura, a Paris de Charles Baudelaire, mas também a Londres, de Edgar Allan Poe, a Manchester, de Friedrich Engels, Moscou, que havia visitado nos anos vinte, Marselha dos mariscos e prostitutas – personagens do porto –, Capri, entre tantas outras viagens, no tempo e no espaço. Para escrever sobre Paris, Benjamin retoma e imagina, como num roteiro cinematográfico, os personagens da cidade: *flâneurs*, catadores de papel, passantes, jogadores, transeuntes, escroques, revolucionários, prostitutas, agitadores e todos os que circulam no ritmo frenético – ou simplesmente contra ele – da cidade *par excellence* do século XIX.

Por outro lado, ele mesmo é uma criança, que vaga nos labirintos de Berlim, à procura de si mesma pelo exercício da memória, nos textos da *Infância em Berlim*. A criança que se mistura à cidade, seus esconderijos e personagens – ruas tortuosas, zoológico, fontes, lojas, parques, escola, todos os recantos e móveis da casa, e ainda as imagens diversas do pensamento; babás, pai, mãe, faxineiras, mendigos, prostitutas, anjos, comerciantes, mestres – é, essencialmente,

aquela que o adulto narra, como que para quebrar o encanto que separa história e memória da experiência do presente. Essa história-memória está ancorada na experiência, é composta por um momento somático. Em decorrência, Benjamin (1987b, p. 269) vai sustentar que a narrativa *cura*:

A criança está doente. A mãe a leva para a cama e se senta ao lado. E então começa a lhe contar histórias. Como se deve entender isso? [...] Também já se sabe como o relato que o paciente faz ao médico no início do tratamento pode se tornar o começo de um processo curativo. Daí vem pergunta se a narração não formaria o clima propício e condição mais favorável de muitas curas, e mesmo se não seriam todas as doenças curáveis se apenas se deixassem flutuar para longe – até a foz – na correnteza da narração. Se imaginamos que a dor é uma barragem que se opõe à correnteza da narrativa, então vemos claramente que é rompida onde sua inclinação se torna acentuada o bastante para largar tudo o que encontra em seu caminho ao mar ditoso do esquecimento. É o carinho que delinea um leito para essa corrente.

Se a experiência é aquela tessitura objetiva e subjetiva, que se vitaliza apenas quando pode ser narrada, compartilhada, trazida ao plano da consciência, é porque, de fato, narrar e curar se cruzam no encontro entre corpo e pensamento, entre os sentidos humanos, capazes de interagir, e os significados, os conceitos, que elucidam e rompem com o passado mítico que aprisiona, que adoece.

O conteúdo da memória – voluntária ou não – pode emergir, ao ser narrado, ao plano da consciência. Sublinha novamente Adorno (1997, p. 171), no posfácio antes citado, que se trata “do caráter imediato da lembrança que ilumina, com a violência da dor da impossibilidade de trazer de novo aquilo que uma vez foi perdido, a alegoria coagulada do próprio declínio (*Untergang*) [do narrador].” Reencontramos, portanto, a tarefa singular do narrador, tal como o próprio Benjamin ensinou: da impossibilidade de voltar ao que já acabou, mas da necessidade de reelaborar a memória na experiência atualizada, mesmo que seja ela resultado de um naufrágio, do declínio (*Untergang*). Em acréscimo, encontramos uma outra analogia em Benjamin, lembrada por Ernani Chaves (1999, p. 28), talvez mais surpreendente, que evoca a dor e o prazer (ou o gozo) em um mesmo contexto: “Entre todas as afecções do corpo, apenas a dor é, para o homem, como que um rio navegável com uma água inesgotável, que lhe conduz ao mar.” Nas metáforas com água, corrente e reconciliação, cessa a narrativa e entram os limites de um certo desvario que leva à procura do gozo pela dor.

Duas formas de distanciamento e mescla: olhar e manusear

Se é na cidade que a Modernidade encontra seu destino, e é na recordação que a narrativa faz preservar a esperança de salvação, então, é preciso que se pensem as singularidades da história e da memória, por meio de novas constelações conceituais que, na tensão da atração-repulsão, digam algo sobre o moderno. Essa é uma possibilidade de orientação – ou de uma *deliberada desorientação*, conforme sugere Benjamin – da leitura dos retratos da educação dos sentidos e da escolarização da infância, nos textos de Benjamin. Na *Infância em Berlim*, trata-se da criança que experimenta, nos cheiros, texturas, densidades, espessuras, enfim, na experiência sensorial, os objetos com os quais se depara; os lugares, esses *interiores* nos quais se exterioriza e realiza sua condição de criança.

Enquanto a criança de Berlim é plena de relações sensoriais, as novas configurações da cidade moderna impelem, no entanto, à dureza do vidro e do aço (BENJAMIN, 1985b), que não deixa marcas, levando os interiores a procurar reter os vestígios de uma subjetividade cada vez mais arriscada, num processo de dupla interiorização, espacial (na casa diferenciada da rua), porém também psicológica (GAGNEBIN, 1994).

Aqui [num aposento burguês] nada tens a procurar – pois aqui não há qualquer lugar, no qual o morador não tivesse deixado seu rastro: no qual o morador já não tenha deixado seu vestígio: nos frisos por meio de pequenos objetos, nas almofadas por meio dos forros com monograma, nos vidros da janela com transparências, e frente à lareira com um guarda-fogo. (BENJAMIN, 1987b, p. 266).

Nas ruas – um espaço ambíguo, uma vez que, com a luz elétrica, a clareza incessante faz com que as pessoas se sintam, como que dentro de suas casas (BENJAMIN, 1991) – e em meio à multidão, o ritmo dos passantes é diferente do que o do menino, nos labirintos da cidade. Há, no entanto, uma coincidência. Os passantes frenéticos das grandes galerias – “A cidade se espelha em milhares de olhos, em milhares de objetivas”, escreve Benjamin (1987b, p. 197) sobre Paris – assim como a criança que anda devagar no mundo da casa e da rua, todos têm no olhar um sentido essencial. Nos primeiros, ele é quase que único no reconhecimento, enquanto a infância ainda permite que o mergulho seja outro, mais amplo, mais decisivo e, nos termos de uma corporalidade, combinado com outros sentidos. Por certo, o olhar se conjuga, na infância, com o tato.

Enquanto as mãos se inscrevem no mesmo universo que o olho, no trabalho do narrador, na experiência da infância elas encontram uma força bastante singular. É ela que permite o contato mimético, de mistura, mescla, de diluição deliberada no espaço e no tempo espacializado:

Na fresta deixada pela porta entreaberta do armário da despensa, minha mão penetra tal como um amante através da noite. Quando já se sentia ambientada naquela escuridão, ia apalpando o açúcar ou as amêndoas, as passas ou as frutas cristalizadas. E, do mesmo modo que o amante abraça sua amada antes de beijá-la, aquele tatear significava uma entrevista com as guloseimas antes que a boca saboreasse sua doçura. Com que lisonjas entregavam-se à minha mão o mel, os cachos de passas de Corinto e até o arroz! Com que paixão se fazia aquele encontro, uma vez que escapavam à colher! Agradecida e desenfreada, como a garota raptada de sua casa paterna, a compota de morango se entregava mesmo sem o acompanhamento do pãozinho e para ser saboreada ao ar livre, e até a manteiga respondia com ternura à ousadia de um pretendente que avançara até sua alcova de solteira. A mão, esse Don Juan juvenil, em pouco tempo, invadira todos os cantos e recantos, deixando atrás de si camadas e porções escorrendo a virgindade que, sem protestos, se renovava. (BENJAMIN, 1987a, p. 87-88).

Este diluir-se em favor não do domínio do objeto frente a um incerto sujeito, mas em direção ao objeto ao mimetizá-lo, ao fazer-lhe um mimo, um carinho, também se dirige de maneira algo irresistível aos objetos de culto, como são os livros, sejam eles colecionados ou por primeira vez tocados. São as mãos que possibilitam este contato:

Era no intervalo de aula que a coisa era feita: juntavam-se os livros que, em seguida, eram de novo repartidos entre os pretendentes. Nem sempre conseguia ser bastante ágil. Muitas vezes vi livros por mim almejados acabarem nas mãos de quem não saberia apreciá-los. Quanta diferença entre seu mundo e o dos compêndios escolares, onde, em histórias isoladas, tinha de me aquartelar durante dias e mesmo semanas em quartéis que, no portão de entrada, ainda antes da inscrição, exibiam um número. Pior eram as casamatas dos poetas pátrios, onde cada verso equivalia a uma cela. Quão suave e mediterrâneo era o ar tépido que soprava daqueles livros distribuídos no intervalo! (BENJAMIN, 1987a, p. 115).

Essas mesmas mãos são também responsáveis por uma experiência de

outro tipo, igualmente mimética, que se materializa entre o desejo e o medo, o gozo e o desencanto:

Então o sangue zumbiu em meus ouvidos, e fui incapaz de recolher as palavras que vinham da boca excessivamente borrada e que caíram à minha frente. Fugi para repetir naquela mesma noite – e ainda em tantas outras – a audaciosa experiência. Quando então, muitas vezes ao amanhecer, eu me detinha em algum portal, já me enredara sem saída nos laços do asfalto da rua, e não eram as mãos mais limpas que me libertavam. (BENJAMIN, 1987a, p. 126).

Três ideias para compor uma pauta de estudos

Considerar a memória da cidade sobretudo como espacialização torna possível pensar a história como um palco de ruínas, como sugere a ensaísta Susan Sontag (1997), como um amontoado de escombros calcinados e acumulados feito restos sobre os quais o progresso e seus discursos legitimadores – à direita e à esquerda – nos querem fazer esquecer. Nesse quadro, reencontramos tanto a educação dos sentidos, quanto a da infância, a formação como problemática e como experiência. A leitura de Benjamin inspira à delimitação de alguns elementos a compor uma pauta para os estudos de sua obra, no campo da Educação:

1) A memória do gozo e do prazer nas ruas e escolas. A cidade como um lugar da sexualidade, aquela descoberta na juventude em dia santo judaico ou no choque da morte que o sexo pode representar nas doenças por aí transmissíveis, como bem lembra Chaves (1999), a propósito de *Infância em Berlim*. A cidade como lugar das prostitutas, do sadismo, dos vagabundos, dos que consomem drogas; em outras palavras, um lugar de mescla, de mimesis, de perdição, de perder-se deliberadamente ou não contra o arquivamento de movimentos que a cidade e suas utopias racionalistas podem exigir – o que remete a uma possível discussão sobre os dispositivos biopolíticos, sobre a educação dos sentidos como biopolítica;

2) O tema da infância em Benjamin, tão pouco de fato estudado, alcança um significado metodológico, estrutural no seu pensamento. Seja pela *rememoração* – fundamental para aquele que quer ser capaz de *narrar histórias* –, porque, para Benjamin, a *experiência* (*Erfahrung*) é uma categoria histórica essencial, ou ainda porque as atividades infantis podem estar mais facilmente alheias ao mundo da economia, resguardando-se contra a ordem que impele a todos embarcarmos no trem do progresso. Em vários de seus escritos, são lem-

bradas e descritas as brincadeiras e explorações da cidade por uma criança – ele mesmo – e ainda o hábito de colecionar (brinquedos, livros, ideias!), conservado durante toda a vida: um movimento entre ordem e desordem (BENJAMIN, 1987c), convite permanente a uma nova configuração dos objetos, uma outra disposição dos artefatos. A inteligência incomparável de Susan Sontag (1997, p. 21), uma *benjaminiana*, relata a adoração de Benjamin por sua enorme biblioteca, e o quanto seus livros não eram apenas material de trabalho, mas objetos de contemplação. Além disso, destaca:

Ele amava velhos brinquedos, selos, cartões postais e divertidas miniaturizações da realidade, como a paisagem invernal num globo de vidro em que a neve cai quando o agitamos. Sua própria letra era quase microscópica, nunca tendo realizado a ambição, segundo o relato de Scholem, de conseguir escrever cem linhas em uma única folha de papel. [...] Como a caixa na fábula de Goethe, um livro não é apenas um fragmento do mundo, mas é, ele mesmo, um pequeno mundo (SUSAN SONTAG, 1997, p. 21).

Os livros readquirem assim, como os brinquedos, um caráter pleno de ritualidade, um diálogo com o mundo baseado em signos, sintetizado de maneira ímpar, certamente, nos exemplares infantis;

3) Talvez devêssemos dedicar mais atenção à famosa sentença de Benjamin sobre a cultura e a barbárie, lembrando que ela também se refere à educação: “Nunca houve um documento de cultura que não fosse também um documento de barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura” (BENJAMIN, 1985c, p. 225). Levada ao extremo por Adorno (2004, p. 102), em face da experiência que lhe foi contemporânea – “[...] escrever um poema após Auschwitz é um ato bárbaro, e isso corrói até mesmo o conhecimento de por que hoje se tornou impossível escrever poemas.” – ela encontra uma composição pedagógicas instigante em *Rua de mão-única*: “Não é a educação, antes de tudo, a indispensável ordenação da relação entre as gerações, e não das crianças? E assim também a técnica não é dominação da Natureza: é a dominação da relação entre Natureza e humanidade” (BENJAMIN, 1987c, p. 69). É preciso lembrar, como o fez Heiner Müller, em relação a Pina Bausch, que há “sangue na sapatilha”. Trata-se de reconhecer que toda educação supõe algum tipo de relação desigual de forças, mas que, todavia, ela não pode ser transformada dominação. Esse movimento de reconhecimento e renúncia certamente não é pouco perturbador.

Referências

- ADORNO, T. W. Einleitung. In: BENJAMIN, W. *Berliner Kindheit um 1900*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.
- _____. Crítica cultural e sociedade. In: _____. *Indústria cultural e sociedade*. 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. p. 75-102.
- AGAMBEN, G. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- BENJAMIN, W. *Berliner Chronik*. Frankfurt am Main: Shrkamp, 1974.
- _____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1985a, v.1, p.197-221.
- _____. Experiência e pobreza. In: _____. *Obras escolhidas*. São Paulo, Brasiliense, 1985b, v.1, p. 114-119.
- _____. Sobre o conceito de história. In: _____. *Obras escolhidas*. São Paulo, Brasiliense, 1985c, v.1, p. 222-232.
- _____. Infância em Berlim por volta de 1900. In: _____. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987a, v.2, p. 71-142.
- _____. Imagens de pensamento. In: _____. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987b, v.2, p. 143-277.
- _____. Rua de mão única. In: _____. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987c, v.2, p. 9-69.
- _____. Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit (Erste Fassung). In: _____. *Gesammelte Schriften (I-2)*. Frankfurt am Main: Surhkamp, 1980.
- _____. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1991, v.3, p. 103-149.
- CAIAFA, J. *Aventura das Cidades: ensaios e etnografias*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007, v.1, 181 p.
- CALVINO, I. *Eremita em Paris: páginas autobiográficas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- CHAVES, E. Walter Benjamin, Marcel Proust e a questão do sadismo. *Re-*

vista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental. São Paulo, v.2, n. 4, p. 27-51, 1999.

FONSECA, R. *A coleira do cão: contos*. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. 207p.

GAGNEBIN, J. M. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

KOHAN, M. *Zona urbana: ensayo de lectura sobre Walter Benjamin*. Madrid: Trotta, 2007. 125 p.

MÜLLER, H. Blut ist im Schub oder das Rätsel der Freiheit. In: _____. *Heiner Müller Material. Texte und Kommentare*. Leipzig: Reclam, 1990.

MOMM, C. M. *Entre Memória e História: estudos sobre a infância em Walter Benjamin*. 2006. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) –PPGE/UFSC, Florianópolis, 2006,

NIETZSCHE, F. W. *Genealogia da moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

REIS, C. E. dos. Tristíssima cidade: tensões nos contos de Rubem Fonseca. In: SILVA, M. *Brasil, 1964/1968: a ditadura já era ditadura*. São Paulo: LLCT, 2006. p. 175-190.

SONTAG, S. Illness as Metaphor. In: _____. *Illness as Metaphor and Aids and its Metaphors*. New York: Anchor Books, 1990. p. 1-87.

_____. Introduction. In: BENJAMIN, W. *One-way Street and Other Writings*. Nova York, 1997.

VAZ, A. F. Marcas do corpo escolarizado, inventário do acúmulo de ruínas: sobre a articulação entre memória e Filosofia da história em Walter Benjamin e Theodor W. Adorno. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 55-75.

ZUMTHOR, P. *A Holanda no tempo de Rembrandt*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

zur LIPPE, R. *Vom Leib zum Körper*. Hamburg: Reinbeck, 1988. [“zur” é parte do nome]

A infância entre as ruínas

Eugénia Vilela¹

No filme *As asas do desejo*, realizado por Wim Wenders e Peter Handke, um anjo contempla a cidade de Berlim, desde a estátua do Anjo da paz. As suas asas apagam-se quando desce às ruas berlinenses para escutar os pensamentos dos humanos. Apenas as crianças podem ver a sua presença, porque apenas elas se perguntam por aquilo que os adultos deixaram de interrogar.

Quando a criança era criança, era o tempo destas perguntas. Porque sou eu e não sou tu? Porque estou aqui e não ali? Quando começou o tempo e onde acaba o espaço? A vida sob o sol é apenas um sonho? O que vejo e o que ouço não é apenas a aparência de um mundo face ao mundo? Realmente existem o mal e as pessoas que são más? Como é possível que eu que existo não tenha sido antes de existir e que alguma vez eu, que existo, já não serei quem sou? (AS ASAS..., 1987)².

Na cadência da linguagem do narrador, regresso às imagens da *infância* em deslocação nos espaços contemporâneos de abandono (do ensaio fotográfico *Crianças do êxodo*, de Sebastião Salgado). Nos retratos de uma simplicidade desconcertante, essas crianças põem em cena o seu corpo, afirmam-no na intensidade do ato de *pôr-se em cena*. Pelo desvio de uma encenação, os corpos conferem à imagem uma presença encarnada. Entre a morte e a vida. O olhar de frente para a câmara. Naquele instante, a linguagem a vir. Atravessando o movimento da deslocação. Onde o tempo? Quando o espaço? E sentimos a reverberação das *palavras-gesto* de Pasolini: “Atirar o corpo contra o mundo”. Na suspensão da interpretação unívoca, no estremecimento que cada imagem rasga na superfície do mundo, fazendo nascer uma experiência singular. “Por que sou eu e não tu? Por que estou aqui e não ali?”

¹ Professora do Gabinete de Filosofia da Educação do Departamento de Filosofia da Universidade de Letras do Porto/Portugal.

² Fala do anjo.

Tempo de regressar ao tempo de um olhar no avesso das palavras. *Infans*. Entre a linguagem e a história. A experiência de um olhar sem nome. Possibilidade, contingência. Acontecimento.

Experiência, linguagem e infância

No início do texto *Enfance et histoire*, Giorgio Agamben interroga-se sobre a possibilidade de o homem moderno ser ainda capaz de viver verdadeiras experiências. Seremos ainda capazes de sentir e transmitir experiências?

O homem contemporâneo, tal como foi privado da sua biografia, encontrou-se desapossando da sua experiência: talvez a incapacidade de efectuar e de transmitir experiências seja um dos raros dados seguros que ele dispõe sobre a sua condição. [...] É essa impossibilidade de a traduzir em experiência que torna a nossa vida quotidiana insuportável, mais do que alguma vez foi. (AGAMBEN, 2000, p. 19-20).

Se, em 1933, no tempo da barbárie da Primeira Guerra mundial, Walter Benjamin evidenciava a *pobreza em experiência* da época moderna, na linha do pensamento benjaminiano, Agamben considera que, na actualidade, o homem não pode mais traduzir em experiência os acontecimentos da sua vida: “Todo o discurso sobre a experiência deve hoje partir desta constatação: a experiência não se oferece mais a nós como algo realizável” (2000, p. 19). Partindo dessa ideia, Agamben procura um novo lugar de experiência. É naquilo que denomina *infância* que encontra esse lugar: isto é, na distância que separa o humano e a linguagem, no facto de o homem não ser originária e definitivamente um sujeito falante, devendo entrar na linguagem num determinado momento. Daí que, para esse autor, “enquanto infância do homem, a experiência é simplesmente a diferença entre o humano e o linguístico. Que o homem não seja sempre já falante, que ele tenha sido e seja ainda *en-fant*, eis o que constitui a experiência” (AGAMBEN, 2000, p. 65).

No prefácio à edição francesa de *Enfance et Histoire*, sublinha: “Nos meus livros publicados, assim como naqueles que eu não escrevi, vem à luz uma única reflexão obstinada: o que significa *há linguagem*, o que significa *eu falo*?” Aí se refere à pura exterioridade da linguagem, ao “desdobramento da linguagem em seu ser bruto” (sublinhado por Michel Foucault, ao referir-se ao contributo dado por Maurice Blanchot para a possibilidade de um *pensamento do fora*). Por seu lado, nas conferências sobre a *Essência da linguagem*, Heidegger

fala em “fazer uma experiência com a linguagem”: essa experiência é apenas realizada no momento em que as palavras nos faltam e no qual a palavra se quebra nos nossos lábios. Essa palavra quebrada permite “o passo atrás na via do pensamento” [“le pas en arrière sur la voie de la pensée”]. Para Agamben, pelo contrário, a infância afirma-se sobre a possibilidade de uma experiência da linguagem que não funda o silêncio ou a falta de palavras. Num qualquer momento do nosso percurso, enfrentamos essa *experiência* que não consiste em recuar para um modo do indizível em que as palavras nos desertam, mas em imergir na *infância do homem*.³

A figura da *infância* é apresentada por Giorgio Agamben como dimensão original – histórico-transcendental – do homem enquanto sujeito que fala. A infância do homem é o que nele se encontra anterior ao sujeito, ou seja, antes da linguagem⁴. Essa infância não é, todavia, um simples substrato psicológico anterior à expressão linguística, nem se pode perspectivar como uma origem temporal, enquanto um ponto de partida numa cronologia – uma origem historicizada, mas como uma origem transcendental, historicizante. Daí que a infância do homem coexista a cada momento com a linguagem, sendo constitutiva da linguagem. Segundo esse autor, a infância não é apenas algo que precede cronologicamente a linguagem, deixando de existir num determinado momento para ceder lugar à palavra, como um paraíso que se abandona para ser possível falar. A infância coexiste originalmente com a linguagem, ela constitui-se no

³ «Qu’il y ait en ce sens une enfance de l’homme, qu’il y ait une différence entre l’humain et le linguistique, cela ne constitue pas un évènement parmi d’autres dans le cours de l’histoire des hommes, ni une caractéristique parmi d’autres de l’espèce *homo sapiens*. De fait, l’enfance agit principalement sur le langage, qu’elle constitue et conditionne de manière essentielle. Car l’existence même d’une telle enfance, c’est-à-dire de l’expérience en tant que limite transcendante du langage, exclut que le langage puisse en soi se présenter comme totalité et vérité. Sans l’expérience, sans l’enfance de l’homme, la langue serait certainement un jeu et sa vérité coïnciderait avec son usage correct, suivant les règles logiques» (AGAMBEN, 2000, p. 65-66).

⁴ «Le transcendantal ne peut être le subjectif [...]. On ne saurait sur d’autre base que celle-là poser en termes non équivoques le problème de l’expérience. Car si le sujet n’est que le locuteur, contrairement à ce qui croyait Husserl nous n’atteindrons jamais dans le sujet le statut originel de l’expérience, «l’expérience pure et, pour ainsi dire, encore muette». La constitution du sujet dans et par le langage est bien plutôt l’expulsion même de cette expérience «muette» : autrement dit, elle est toujours déjà «parole». Loin d’être quelque chose de subjectif, une expérience originaria ne pourrait être alors que ce qui, chez l’homme, se trouve avant le sujet, c’est-à-dire avant le langage : une expérience «muette» au sens littéral du terme, une enfance de l’homme, dont le langage devrait précisément marquer la limite. Une théorie de l’expérience ne pourrait, en ce sens, qu’être une théorie de l’enfance ; et son problème central devrait se formuler ainsi : y a-t-il quelque chose comme une enfance de l’homme ? Comment l’enfance est-elle possible en tant que fait humain ? Et, si elle est possible, quel est son lieu?» (AGAMBEN, 2000, p. 61).

próprio movimento da linguagem que a expulsa, para que o homem se defina enquanto sujeito⁵.

Nesse contexto, Agamben procura pensar as consequências do fato de o homem não ser desde sempre um ser que fala; que tenha sido e ainda seja *infans*. A infância surge, assim, como a figura que permite pensar essa cisão original: o fato de o homem não ser sempre aquele que fala, não estar sempre já na língua. A infância é a figura que permite pensar que, para falar, não é apenas necessário aceder a uma língua já existente sem fratura, é também inevitável transformar a *linguagem* em *fala*. A história é essa transformação.

É a infância, é a experiência transcendental da diferença entre língua e palavra que, pela primeira vez, abre à história o seu espaço próprio. [...] Eis porque a história não pode ser o progresso contínuo da humanidade falante, o contínuo de um tempo linear: na sua essência ela é intervalo, descontinuidade, *epoché*. Aquilo que tem a infância por pátria e origem deve prosseguir o seu caminho em direcção à infância e na infância. (AGAMBEN, 2000, p. 68).⁶

Ou seja, se nascêssemos dotados de uma linguagem já perfeitamente formada, ela teria a mesma função que o odor desempenha para os outros animais. Seria o órgão de orientação num *meio* que nos envolveria como um líquido amniótico, sem que existisse qualquer possibilidade de nos distanciarmos dele ou de o transformar. Diferentemente, ter uma infância, isto é, efetuar a experiência de acesso à linguagem, comporta uma fratura permanente entre

⁵ «*L'ineffable est, en réalité, enfance. L'expérience est le mystérion qu'institue tout homme du fait qu'il a une enfance. Ce mystère n'engage pas l'homme au silence ni à une mystique de l'ineffable, mais la voue au contraire à la parole et à la vérité. De même que l'enfance destine le langage à la vérité, de même le langage constitue la vérité en destin de l'expérience. Aussi la vérité n'est-elle définissable, ni à l'intérieur ni même à l'extérieur du langage, comme un état de fait ou comme une « adéquation » entre celui-ci et le langage : enfance, vérité et langage se limitent et se constituent mutuellement, selon une relation originale et historico-transcendantale*» (AGAMBEN, 2000, p. 66).

⁶ «C'est l'enfance, c'est l'expérience transcendante de la différence entre langue et parole qui, pour la première fois, ouvre à l'histoire son espace propre. Voilà pourquoi Babel, c'est-à-dire l'abandon de la pure langue édénique et l'entrée dans le balbutiement de l'enfance (moment, nous disent les linguistiques, où l'enfant forme les phonèmes de toutes les langues du monde) est à l'origine transcendante de l'histoire. Faire l'expérience signifie nécessairement, en ce sens, retrouver l'enfance comme patrie transcendante de l'histoire. De fait, le mystère qui résulte pour l'homme de son enfance ne peut se dissiper que dans l'histoire ; de même que l'expérience, en tant qu'enfance et patrie de l'homme, est le lieu d'où il est toujours en train de tomber, vers le langage et la parole. Voilà pourquoi l'histoire ne peut être le progrès continu de l'humanité parlante, le long d'un temps linéaire : en son essence elle est intervalle, discontinuité, *epoché*. Ce qui a l'enfance pour patrie et origine doit poursuivre son chemin vers l'enfance et dans l'enfance» (AGAMBEN, 2000, p. 68).

o ser humano e todo o *meio* determinado, qualquer que ele seja. Isto é, graças à progressiva passagem da vida sensível muda ao discurso articulado, não nos confrontamos mais com um *meio*, mas com um *mundo*. Um mundo ao qual se pertence, numa inteligibilidade imperfeita. Um mundo histórico, a modificar. Essa infância, que nos torna indefinidamente estrangeiros, abre a possibilidade de história. A infância é assim concebida como *origem e pátria da história*.

Contudo, na contemporaneidade, vivemos um tempo em que a possibilidade de experiência se desfaz no espaço perverso do *Comum*. Surgindo, simultaneamente, como objeto de uma manipulação e como espectro – desenhando-se através de processos de encenação social, econômica, mediática –, as figurações do *comum* decorrem da aceitação de uma linguagem definitiva através da qual somos cúmplices de uma forma de manipulação que nos impede de traduzir em experiência a quantidade de fatos que assolam o cotidiano. Essa emergência espectral do *comum* arrasta surdamente para a ruína aquilo que nos é realmente comum: a vida, a linguagem, a memória, a imaginação, a invenção de relações e sentidos. A dificuldade de fazer experiência decorre, assim, de uma teatralização social pela qual a sociedade contemporânea se define como uma *sociedade do espectáculo*. A manipulação do *Comum* numa sociedade do espectáculo traduz-se pela privação da linguagem. Definindo-a sob uma forma breve, Paolo Virno considera que a sociedade do espectáculo é a sociedade na qual a linguagem foi reduzida a um meio imediato de comunicação⁷. Aí, a apresentação da língua como instrumento e matéria-prima dos processos de trabalho fortalece a noção de pertença a um meio intransformável, fazendo surgir a sensação de um asfixiamento da história (ou da história como um bloco). Para Virno:

Opor-se à sociedade do espectáculo significa reativar a *infância*. Isto é, dissolver a aparência viscosa de um «meio linguístico», reencontrando na linguagem aquilo que desambienta e faz «mundo». Renovando o sentimento infantil da linguagem como qualquer coisa à qual se acede, da linguagem como faculdade.

⁷ «Or, à vouloir définir la société du spectacle par une formule brève, on devrait dire: elle est la société qui a réduit le langage même à un milieu immédiat, faisant de la communication généralisée quelque chose de fort semblable à la forêt pour l'ours ou au fleuve pour le crocodile. Les codes objectifs et les grammaires matérialisées, qui constituent le contexte semi-naturel de l'expérience métropolitaine, semblent nous comprendre, sans résidus, à la manière d'un liquide amniotique. En outre, le fait que la langue se présente comme instrument et matière première des processus de travail fortifient outre mesure l'appartenance à un milieu intransformable. D'où surgit l'impression asphyxiante d'un bloc, ou congélation de l'histoire: impression que le postmoderne ne se lasse pas d'avaliser et de rendre attrayante» (VIRNO, 1993, p. 34).

(1993, p. 34).

A possibilidade de um gesto de criação reside nessa condição de ser *eternas crianças* (expressão de Virno). É justamente porque tem uma *eterna infância* que cada ser humano se constitui enquanto original sujeito da linguagem e afirma a sua singularidade de ser que fala⁸. Daí que a infância introduza a descontinuidade na continuidade, a singularidade na pluralidade – a aptidão de uma fala outra – e, em todas elas, a possibilidade da *comunidade* e da *história* humanas.⁹ Uma *comunidade* que apenas pode ser concebida a partir da *pluralidade*, e não a partir do *comum*; a comunidade como um *entre-dois* no qual se destaca a superfície das singularidades. E uma *história* que não pode ser concebida a partir da linearidade de um tempo contínuo, mas a partir da descontinuidade que irrompe incessantemente: um devir no qual emerge o acontecimento. A temporalidade histórica desenha-se no instante em que aqueles que não terminam nunca de chegar – na linguagem de todos – têm de tomar a palavra, a sua própria; que é palavra nunca dita, *palavra por-vir*. Introduzir aqueles que chegam à linguagem é transmitir a língua comum, para que nela cada um pronuncie a sua própria palavra.

⁸ «L'enfance se fait sentir, donc, dans les métaphores et dans les métonymies qui dérivent du discours direct (et des modes de vie s'y rattachant). Dans les figures rhétoriques qui délimitent une véritable physiologie des concepts, on reconnaît encore les grimaces de l'enfant qui passe du geste de la préhension à l'indication verbale. En outre, l'enfance vit durablement dans le langage hypothétique, dans lequel apparaissent d'autres possibilités par rapport à l'état de choses présent: chaque virtualité déterminée surgit du fait que l'on a fait l'expérience du langage même comme virtuel» (VIRNO, 1993, p. 34).

⁹ Pensar a infância através de um movimento de devir supõe fraturar diversas figuras da infância que povoam o imaginário do pensamento ocidental, fundadas numa visão linear da história e da linguagem, definindo-a enquanto espaço da continuidade (descontinuidade) e da unidade/totalidade (pluralidade): a imagem bio-psico-social da infância: a infância perspectivada como grau zero de um processo de maturação (fisiológica e psicológica) e de formação (social e cultural); a imagem psicanalítica da infância: a infância concebida como um tempo essencial de cada existência singular: a infância diz de nós mesmos, daí que a recuperação da infância se configure como o desvelamento de momentos de um tempo passado onde o destino se anuncia (fantasmas, desejos); a imagem nostálgica da infância: recuperar a inocência do olhar da infância; a imagem utópica da infância: a infância perspectivada como um paraíso perdido, vinculando-se à concepção de uma natureza humana essencialmente boa; a imagem da infância como uma natureza domesticada; a imagem ideológica da infância: a criança como matéria-prima para a realização de novos ideais. Interrompendo as significações comuns da figura da infância, em que se remete o *novo* para o futuro (progresso) ou para o passado (recuperação). Quer na localização do tempo em direção ao passado (uma *idade de ouro*, ainda que susceptível de uma emulação sempre insuficiente), quer na pontuação do tempo em direção ao futuro (onde o *paraíso* se projecta sempre como horizonte inalcançável, embora susceptível de uma aproximação sempre incompleta). Essas concepções da figura da infância vinculam-se, respectivamente, a uma concepção da temporalidade histórica linear, homogênea, progressiva, e a uma concepção nostálgica do passado.

É na linguagem que a experiência se vive com maior intensidade. A linguagem como um gesto; verbal ou não verbal. A *procura* de um nome áfono é, ela mesma, a experiência. Para Agamben, a *procura* conduz ao reconhecimento de um destino aporético: a experiência é, ela mesma, *sem via*:

Se a experiência científica consiste em construir um caminho seguro (um *methodos*, uma via) que conduz ao conhecimento, a *procura* conduz, contrariamente, a reconhecer que a ausência de via (a aporia) é a única experiência oferecida ao homem. Mas pela mesma razão, a *procura* é também o contrário da aventura, que na época moderna se apresenta como o último refúgio da experiência. (AGAMBEN, 2000, p. 39).

Numa experiência do tempo que se distancia da figura de *chronos* (ou seja, da pontuação do *futuro* enquanto figura da continuidade linear e cumulativa do tempo) e onde o porvir, sob a figura de *aiôn*, se afigura como o tempo do nascimento (isto é, uma experiência do tempo na qual se marca a figura da descontinuidade e onde o acontecimento irrompe), o ser humano singular afirma-se como um *ser de paixão* (na expressão foucauldiana, sublinhada por Deleuze, em *Pourparlers*). Nesse caso, a possibilidade de *fazer uma experiência de linguagem*, remete à pura exterioridade da linguagem, a um *pensamento do fora*.

Em *La pensée du dehors*, Michel Foucault fala de uma experiência que se anuncia em diferentes dimensões da cultura – a *experiência do exterior*. A possibilidade de aceder a ela poder-se-á talvez realizar através de um pensamento cuja forma a cultura ocidental esboçou, nas suas margens, a possibilidade ainda incerta¹⁰. Essa nova *linha de forças* que indicia uma nova *forma de relação* é “uma linha que não é abstrata, embora não forme nenhum contorno. Não está mais no pensamento do que nas coisas, mas está por toda a parte onde o pensamento afronte qualquer coisa como a loucura e a vida, qualquer coisa como a morte” (DELEUZE, 1990, p. 149). Envolvemo-nos nessa linha “cada vez que pensamos com suficiente vertigem ou vivemos com suficiente força. São linhas que existem para lá do saber (como seriam ‘conhecidas’?), e são as nossas

¹⁰ «Cette pensée qui se tient hors de toute subjectivité pour en faire surgir comme de l’extérieur les limites, en énoncer la fin, en faire scintiller la dispersion et n’en recueillir que l’invincible absence, et qui en même temps se tient au seuil de toute positivité, non pas tant pour en saisir le fondement ou justification, mais pour retrouver l’espace où elle se déploie, le vide qui lui sert de lieu, la distance dans laquelle elle se constitue et où s’esquivalent dès qu’on y porte le regard ses certitudes immédiates, cette pensée, par rapport à l’intériorité de notre réflexion philosophique et par rapport à la positivité de notre savoir, constitue ce qu’on pourrait appeler d’un mot «la pensée du dehors» (FOUCAULT, 2001a, p. 549).

relações com essas linhas que estão para além das relações de poder” (1990, p. 150). Essa é, segundo Deleuze, a *linha do Exterior*.

Ao longo da sua obra, Foucault fala, ininterruptamente, da linha do Exterior.¹¹ A vontade de liberdade atravessa todos os seus textos – no sonho, na imaginação, na literatura, na *resistência* como *possibilidade de vida* (Nietzsche) ou *modo de existência* (Deleuze) ou *estilo de vida* (Foucault) – como uma linha que enfrentamos, continuamente, até ao momento do seu fim não anunciado. O enfrentamento com a linha do Exterior é o risco de viver e pensar no fio da navalha – pensar é um ato perigoso – jogando-se com a vida a possibilidade de viver e respirar no espaço aberto da paixão.

O homem de paixão morre um pouco como o capitão Achab (*Moby Dick* de Melville), ou antes como Perseu, na perseguição da baleia. Ele franqueia a linha. [...] Essa linha é mortal, demasiado violenta e demasiado rápida, arrastando-nos numa atmosfera irrespirável.[...] Seria necessário, simultaneamente, atravessar a linha e torná-la vivível, praticável, pensável. E fazer disso, tanto quanto possível, uma arte de viver. (DELEUZE, 1990, p. 150-151).

Porém, como tornar *vivível* essa linha? Como salvar-se enfrentando essa linha? É ao procurar responder a essa questão que o tema da *dobra* surge no pensamento foucauldiano. A possibilidade de tornar essa linha vivível aponta para a necessidade de dobrá-la: “[...] é preciso dobrar a linha para constituir uma zona vivível onde nos possamos alojar, afrontar, tomar apoio, respirar – em suma, pensar. Vergar a linha para chegar a viver sobre ela, com ela; questão de vida ou de morte”, escreve Deleuze (1990, p. 151), no seu livro *Foucault*. Marca-se aí a abertura a uma outra questão fundamental: existirá algo *para além* do poder? Essa interrogação não significa a afirmação de um modo de existência no exterior de um conjunto de relações de força, mas salienta a necessidade de um gesto em que o pensamento e a vida se indistinguem sob um modo agónico de pensar e de viver.

Nesse sentido, transpor a linha de força, franquear o poder, seria dobrar a força; ou seja, fazer com que, em vez de afetar outras forças, ela se afete a si mesma. Trata-se de uma *dobra*, de uma relação da força consigo. “Trata-se de

¹¹ «Le Dehors, chez Foucault comme chez Blanchot à qui il emprunte le mot, c’est ce qui est plus lointain que tout monde extérieur. Du coup, c’est aussi bien ce qui est plus proche que tout monde intérieur. D’où le renversement perpétuel du proche et du lointain. La pensée ne vient pas du dedans, mais elle n’étend pas davantage une occasion du monde extérieur. Elle vient de ce Dehors, et y retourne, elle consiste à l’affronter. La ligne du dehors, c’est notre double, avec toute l’altérité du double» (DELEUZE, 1990, p. 150).

‘dobrar’ a relação das forças, de uma relação a si que nos permita resistir, escapar, virar a vida ou a morte contra o poder” (DELEUZE,1990, p.135). Essa dobra não consiste numa determinação de *formas*, tal como ocorre no âmbito do saber, ou numa fixação de *regras*, tal como acontece no âmbito do poder; ela consiste no delineamento de *regras facultativas*, éticas e estéticas, que constituem *estilos de vida* ou *modos de existência*, produzindo a existência como obra de arte. Tal dobra supõe, assim, a invenção de novas *possibilidades de vida*. Essa *dobra da linha* é aquilo que, nas suas últimas obras, Foucault denomina *processo de subjectivação*. A *dobra* conduz, então, à afirmação essencial dos processos de subjectivação, isto é, conduz à produção de modos de existência, como uma *relação a si que nos permite resistir*.

Trata-se de ser, na dobra da linha, um ser cuja inquietação ressoa no seu abandono àquilo que nasce, inscrevendo na linha do seu gesto “o que vai do impossível ao verdadeiro” (segundo a expressão de María Zambrano). Próximo daquilo que, em *Politiques de l’amitié*, Derrida enuncia como *acontecimento: o talvez*, um *possível impossível*; isto é, o acontecimento como uma possibilidade que se abre no interior do impossível (irrupção de uma radical alteridade), cujo porvir não depende do nosso saber ou da nossa vontade de poder:

[...] o pensamento do *talvez* envolve talvez o único pensamento possível do acontecimento. E não há categoria mais justa para o porvir do que o *talvez*. [...] sob o regime de um possível cuja possibilitação deve triunfar sobre o impossível. Pois um possível que seria apenas possível (não impossível) [...] seria um possível sem porvir [...]. Seria um programa, uma causalidade, um desenvolvimento, um ocorrer sem acontecimento (DERRIDA,1994, p. 46).

Talvez. Nesse horizonte em aberto, o acontecimento anuncia uma interrupção dos significados e uma irrupção de sentidos. Procura-se um outro lugar para a experiência. *Talvez, a infância*. Nesse cenário, a figura da infância propicia-nos uma aproximação à figura do acontecimento. Ainda que ambígua, a *infância* revela a relação inquieta que, na contemporaneidade, o indivíduo mantém com a história (tensão entre a continuidade e a descontinuidade) e a relação instável que o indivíduo mantém consigo mesmo enquanto sujeito. Transgredindo as definições comuns, a infância desenha-se como *im-possibilidade, abertura*. Na dobra sobre dobra da linguagem, a *história tem como origem e pátria a infância*. Talvez o mundo seja a infinita infância do sentido.

O poeta-narrador, a trapezista e a infância

Ressituemo-nos: biblioteca de Berlim. Em *As asas do desejo*. Outros anos percorrem a biblioteca. Ali está o velho poeta chamado Homero: ele é o único que, como uma criança, se pergunta pelo tempo (devir) e pelo espaço (território), pela identidade e pela tragédia de saber afinal quem somos. Nostálgico de um mundo perdido, abandonado entre as ruínas da cidade cercada pelo muro, busca inutilmente a praça de Postdam; os lugares que deixaram de existir depois da guerra. A praça hoje é um deserto, a recordação dos corpos mutilados.

O mundo parece perder-se na penumbra, mas eu narro como no início em meu canto que me sustém protegido através do conto das perturbações do presente. Acabou-se o começar muito distante para diante e para trás através dos séculos, apenas posso pensar de um dia para o outro. Os meus protagonistas já não são os guerreiros e os reis mas as coisas da paz [...] Mas ainda ninguém conseguiu entoar uma epopeia da paz. Que terá a paz para não entusiasmar ao longo dos séculos, e que quase não se possa narrar sobre ela? Devo render-me agora? Se me dou por vencido a humanidade perderá o seu narrador. E quando a humanidade o tenha perdido, também terá perdido a sua infância. (AS ASAS..., 1987).¹²

O poeta – o último narrador – é aquele que, como uma criança, abrirá a interrogação “Quem sou?”, “Por que sou eu e não tu?” O narrador que já não fala da história universal, mas apenas do instante fugaz em que vivemos; que já não encontra um lugar que não esteja cercado pelas ruínas. O narrador é o único que pode escrever sobre a paz, porque é o único que pode sonhar, traçando com a sua linguagem *um meio que não tem outra finalidade senão ele mesmo*.

Nesse traçado da linguagem, ressoa a pergunta: como reencontrar a possibilidade de experiência? Para Agamben, a única maneira de reencontrar a *experiência* seria, justamente, *fazer surgir um meio que não tenha outra finalidade senão ele mesmo*, ou seja, reinventar o gesto:

O gesto é, neste sentido, comunicação de uma comunicabilidade. Na verdade, ele nada tem a dizer [...] O gesto é sempre gesto de não se reencontrar na linguagem; sempre *gag* na plena acepção do termo, que indica aquilo com que obstruímos a boca para impedir a palavra, aquilo que o ator improvisa para disfarçar um vazio de memória ou a impossibilidade de falar. (AGAMBEN,

¹² Fala do poeta.

1995, p. 70).

O poeta, o último narrador, aquele que fala desde dentro da fragilidade do instante, que já não encontra um lugar que não esteja cercado pelas ruínas, encarna, de um outro modo, o olhar das *crianças do êxodo*. Elas rompem a linguagem com um gesto material: a afirmação áfona “Eu sou”. Que se desdobra na interrogação: “Quem sou?”, “Por que sou eu e não tu?” (RILKE). Paradoxalmente, nos espaços contemporâneos de abandono, irrompem gestos que se constituem como infinitas linhas de fuga à privação da experiência: o silêncio de um corpo que resiste.

As *crianças do êxodo* reinventam o gesto de olhar de frente para a câmara. “Se chamarmos gesto àquilo que se mantém inexpresso em todos os atos de expressão” (AGAMBEN, 2005, p. 91), a criança está presente num gesto que torna possível a expressão, na medida em que existe nessa expressão um espaço branco de sentido. Fazendo-se desde dentro do mundo, esse gesto é uma forma de resistência a um modo de aniquilação da densidade da existência pela ruína da possibilidade de fazer experiência, através de um corpo que se pretende normalizado, dócil, mudo. Nesses dispositivos do governo dos vivos, procura-se dar a morte à vida, trazendo perversamente a vida à morte. Contudo, nesses gestos-olhares – gesto de criação de si –, é impossível prever as reações provocadas pela ação de “olhar de frente para a câmara”. Eles colocam-nos diante do desconhecido, o *sem via*. São a expressão de um outro corpo-político que irrompe no corpo de uma criança: corpos insubmissos e, por isso mesmo, corpos ingovernáveis.

Nesse cenário, o nascimento e a morte não são os polos de uma dialética existencial cuja síntese seria a vida, mas as linhas de fuga de um movimento indefinido de vida, cuja intensidade habita os atos singulares. São os tempos de um começo que se enuncia, continuamente, nos corpos que acolhem aqueles que morreram e aqueles que hão de vir. Poderíamos pensar que é na densidade do silêncio que a experiência se vive com maior intensidade.

E, nessa densidade, regressamos a Berlim. Aí existe uma mulher – trapezista – que voa o avesso do voo do anjo. Essa mulher é uma estrangeira, sente-se desterrada, sozinha num mundo estranho, sofre uma perda constante, numa vida marcada pela solidão. A história e a infância incorporam a sua linguagem. Falando num ritmo indeterminado de ser, procura apaziguamento no que resta desse lugar, nas sombras daquilo que os outros deixam.

Às vezes falo de mim apenas por cansaço. Em momentos como este. Em momentos como agora. O tempo acalmará tudo. É o tempo a doença? Como se tivéssemos de nos inclinar para seguir vivendo. «Que estranho, não sinto nada; é o final e não sinto nada. Como se a dor não tivesse passado. Toda essa gente que recorde e recordarei. Começa e sempre acaba [...] Por fim fora na cidade. Saber quem sou e quem cheguei a ser [...]. «Quase sempre estou demasiado consciente para estar triste [...] Estar aqui. Berlim, aqui sou estranha, no entanto, tudo é familiar, de todas as maneiras não me perco, sempre se chega ao muro. Esperarei uma fotografia na máquina, sairá outro rosto. Assim iniciaria uma história. Os rostos, tenho vontade de ver rostos [...] Como devo viver? Talvez esta não seja a pergunta. Como devo pensar? Sei tão poucas coisas. Talvez porque sou muito curiosa. Às vezes equívoco-me tanto, porque faço como se falasse com alguém. Ao fechar os olhos, dentro dos olhos fechados, até as pedras têm vida». (AS ASAS..., 1987).¹³

O anjo – *in-fans* – converter-se-á em humano para ser um estrangeiro junto a ela. Ela que, ao desaparecer o circo, deixa de ser trapezista e procura noutro lugar um destino. “De todos os modos não me perco, sempre se chega ao muro”, pensa, na sua procura de lugar. O muro é o passado, por ele não podemos deixar de ser o que somos. Pelo muro do passado, o presente deve voltar ao acontecido para incorporar a sua ferida sempre aberta.

Num olhar selvagem onde se resguardam todas as possibilidades de começo, enuncia-se o nascimento infinito dos mundos, sem passado ou origem que determine o destino de uma narrativa. Resistir no limite, resistir, mesmo quando outros consideram obscena a resistência. Resistir, nesses *espaços sem espaço* onde se pressente uma presença que, fazendo estremecer o corpo, acolhe o infinito no finito, o impossível no possível, como a forma frágil de o amar. O que exige a *disponibilidade*, a *espera* sem trégua, a demora de um começo que se funda, continuamente, na violência da *origem*; um começo que rompe, em cada instante, a distinção entre uma linha inicial e uma linha final, nos gestos (de criação) de vida.

O momento original da experiência é o momento interior-exterior à palavra; um momento em que a *origem* é sempre, afinal, uma ferida. Ferida identitária que se nomeia enquanto *falha* fundamental do humano. Aí, o enfrentamento dos impasses que asfixiam a possibilidade de uma pulsação de sentido no interior da existência joga-se na presença de um corpo que cria o nome impuro do silêncio. E esse *nome que nada tem*, sendo uma falha no absoluto,

¹³ Fala do trapezista.

cria um lugar singular onde se abre um espaço à existência, desde dentro de um corpo que atravessa a realidade, interpretando-a. Nesse movimento de travessia, rompe-se o espaço de significação o qual define uma realidade anterior, procurando, não já um outro plano de significação, mas o devir de um sentido que continuamente nasce.

Esse nascimento é uma irrupção do novo no âmago da densidade do real. Uma linha que rompe no movimento descontínuo da história. Aí, a vida pulsa na fratura em que se desdobra o sentido. Nos gestos, nos sons, nos gritos, nas palavras isoladas que recortam, na intensidade da sua afirmação, um tempo fragmentado: o *acontecimento* é o *nascimento* contínuo de um sentido, de uma *força selvagem do começo*, no regresso imperfeito à violência da *origem*.

Existir é *estar exposto*, e essa exposição é a de um ser que, expondo-se numa vulnerabilidade profunda, começa a cada instante o nascimento de si. A *infância* é o momento original do *começo* infinito. A infância é, assim, o *espaço sem espaço* do desejo (*distância tornada sensível*); ela é o *gesto* da existência humana como *uma dança sobre o abismo* em que a abertura ao mundo, enquanto condição de possibilidade da experiência, é um ato poético de criação de si, desde o interior de uma profunda alteridade. A *vida como uma obra de arte* (FOUCAULT, 2001b). Nessa *arte de criação de si*, o silêncio pode ser um *lugar* de resistência.

O *silêncio da infância* não remete para uma figura do silêncio que se envolve quer num mutismo metafísico, quer num mutismo político-discursivo. No primeiro caso, o silêncio apontaria para um *resto* relacionado com o indizível (aquilo que não se pode dizer ou nomear), o silêncio de Deus, o silêncio da morte; no segundo caso, o silêncio apontaria para a criação política de corpos marginais, a produção de restos face ao enquadramento normativo e disciplinar de um modo biopolítico do poder, o silêncio do ser humano singular e concreto nos espaços de abandono. No exterior de toda a ordem discursiva, esse silêncio é uma linguagem em que se força o reduto das frases estáveis e se desequilibram os significados de um mundo já interpretado; uma linguagem em que se *fendem as coisas e se fendem as palavras*.¹⁴ Esse silêncio é um modo de relação com o mundo que se vincula à figura da *infância* como tempo-acontecimento de sentido: *experiência*.

A *infância-silêncio* não é uma cicatriz onde apenas se denota a marca de um tempo passado, mas uma ferida que perdura no corpo como uma dor e uma alegria em aberto. Esse silêncio é uma escuta profunda: o silêncio é, assim,

¹⁴ Título de um capítulo sobre Foucault do livro *Pourparlers*, de Gilles Deleuze.

estado de vida, uma *intensidade de vida*.¹⁵ Enquanto tal, ele permite uma outra aproximação à verdade e ao sentido, na qual a verdade – diferentemente da perspectiva lógico-proposicional, em que a verdade se configura como um pre-existente a descobrir – se vincula sempre a um ato de criação e o sentido é, pois, *acontecimento* (DELEUZE, 1990). Nesse gesto de criação de novos modos de ver, de sentir, de dizer, de pensar, a verdade depende do sentido (não o oposto); e o sentido de uma coisa é a sua singularidade, a sua abertura a novas percepções, afecções ou ideações.

A *infância-silêncio* é um silêncio denso, anterior à palavra estável. Ela possui a consistência de uma *promessa*: é, ela mesmo, um acontecimento, um *sentido a vir*. Desde a mais intensa abertura à pulsação do mundo. Uma abertura que se faz num corpo que atravessa a realidade, interpretando-a com os seus músculos, os seus órgãos, a sua carne, os seus sentidos. É um estado de ser, um modo de existir, um *estilo de vida* em que não são necessários códigos: nele, apenas a singularidade de um sentido que irrompe infinitamente, *entre-deux-corpos*.

O problema, é criar justamente alguma coisa que passe entre as ideias e relativamente à qual seja impossível dar um nome, tentando, a cada instante, tentar dar-lhe uma cor, uma forma, uma intensidade que não diga nunca aquilo que ela é. É isso a arte de viver. A arte de viver é criar consigo mesmo e com os outros – individualidades, seres, relações qualidades que sejam inomináveis. Se não se conseguir fazer isso na sua vida, ela não merece ser vivida. Não estabeleço qualquer diferença entre aqueles que fazem da sua existência uma obra e aqueles que fazem uma obra na sua existência. Uma existência pode ser uma obra perfeita e sublime. (FOUCAULT, 2001b, p. 1075).

O tempo da infância é *promessa: tempo-acontecimento*, no qual o silêncio é um *gesto*. Gesto de criação de si. É *promessa de uma forma*. Essa possibilidade de *forma* – ou, talvez antes, essa impossibilidade de forma possível – vincula-se a uma concepção da *vida como uma obra de arte*. No *pensamento do exterior*: o contínuo começo do epílogo. Aí, a arte não remete para a referência a um juí-

¹⁵ Mesmo se, no início de *Enfance et histoire*, Agamben escreve que a infância se afirma sobre a possibilidade de uma experiência da linguagem que não funda o silêncio ou a falta de palavras, creio que o silêncio é a possibilidade de uma experiência da linguagem que consiste numa intensidade de sentido, num estado de vida, numa intensidade de vida (e não na falta das palavras ou na palavra quebrada). Essa forma de silêncio irrompe num momento qualquer, incorporando-nos nessa experiência que não supõe recuar para um modo do indizível em que as palavras nos desertam, mas nos faz imergir na infância.

zo estético sobre um determinado objeto. A arte é um desejo de forma que se mistura com a vida. “A vida é vontade de forma”, escreve Octávio Paz. Pela arte, abre-se uma possibilidade de intensificar as relações com a experiência, intimamente singular. Na arte está a *verdade*: a inquietação, a fragilidade, o desequilíbrio, o sentido, a promessa. A vida. *In-fans*: uma re-iniciação ao mundo.

Referências

AGAMBEN, G. *Moyens sans fins: notes sur la politique*. Paris: Rivages, 1995.

_____. *Enfance et histoire. Destruction de l'expérience et origine de l'histoire*. Paris: Payot & Rivages, 2000.

_____. *Profanações*. Lisboa: Livros Cotovia, 2005.

AS ASAS do desejo. Direção de Win Wenders. França e Alemanha, Atlanta Filmes, 1987. DVD.

DELEUZE, G. *Pourparlers*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1990.

DERRIDA, J. *Politique de l'amitié*. Paris: Éditions Galilée, 1994.

FOUCAULT, M. *Dits et Écrits I: 1954-1975*. Paris: Éditions Gallimard, 2001a.

_____. *Dits et Écrits II: 1976-1984*. Paris: Éditions Gallimard, 2001b.

VIRNO, P. *Le langage au milieu du gué*. In: *Sédiments*. Montréal, 1993.

*A dignidade de um acontecimento.
Sobre uma pedagogia da despedida¹*

Fernando Bárcena²

*Para Pedro e Neu,
que têm entrado com as
pontas dos pés na esfera do tempo e,
em mim, como uma brisa.*

Sabem todos no mundo... que estão vivos?

Ray Bradbury, *Dandelion Wine*

Aprender a sermos mortais

Em 1618, Rubens pintou, junto a seu discípulo Van Dyck, um quadro, que podemos contemplar no Museu do Prado de Madri, intitulado *Aquiles descoberto por Ulisses*. Nele, o lençol mostra um Aquiles adolescente, com rosto feminino e vestido com túnicas de donzela, que, no centro da cena, e rodeado de mulheres, parece agitar furioso uma espada. Para entender a cena e o que Rubens quis representar com seu quadro, deve-se conhecer o mito de Aquiles. Sua mãe, a deusa Tétis, alertada de que ele morreria se, renunciando à sua condição divina, partisse para a guerra de Troia, o escondeu no gineceu³ do rei Licomedes. Os gregos estavam interessados que Aquiles lutasse nessa guerra, porque o oráculo lhes havia dito que venceriam os troianos se ele participasse do combate. Por isso, Tétis, desinteressando-se pela guerra, o ocultou juntamente a outras donzelas no gineceu da corte do rei de Esquiros. Foi aí que o jovem Aquiles viveu, num estado permanente de adolescência híbrida – nem

¹ Tradução de Cláudio Roberto Brocanelli.

² Docente do Departamento de Teoria e Historia de la Educación da Universidad Complutense de Madrid.

³ Aposento destinado às mulheres na antiga Grécia (NT).

autêntico homem nem verdadeira mulher – até que o astuto Ulisses o descobriu e o levou com ele. Mesmo sabendo que morreria jovem, mas com glória, Aquiles decide partir para a guerra, assumindo uma condição mortal.

Esse relato parece fundar, de certo modo, um mito relacionado ao estado de infância, ou, melhor ainda, um mito relacionado ao estado estético despreocupado do juvenil. Assim como Aquiles decide ser mortal, abandonando sua condição divina e assumindo sua responsabilidade com sua participação na guerra, se poderia pensar que o homem, que é finito, não é na realidade mortal por natureza, mas que sua mortalidade é objeto de uma apropriação pessoal. Sabemos que somos mortais e, portanto, não ignoramos que a mortalidade é um ponto de partida sobre o qual nada temos que decidir. Não obstante, também podemos interpretar que, influenciados pelo gesto de Aquiles de partir para a guerra, na realidade, a mortalidade é objeto de uma apropriação pessoal: *aprendemos a ser mortais*. A morte é objeto de aprendizagem, não é ponto de partida, mas uma tarefa: o fruto de uma decisão, talvez, de uma eleição existencial.⁴

À imagem do próprio Aquiles, nós, homens, nascemos divinizados e, na adolescência, fazemos de nosso eu uma espécie de gineceu. Mas a tarefa de aprender a ser mortal exige energias para toda uma vida. Nesse sentido, a caminhada do homem pelo mundo é como uma “novela de formação” (*Bildungsroman*) que não termina nunca: a cada momento comemoramos e atualizamos essa decisão do jovem Aquiles, a confirmamos com nossas escolhas e, assumindo nossas responsabilidades, aprendemos uma e outra vez a difícil arte de enfrentar *o que nos passa*, a *prova* definitiva do que somos. Porque o que somos é resultado, não somente do que fazemos, mas também do que nos passa, do que *padeçemos* e experimentamos.

Somos, pois, finitos. E isso significa que, sendo visíveis no mundo pelo *nascimento*, desapareceremos pela *morte*. Somos seres que fazemos nossa vida neste mundo *aparecendo e desaparecendo*, começando e terminando. Quando nascemos, somos os novos, os que começamos. Quando morremos, somos os que desaparecemos e adentramo-nos no informe da morte. A infância é uma promessa de forma, a morte uma queda no informe. Enquanto permanece no gineceu, por acaso Aquiles estaria privado da autêntica experiência? Aristóteles dizia, na *Retórica*, que os jovens carecem de um tanto de experiência, são magnânimos, porque não foram feridos pela vida e porque carecem da experiência do necessário. Mas, precisamente, porque se carece de experiência se

⁴ Reconheço que foi a leitura de um recente ensaio de Gomá (2007), em cuja tese de fundo e argumentações não me reconheço, que me deu pistas para o começo deste texto sobre a “aprendizagem da mortalidade”.

pode aprender: podemos nos atrever à *aventura*, buscar a experiência suprema do herói. Para Aquiles trata-se da aventura da guerra. Para ele, e para todos os humanos, a experiência da própria mortalidade, vivendo a existência como um campo de luta e de batalha.

A experiência é uma característica do humano devido a nossa finitude, inacabamento e mortalidade. Nem os deuses, tampouco os anjos têm experiência. O que resulta que a experiência, no homem, é quase sempre negativa, e o seu resultado certa *aprendizagem da decepção*. Existe, por acaso, maior tragédia para um ser humano – e em seguida se entenderá o sentido desta pergunta – que engendrar uma vida destinada ao seu desaparecimento, antes que tenha entrado na esfera da experiência e do tempo? Peço-lhes que se fixem nesses gestos: o de Aquiles, a quem o ventre de Deidamía deu a vida e que entra na morte quando assume sua condição mortal; o de alguns pais – quantos de vocês conhecem? – que deram a vida a seus filhos, enquanto eles, com sua morte, deram, sem querer, aos seus próprios pais uma morte em vida. O fio vermelho que liga a ambos os acontecimentos é uma *cerimônia de adeus*. Um exercício da despedida. Uma lenta e cruel pedagogia da morte. O que podemos pensar sobre ela? Como dizer adeus? Como aprender esse instante inaudito, que se encerra no que termina e no que conclui? Como estar à altura do acontecimento, de uma ferida ou de um desgarrar, da vida, da morte, à altura da despedida?

Essas perguntas compreendem aquilo que este texto se propõe, como uma provocação ao pensamento. Quero lhes propor hoje algumas ideias, talvez, tão somente algumas palavras, relacionadas a essas perguntas, que ecoam de um texto de Gilles Deleuze. Talvez, a única coisa que desejo propor aqui é um comentário sobre um fragmento que Deleuze escreve em *Logique du sens*, que, em sua brevidade, reúne um continente de sentido:

Ou a moral não tem sentido nenhum ou então é isto o que ela quer dizer, ela não tem nada além disso a dizer: não ser indigno daquilo que nos acontece. Ao contrário, captar aquilo que acontece como injusto e não merecido (é sempre a culpa de alguém), eis o que torna nossas chagas em repugnantes, o ressentimento em pessoa, o ressentimento contra o acontecimento. Não há outra vontade má. O que é verdadeiramente imoral é toda utilização das noções morais, justo, injusto, mérito, falta. Que quer dizer então querer o acontecimento? Será que é aceitar a guerra quando ela chega, a ferida e a morte quando elas chegam? É muito provável que a resignação seja ainda uma figura de ressentimento, ele que, em verdade, possui tantas figuras. (DELEUZE, 2005, p. 182-183).

Ao escrever essas linhas, Deleuze está pensando no poeta Joe Bousquet: para ele, um dos maiores moralistas do acontecimento. A espantosa ferida que o converteu em um paralítico é o acontecimento ao qual Bousquet procura ser equivalente: “Torna-te o homem de tuas infelicidades, aprende a encarnar a tua perfeição e o teu brilho” (DELEUZE, 2005, p.183). Tudo o que Bousquet tentou dizer e explicar, diz Deleuze, não seria senão um comentário desse acontecimento. Trata-se – diz – de sermos dignos do que nos passa, querer isso e desprender daí o acontecimento. Deleuze acreditava que há pessoas que são indignas daquilo que lhes sucede, quer seja algo bom ou ruim. E são indignas porque banalizam o bom ou o ruim que lhes sucede. Somos indignos daquilo que nos sucede quando não prestamos atenção ao que nos passa, quando não aprendemos a seriedade daquilo que nos ocorre, quando deixamos de prestar atenção, quando não *damos conta*.

Não se pode confundir a dignidade do que nos passa nem com o arrepio nem com a mímica teatralizada. *Nisso que nos passa*, no acontecimento, alcançamos o registro do sério. E Vladimir Jankélevitch dizia que “o sério, isento de toda mímica, arrepio ou anomalia extremista, é um rosto que normalmente nunca expressa algo determinado ou definido” (JANKÉLEVITCH, 1989, p. 154). No sério parece que “nos damos conta”, que “prestamos atenção” de um modo novo, como se aprendêssemos de outro modo o que já sabíamos. Ou, dito de outra maneira: ainda que saibamos que somos mortais, o aprendemos de verdade quando o tomamos seriamente, quando decidimos assumir nossa mortalidade, seu próprio acontecimento.

Essa *aprendizagem da seriedade*, quando aprendemos novamente sob uma dimensão até agora inédita o que já sabíamos, tem sua própria ética. Quero lhes propor que pensemos um pouco nessa ética tão concreta do acontecimento, pois nela está sua própria dignidade, que deriva de um estar à altura daquilo que nos passa, e que pensemos um pouco em suas implicações para a educação. Vou falar de uma aprendizagem da seriedade, o que não tem a ver, insisto nisso, com esse gesto sombrio e preparado que faz com que nos coloquemos no centro da cena, teatralizando nossas dores, quando aquele que sofre ou quem está morrendo é o outro, tampouco com os gemidos tão difíceis de suportar de que falava Deleuze. Falo de algo mais simples e às vezes mais difícil; porque sabemos que as grandes dores são sempre silenciosas.

Acredito que estar à altura daquilo que nos passa é algo como aceitar o acontecimento e nomear a despedida. É despedir-nos de algo; é morrer em algo, e nascer para outra coisa. Mas, amiúde, a despedida não tem nome. Por isso, a despedida tem algo de melancólico; *é uma pena que não tenha nome*. Estar à

altura do que nos passa nomeia a dignidade de outro modo, pois obriga que o sentido seja descoberto por cada um. É esse sentido tem sempre um lado *poético*, algo que nos leva de uma condição a outra, fazendo-nos passar de um *não ser* a um *ser*, e fazendo com que sejamos *visíveis* para nós mesmos. Creio que estar à altura daquilo que nos passa, em educação, é mostrar a outra face do acontecimento, não só o que tem a ver com a infância, a natalidade ou o poder dos começos, mas também o que afeta a uma espécie de morte simbólica.

Aprender a concluir

Creio que estar à altura daquilo que nos passa *é aprender a concluir*. Vou tentar agora pensar brevemente essa expressão: “aprender a concluir”.

No cenário cotidiano do familiar, diariamente, acompanhamos os rituais do aparecimento e do desaparecimento dos que vêm e que se vão, com gestos mecânicos, nos quais o corpo ocupa um lugar indiferente na cerimônia das boas vindas e do adeus. A escola e a família reconhecem, cada uma com um grau diferente de intensidade, a necessidade de uma educação para a civilidade, na qual essas cerimônias da correta saudação e da despedida emocionalmente contida constituem formas básicas para estabelecer uma pedagogia do corpo disciplinado.

Damos as boas vindas e nos despedimos dos outros; permitimos sua entrada em nosso círculo íntimo e, ao mesmo tempo, os impedimos, e nesse permanente ritual civilizado, uma pergunta permanece sem ser formulada: *o que significa dizer adeus?* Os gregos chamavam às crianças “os novos” e aos velhos “os que desaparecem”. Envelhecer e, portanto, morrer é ter que desaparecer. Adoecer é necessitar esconder-se, refugiar-se na suposta tranquilidade de uma alcova para fazer descansar um corpo maltratado e doente, que nos devolve, só então, dimensões inéditas e estranhas que ignorávamos. Poderíamos perguntar onde reside essa necessidade de uma educação para a morte. Não vou me ocupar com argumentos já bem conhecidos por todos e que têm a ver com a rejeição de nossas sociedades à possibilidade de nomear essa coisa espantosa que é a morte, de nomear deliberadamente a palavra “cadáver”, quando assistimos à transformação que a morte realiza em um sujeito, que o faz passar de um corpo a essa espécie de materialidade absolutizada que é o “cadáver”.

Quero referir-me ao fato de que, talvez, no discurso pedagógico contemporâneo, a educação experimenta uma falsa alternativa entre propostas formativas que nos obrigam a eleger entre uma espécie de *techné* que não se move (uma técnica sem apoio em um horizonte de sentido) e uma subjetividade sem

a possibilidade de incidir no externo, alternativa que oculta uma cegueira ante a evidência de que educar é também saber despedir-se de algum modo. Trata-se de eleger entre pensar e fazer a educação como algo que se satisfaz em sua mera realização técnica, ou como uma atividade que quer apropriar-se da história pessoal dos aprendizes, estimulando suas dimensões mais íntimas, até o ponto de cortar certa classe de psicoterapia que, na realidade, não presta atenção à transformação que acontece no sujeito (MANTEGAZZA, 2006).

Diante dessas alternativas excludentes, alguns de nós preferimos pensar a educação como uma relação entre a experiência e o sentido, um sentido que possa, até onde seja possível, estar “armado” para poder insinuar-se nas pregas do real. Um sentido que não precisa de imediato a elaboração de metanarrativas que fundem o sentido de sua própria necessidade. Um sentido que aceita a aprendizagem de certo *desencanto* (epistemológico, político, religioso, pedagógico); um sentido, definitivamente, que ensine que toda aprendizagem é, no fundo, a *aprendizagem de uma decepção*. Pois a decepção é um momento fundamental de toda busca no aprender, e porque poucas coisas não são decepcionantes na primeira vez que as vemos, pois essa primeira vez é a vez da experiência. E a morte é, justamente, essa primeira vez. Esse instante onde não se aprende a começar, onde ninguém nos ensina a morrer. E, no entanto, aprendemos.

A experiência dos homens é sempre negativa, e é por meio dela que alcançamos a vivência do tempo. Em um quadro de Rubens, junto a Aquiles está representada Deidamia, a filha do rei em cuja corte o teria escondido sua mãe, a deusa Tetis, para protegê-lo da morte. Ali vive Aquiles, no gineceu, uma vida que não é nem a vida de uma verdadeira donzela, nem a vida de um verdadeiro homem. Vive uma adolescência perpétua, ignorando a morte. Deidamía, da qual Aquiles teria se enamorado, aparece grávida. Com esse gesto, Aquiles parece ter entrado na esfera do tempo, que é sempre a esfera da fecundidade e da fertilidade, ou seja, da que dá lugar ao nascimento de outro ser, mas também da que dá lugar à morte: porque tudo o que nasce está destinado, desde o mesmo momento em que aparece, ao seu desaparecimento. Ao enamorar-se de Deidamía, Aquiles antecipa sua opção pela finitude. Pois somente o que é único perece. E se Aquiles é capaz de amar a uma criatura única, destinada a morrer algum dia, ele mesmo está mais perto também da morte do que da imortalidade.

Inevitavelmente, essa forma de entender a educação – como algo que tem a ver com a experiência e com o tempo – tem incitado a alguns a ter que voltar a pensar a *infância* como uma figura exemplar desse estado do sentido em que, segundo Deleuze, todo acontecimento consiste. Em meu caso concreto, tem sido Hannah Arendt a pensadora que, desde sua articulação da noção

de “natalidade”, tem me ajudado a pensar a educação como acontecimento sob a prova da experiência do nascente. Essa categoria, que não vou desenvolver agora, permitiu-me propor um pensamento da natalidade, diante de um pensamento da morte, à luz de uma filosofia do começo e do início, da possibilidade de fundar algo novo. Trata-se, sem dúvida, da tentativa de pensar a finitude de outro modo; não como essa condição que arranca do dado certo, e temido, de que o que nos produz angústia não é o fato indubitável de nossa morte, mas o de que sabemos que vamos morrer; a finitude pensada, pois, como possibilidade de novos começos, porque sermos finitos significa que nossas possibilidades de transformação são infinitas.

É nesse ponto em que recentemente voltei a pensar em algo que havia escrito Hannah Arendt, sem dúvida pensando em seu mestre Heidegger: “[...] ainda que os homens tenham de morrer, não vieram a este mundo somente para isso, mas para iniciar algo novo”. O caso é que, sem negar essa proposição, creio que a infância, como expressão do que faz nascer o tempo e a história, não é a única figura exemplar do acontecimento na educação. Pois a educação não só tem a ver com os inícios, mas com um *aprender a concluir*. É possível, então, pensar a morte – o limite, o final – como figura pedagogicamente adequada do acontecimento em educação, e pertinente, talvez, falar de uma pedagogia da morte, procurando evitar toda sorte de banalidades, pois a disciplina da morte é, ao mesmo tempo, o esforço da despedida, a qual também é horizonte que dá sentido à experiência da educação. Pois educar significa, sobretudo, aprender e ensinar a concluir, já que o caráter da mesma relação educativa é a precariedade, seu acabamento ou “morte simbólica”. “Paga-se mal a um mestre” – dizia Nietzsche – “se ele permanece sempre discípulo”.

Ao final de um processo educativo é necessário despedir-se, saber dizer adeus; deve-se acompanhar o sujeito até a “morte” simbólica de sua identidade como aprendiz ou como educando. Nessa despedida não só dizemos que tem valido a pena estar juntos, mas também manifestamos um pensamento agradecido: reconhecemos a troca, as transformações que aconteceram – aquilo que nos tem passado –, ao longo de todo o processo. Mas, ao se manifestar esse reconhecimento, e ao estar disponível em agradecê-lo de algum modo, o que se põe em jogo é, precisamente, a cerimônia do adeus à infância. Estar à altura da dignidade da despedida da infância, do que foi um começo, ter que assumir uma atitude de respeito a ela. Despedir os que morrem como despedir-nos de nós mesmos, na trama da educação, é ter que despedir a própria infância, e é ter que recordá-la para preparar um mundo em que o fato de ser criança não seja sinônimo de marginalidade, nem que o devir adulto tenha o sentido da traição.

Estou esboçando, como marco de interpretação de que vou dizer na sequência, a outra face do acontecimento, a qual, sem negar a força dos inícios, reconhece a importância dos finais. Recorrer à morte como figura do acontecimento não é trair a infância, como crescer, transformar-se, devir adulto, não equivalendo a uma infância desprezada. Pensar a morte e o acontecimento que a antecede – o sofrimento, a dor e a lágrima – é pensar, como dizia Deleuze, o que está em uma relação extrema comigo e com meu corpo: o que está fundado em cada um e o que não tem relação conosco: o incorporal, o impessoal. É ter que falar da parte do acontecimento cujo cumprimento não pode realizar-se, é ter que conceder uma palavra – palavra final – ao duelo, uma batalha que, ao mesmo tempo, é um convite à aprendizagem de concluir e, no fundo, uma tarefa infinita. E o é porque a morte, diferentemente talvez da dor e do sofrer, é resistente à ordem da representação; ou para dizê-lo mais corretamente: a representação da morte é a representação de uma ausência e a sua figura literária mais apropriada é, talvez, a *prosopopeia*, o tropo (*tropus*) segundo o qual uma pessoa ausente ou imaginária é apresentada como se falasse ou atuasse, algo assim como uma presença frustrada, como uma presença sem presente ou como a presença do fantasma. A representação da morte é sempre uma *máscara* – um *memento mori* – na qual não há nada, como o rosto de Tadzio, que aparece a Von Aschenbach, quando morre na praia, ao final da *Morte em Veneza*. Quem sabe, o sentido último da finitude humana é que não podemos encontrar uma realização com sentido para o finito e, por isso, a morte carece de sentido e a tarefa do duelo é infinita.

Mesmo que não possamos encontrar uma realização “com sentido” para a morte e que seja infinito o duelo, este último ainda parece poder se realizar como *tarefa*, assim como podemos aprender a *consentir* a morte, no sentido de uma aprendizagem da despedida. A morte é o inaceitável, mas a assumimos; o duelo é infinito, mas o realizamos.

Nesse ponto tenho que indicar como vou proceder. Como falar daquilo que não podemos representar, mas sim assumir? Da única maneira que, apesar de tudo, me é possível fazê-lo: *literariamente*. Proponho-lhes que me acompanhem em um processo de leituras e de acontecimentos, em que a voz de alguns escritores, e de preferência um somente, o escritor francês Philippe Forest, inevitavelmente acabará confundindo-se com minha própria voz (FOREST, 1997). Onde a morte de uma menina – figura do começo – se confunde com a morte de minha mãe – que é a figura do desaparecimento. Onde a voz literária, em sua precariedade, me levou a ter que aprender, na tarefa de um duelo incessante, minhas próprias perdas. E onde essas vozes que se mesclam estão encharcadas

pela infinita tristeza de corpos melancólicos em seu sofrer.

É desse modo que recorrerei à literatura – que nos ajuda, mas não nos salva – para nomear o acontecimento do que nos passa. E o farei reconhecendo, no plano da pura reflexão filosófica, até onde pode nos levar essa confusão do filosófico e do literário. Parafraseando um texto que Simon Critchley cita de seu mestre S. Cavell, indago: “Pode a filosofia (da educação) converter-se em literatura e seguir reconhecendo-se a si mesma?” A resposta é ambígua: sim, a filosofia (da educação) *pode* converter-se em literatura e seguir se reconhecendo a si mesma, não mais *como* filosofia, mas como uma *poética*.

Na sequência, eu tentarei esse exercício poético. Advirto-lhes que, inevitavelmente, esse exercício que estou a ponto de iniciar está atravessado por certa melancolia, por uma pena que não tem nome. Estará tomado de uma tristeza infinita. Este exercício poético é um grande gesto indireto e elusivo, porque creio que do excepcional não se pode dizer nada: somente cabe mostrá-lo sob a forma da arte. Não há modo de ensinar o excepcional, porque o excepcional não está dentro da regra. Há nesse começo algo difícil, uma dificuldade que é própria da minha tentativa. Como escreveu o húngaro László Földényi, em *Melancolia*, “temos de recorrer a conceitos para falar de algo que enfrenta aos conceitos até fazê-los inalcançáveis como as miragens” (FÖLDÉNYI, 1996, p. 9). Vamos, pois, até o deserto.

Cerimônias da despedida

Para começar, apresento uma citação, a qual transcrevo de um romance de Forest:

O branco é a cor das crianças que morrem. Alguém vivia. Logo não há nada. A vida se retirou. O que permanece na cama já não é minha criança. A agonia era ainda vida porque algo teve lugar. A morte é a verdade do instante. Penetra o tempo. O envolve. (FOREST, 1997, p. 392).

Falemos daquilo que não sabemos, quando é esse *não-saber* o que nos protege e o que nos orienta ante a dor de um filho que morre. “Eu não sabia”, escreve Philippe Forest:

Ou, melhor dizendo: já não recordo. Minha vida era esse esquecimento, e isso era o que não via. Vivia entre palavras, insistentes e insensatas, suntuosas e insolentes. Mas recordo: eu não sabia. Agora vivo nesse ponto do tempo. Cada

noite, como um ritual, deposito o volume vermelho sobre a mesa de madeira que me serve de escrivaninha. Sono os dias: agrego, suprimo, anoto, leio. (FOREST, 1997, p. 13).

Com essas palavras, começa o romance-ensaio-diário de Forest; não sabemos muito bem como chamar a um escrito que é a expressão de um duelo inconsolável. Trata-se de um texto escrito apenas sete meses depois da morte de sua filha de quatro anos por um câncer ósseo, e tão só quatro meses de autêntica exaustão:

A palavra câncer nunca se pronuncia. Fala-se de “regeneração”, de “lesão”, de “espessura”, finalmente de “tumor”. Logo se passa aos termos mais técnicos: “sarcoma ósseo” [...] A aprendizagem da morte é uma longa pedagogia cujos rudimentos tratamos de incorporar, é o abc do terror. (FOREST, 1997, p. 53).

Os médicos economizam a linguagem, os modos de expressão e de fadiga psíquica: não dizem nada mais do que pode ser entendido, porque antes já se adivinha. E enquanto o diagnóstico não é certo, os pacientes e seus familiares preferem não saber.

Esse texto de Forest indaga, sob o signo de um testemunho que não se quis oferecer, as profundidades de um *sofrimento inútil*: sofrimento estéril por excesso de dor e por incapacidade do paciente, por incredulidade dos familiares; sofrimento que não redime, nem livra, tampouco purifica. Um sofrimento sem sujeito, pois, quem o vive não pode resisti-lo e, no entanto, permanece nele, em um dia-a-dia cruel e implacável, como um mártir totalmente involuntário. As palavras de Forest, escritas como quem cutuca sua própria ferida, conformam um escrito que não pode ser, de imediato, terapia. Há que reconhecê-lo. Nem Victor Hugo, diante da morte de sua filha Léopoldine, nem para Mallarmé, diante da morte prematura de seu filho Anatole, a poesia foi o cumprimento de um duelo: “[...] nem o amor nem a poesia triunfam sobre a morte. Somente são um caminho de palavras que sempre conduz ao caixão fechado” (FOREST, 1997, p. 215). Tampouco para Forest que, no entanto, escreve e escreve:

Tenho feito de minha filha um ser de papel. Cada noite tenho transformado minha escrivaninha em um teatro de tinta onde ocorriam outra vez suas aventuras inventadas. Tenho chegado ao ponto final. Guardei o livro junto aos outros. As palavras não servem para nada. Sonho. Ao despertar pela manhã, ela me chama com sua alegre voz. Vou ao seu quarto. Está débil e sorridente. Dizemos

as palavras habituais. Já não pode descer sozinha a escada. Tomo-a em meus braços. Levanto seu corpo infinitamente leve. Sua mão esquerda se aferra em minhas costas, desliza ao redor de meu colo seu braço direito e em meu ombro sinto a terna presença de sua cabeça desnuda. Levo-a comigo sustentando-me no corrimão. E novamente, até a vida, descemos a escada de madeira vermelha. (FOREST, 1997, p. 399).

Forest segue a estrela poética de Mallarmé: não é possível que as crianças que morrem se deem conta de sua própria morte. Aí está o que é atroz na consciência nítida do último desfalecimento. É necessário conjurar a realidade da morte, sua contundente e obstinada evidência. Deve-se dizer adeus, sem pronunciar essa palavra, envolver a despedida em outra eternidade da qual possamos dispor. O filho, com sua morte, o pai, com sua sobrevivência, têm de encontrar um modo que os una nessa eternidade elaborada em um tempo especificamente humano. Uma morte não sabida, essa é a vã ilusão literária que nos derruba, não é uma morte verdadeira: é preciso, então, escrever a morte, anotar essa dor, para juntar à morte sua vitória. É preciso eternizar a criança que morre no interior da escrita e é necessário, portanto, que a morte real chegue para que o seu corpo, inventado com palavras, obtenha essa outra eternidade. Forest é lúcido aqui: a escrita é a faca com que Abraão se inclina, obediente, sobre Isaac:

A criança recriada pelo verbo é um fantasma que a escrita só desperta para celebrar melhor a si mesma. Tudo o que ele era se tem perdido. Ao converter-se em religião, a poesia justifica a morte e a apaga quando deveria manter os olhos abertos na escuridão. A poesia não salva. Mata quando pretende salvar. Faz morrer novamente a criança quando acede ao seu cadáver, pretendendo ressuscitá-lo sobre a página. (FOREST, 1997, p. 219).

Mallarmé o sabe. “Oh! Sabes bem que se consinto em viver, em aparentar esquecer-te, é para alimentar minha dor, e que este esquecimento aparente surja ainda mais vivo em lágrimas, em qualquer momento, em meio desta vida, quando tu me apareces” (MALLARMÉ, 2005, p. 161).

Dez anos depois, e diante dos romances onde relata o sofrimento e a morte da menina, escreve *Tous les enfants sauf un*, um ensaio sobre a morte das crianças, a enfermidade e a melancolia hospitalar (FOREST, 2007). As palavras seguem sem servir muito, mas existe a íntima necessidade, quase urgência, de dar sentido. Durante dez anos Forest tenta pensar novamente o acontecimento da morte de sua filha para saber se teria algum significado. Pensa novamente o vivido; pensá-lo uma e outra vez, para não esquecer, pois a revelação, se pode ser

alcançada, cabe a cada um e só pode adotar a forma de uma experiência, a de uma *prova*.

Nesse ensaio, o que tenta fazer é dar testemunho de uma reação unânime que, um dia, será a de cada um. Idênticas experiências, mas diferentes testemunhos. O processo da enfermidade, a simbologia que envolve a enfermidade e a morte das crianças, seu processo de canonização social, o universo hospitalar como um universo imóvel e indiferenciado que deambula pelas margens de um mundo onde habitam os vivos e onde, como lemos em *A montanha mágica*, de Thomas Mann, há uma diferença essencial entre os de cima e os de baixo, entre os de dentro e os de fora. É difícil não representar o hospital como um *gueto*, como um *espaço-outro* onde populações inteiras de enfermos são estacionadas à espera de uma solução final, invisível e permanente; lacerante e temida.

O hospital: ingressos em uma cidade estranha, cujas regras nos são totalmente desconhecidas, mas que logo aprenderemos. Um país estranho em que as luzes nunca se apagam, as portas dos quartos raramente se fecham, os pacientes não têm direito a uma verdadeira intimidade; tudo se compartilha: tosses, fleumas e nudez. A pequena Pauline terá que viver só – no fundo, sozinha – essa experiência. As provas diagnósticas são, apesar de sua boa intenção, uma violência que se exerce em um corpo de criança, com dor de criança, com frescura de criança. Em uma dessas provas, uma cintilografia que exige a injeção de um produto radioativo, que necessita de várias horas para fixar-se no esqueleto, exige que seus pais vistam umas enormes camisolas azuis, para protegerem-se dos efeitos dos raios. A pergunta é inevitável: “O corpo de nossa filha solta veneno e temos que proteger-nos dele?” (FOREST, 1997, p. 49). Não é possível o contato entre o corpo da criança e de seus pais, nem as carícias, nem os beijos. Não é possível sentir o cheiro da criança, o cheiro dos pais, o contato entre os corpos que lhes deram a vida. A cura exige anular o tato. O corpo dessa criança que não conheço me leva agora, dois anos depois, ao maltratado corpo de minha mãe, idosa, em estado avançado de câncer de pele, sem poder exercer controle algum sobre seu corpo, sem direito ao pudor, desnuda. Esparramo sobre ele um líquido viscoso altamente contaminador. Faço-o com a máxima delicadeza, quase envergonhado de ter de fazê-lo, e com a máxima ternura de que sou capaz, escondido atrás de uma grande bata branca, gorro que me cobre os cabelos, luvas, enormes óculos que me impedem de ver e máscaras. Ela guia minha mão pelo mapa de sua pele: “Filho, tem cuidado com meus mamilos, coloque bastante no peito, o disse o médico, por meus braços, minhas nádegas e minhas coxas”. E eu obedeço docilmente a suas indicações. E assim, um dia, e outro, e outro, e outro ainda.

Uma grande melancolia reina no hospital. Médicos, enfermeiras, pessoal de hospital praticam uma espécie de ritual voluntarista de bom humor que, em seguida, evidencia não servir senão para ocultar o contrário: uma *infinita tristeza*. A melancolia hospitalar é uma expressão da angústia metafísica que suscita o espetáculo do sofrimento; espetáculo insuportável que requer dos profissionais a distração para nomear a morte, ou a máscara do bom humor. Apesar de tudo, apesar do contato diário com o sofrimento – ou preciosamente devido a ele –, a morte segue sendo um tabu para uma consciência moderna que crê haver triunfado sobre a superstição e os mitos, ao rodear os que sofrem e morrem com um discurso razoável e compassivo. Ao aproximar-se a morte, as pessoas do hospital se retiram. Síndrome de fuga por parte dos médicos e enfermeiras que têm de se proteger do que vivem diariamente. Esse distanciamento é acompanhado de um vocabulário que coloca o sobrevivente em posição de já morto: “Precisa descansar, por favor, deixem o paciente dormir”. É necessário que o moribundo permaneça tranquilo, que descanse. E, além dos cuidados e dos calmantes necessários nesse momento, esses sinais mostram a impossibilidade, no pessoal do hospital, de suportar a enunciação da angústia, o desespero e a dor. Faz-se necessário impedir que isso (a morte, o fim) seja dito. *É que o fim é tão imenso, é sua própria poesia. E necessita pouca retórica. Teria que limitar-se a expor com simplicidade.*

No hospital se enfrentam duas lógicas irreconciliáveis: a do ideal e a do real. De um lado, certa colaboração na mentira, socialmente justificada, de que é técnica e economicamente factível oferecer (ou fabricar) um corpo perfeito, eternamente jovem, belo e são, e que é justo, portanto, receber em troca uma retribuição correspondente com tal propósito. Mas, de outro lado, não pode fechar os olhos ante o que diariamente evidencia como testemunho mudo: que a morte e a velhice existem para todos, que a dor rompe em pedaços o fantasma narcisista de um corpo sempre são e belo. Médicos, enfermeiras, psiquiatras, trabalhadores sociais, educadores, sentem diariamente o desgarramento que produz a esquizofrenia de situar-se na fenda de dois discursos contraditórios que coexistem.

O enfermo se percebe retirado do tempo. Nada do que se faz com ele, ou sobre ele – e tudo o que se faz com seu corpo –, é controlado por si próprio: esperas intermináveis, atrasos constantes, trocas de programa terapêutico, noites com o sono constantemente interrompido... tudo isso contribui para incrementar sua “impaciência”, a pôr à prova sua condição de “paciente”, com o sentimento de que tudo se tem confabulado contra ele. A enfermidade, então, é uma estranha experiência do tempo. O enfermo crônico, hospitalizado durante

muito tempo, se abandona a tarefas que a vida moderna deixa às suas margens: a contemplação, a meditação, o silêncio, talvez a leitura. Ou simplesmente funde seu olhar no infinito.

O enfermo é, além disso, expropriado de sua condição de sujeito, e lentamente percebe que é estranho como mero objeto, como um “caso” clínico, a parte experimental de uma conferência que será apresentada no próximo congresso internacional da especialidade. Sua única contribuição ao protocolo médico consiste no assentimento de sua vontade à nova condição de enfermo. Seu corpo, antes silencioso, converte-se em matéria e máquina, uma peça que forma parte de uma maquinaria cuja contribuição consiste em ser dócil a ela, em negar sua capacidade de resistência frente à invasão, frente ao poder que se lhe exerce em nome de uma saúde prometida. Mera prótese periférica da grande maquinaria médica. É certo que o tratamento não se faz nunca contra o enfermo, mas a lógica íntima do tratamento exige o aval silencioso do paciente, seu total consentimento, um ato de disposição de si mesmo. Trata-se de consentir a um terror, em passividade.

O hospital é o lugar de um ostracismo selvagem, mas também é o santuário protetor do enfermo. O lugar temido e ao mesmo tempo esperado, o lugar que não se quer ir com facilidade, sob uma internação prolongada. O hospital é, então, como lugar de acolhida, asilo sagrado, espaço de submissão e docilidade. *As grandes dores são mudas.* A morte das crianças – esse sofrimento inútil que tanto estremecia a Dostoievski – impõe um silêncio e uma patética especial: é um escândalo que silencia qualquer metafísica.

Mas o hospital também infantiliza. Estranha relação entre o hospital e a infância. O hospital infantiliza ao educar os enfermos em um estado de dependência que os devolve aos primeiros anos de vida. Mas, como infantilizar a uma criança? Não é possível; há uma gravidade neles que nos admira e nos inquieta. Bastam poucas semanas para que as crianças adquiram ali uma maturidade irreal, uma lucidez que não é frequente no adulto enfermo. É como se, no hospital, todos nós voltássemos a ser crianças... exceto as crianças mesmas. Sua coragem, sua resistência, seu silêncio nos admiram. Uma criança enferma pode, facilmente, passar por um santo; uma criança morta será divinizada. Mas esse processo de canonização social das crianças converterá seu sofrimento em uma sorte de *expropriação*. Essa santificação, tão específica de certa mitologia da infância, mata a criança duas vezes: primeiro, como *indivíduo*, ao sugerir que todas as crianças são ideal e sublimemente parecidas, e, segundo, como *enfermo*, ao afirmar que seu sofrimento é no fundo um bem, escondido sob a aparência de um mal, que lhe permite alcançar um nível superior de existência. Assim, a

santificação da criança enferma é ao mesmo tempo uma santificação da infância e da enfermidade, uma santificação que se paga ao preço de uma negação.

Juntas, uma criança convertida em figura literária, e uma anciã, que é minha própria mãe, reúnem o início e o final do tempo, toda uma história do corpo. É que a questão do final remete à questão da origem: a vida recebida e a vida dada. A morte de Pauline é uma interrupção brutal da cadeia da carne, da esperança contida em um corpo que começa.

Pensávamos transmitir a vida que havíamos recebido e demos a morte. Todo romance designa essa nudez de alento e de sangue pelo qual o indivíduo nasce à verdade do tempo. Paternidade e maternidade: a experiência crucial é a da vida recebida, a da vida dada. (FOREST, 1997, p. 140).

O tempo: assunto da origem e do começo, assunto da vida dada e recebida, e assunto, também, da língua. Mas nada serve de consolo: a escrita não triunfa sobre a morte. Victor Hugo e Mallarmé, desolados pela precoce morte de seus filhos, enlouquecem de dor, e se refugiam na escrita, que não dá consolo. *Contemplações* é o texto da dor de Victor Hugo. *Pour une tombe d'Anatole*, os fragmentos rompidos de uma tentativa, de eternizar a pequena criança. “Seu espírito, /que tem eternidade/pode esperar/ ser eternamente por meio de minha vida”. E Forest, como confundindo sua voz com a pena de Mallarmé, acrescenta: “A criança que morre é eterna, a pena do pensamento faz infinito o breve espaço dos dias que anunciam o fim” (FOREST, 1997, p. 209). Trata-se de fazer com que a pequena Pauline e o pequeno Anatole vivam nos escritos para assim se eternizarem; frágil esperança, porque a aproximação das respectivas escritas se fará sempre com uma memória que recorda um vazio que jamais poderá ser preenchido.

Estar à altura do que nos passa

Reconheço que é difícil saber o que quer dizer esta expressão: “Estar à altura do que nos passa”. A qual altura pode colocar-se o sofrimento de um pai que não pode suportar por mais tempo a agonia de sua filha de quatro anos? A qual altura se podem pôr os pesadelos de um filho que sente que tem uma dívida infinita com seu pai moribundo, a quem cuida noite após noite limpando-lhe com hábeis mãos que não sentem repugnância aos restos de vida que se escapam por um corpo que é quase um cadáver? A qual altura se põe a dignidade de uma mulher que se consome em seu pranto todas as noites, porque o poema

de sua vida se transformou em um tormento? A qual altura se põe a dor de uma culpa intransigente, o vazio de um olhar estendido no infinito? Quem se atreve a medir a dignidade desses sofrimentos?

Trata-se de não estar nem por cima nem por baixo do acontecimento, que é *isso* que nos passa, a prova pela qual temos que passar, nossa singular travessia. Trata-se de estar simplesmente à sua mesma altura, porque o que nos passa tem sua própria medida e sua própria elevação. E convém ser equivalente a essa dignidade, a essa altura, para não cair nem na banalidade, nem na mediocridade, nem no ressentimento.

No entanto, o que nos pode passar a cada um em particular, pode passar a todos em geral. A cada um singularmente e a cada um em sua justa medida. Será, então, que no acontecimento convém não sobrepassar a medida dos outros, evitar toda comparação? Se afirmo que tenho de estar à altura do que sofro, do sofrimento que agora mesmo me recorre, então, talvez esteja dizendo que meu sofrer é injusto, é violento e insuportável, mas que tenho de permanecer à altura de sua desmedida, resistindo com uma moral que seja equivalente a seu poder de destruição, com uma moral que não me faça perder-lhe de vista em nenhum momento. Trata-se de ter de aguardar, permanecer nessa forma de ser, nesse sofrer, nesse padecer. Padecer sua própria altura e ser digno do que me dá.

Essa dignidade do permanecer no padecer não é uma “dignidade” que se possa simplesmente aceitar como elaborada a partir de uma medida diferente ou contrária ao homem; nem por baixo, nem por cima de nós. Deve ser uma dignidade na medida do homem, do que ele pode padecer e do que ele pode resistir. Talvez exista aqui um sentido da justiça distinta do sentido meramente jurídico que conhecemos. Cada um tem de descobrir essa medida, e essa dignidade, e essa altura. Dar uma resposta equivalente – nem mais nem menos que a apropriada – ao que nos passa; uma resposta que não pode estar submetida a algo que seja exterior a esse acontecer ou a esse sofrer. O sentido dessa dignidade e dessa medida o descobre cada um, na relação com os outros, em uma relação dual face a face, mas que não vem dada por nenhum discurso que nos seja externo. Uma ferida requer uma resposta grande, uma dignidade à altura do que nos passa.

Deleuze diz que ser dignos do que nos passa é “querer e capturar o acontecimento, tornar-se o filho de seus próprios acontecimentos e por aí renascer, refazer para si mesmo um nascimento, romper com seu nascimento de carne” (DELEUZE, 2005, p. 183). Aceitar o que nos passa, e reconhecer sua grandeza – pelo horrível ou pelo formoso que contém – é, também, reconhecer que há coisas que nos têm passado, que se tem operado transformações em nós, que

temos passado de um estado a outro. E prestar atenção ao *devoir*: morremos para uma identidade infantil e passamos a outra dimensão, uma que requer de nós aceitar que, talvez, já não somos os mesmos que antes.

Quem sabe, então, estar à altura do que se passa conosco, quando o acontecimento tem a ver com uma despedida, é aprender a língua de outro modo, aprender a falar de outra maneira. Walter Benjamin disse que, quando morre uma pessoa muito próxima de nós, propomos, para o tempo posterior, algo que, ainda que o tivéssemos compartilhado com o desaparecido, parece que só se pôde madurar em sua ausência. *Ao final nos despedimos em uma língua que ele já não entende, em uma língua que é a nossa*. Talvez, por isso, custe tanto uma despedida: porque não há palavras para dizer adeus.

É que não há um instante para dizer adeus. A cerimônia da despedida se parte em fragmentos de vida, enquanto a vida dura e a morte nos alcança. A cerimônia da despedida se faz com uma cruel e lenta pedagogia da morte, no último ano da criança, enquanto a pequena Pauline ensinava a seus pais a dizer adeus entre jogos, canções e histórias inventadas.

O livro já está escrito; jamais pensou em converter-se em escritor: bastava-lhe ser um professor de literatura comparada, um leitor audaz de literatura francesa e inglesa. O livro foi fechado e o escritor tem que reconhecer que nem a arte, tampouco a vida, lhe salvou do sofrimento, da angústia, da enfermidade e da morte. E ainda assim, é necessário seguir escrevendo e seguir vivendo. Seguir falando, seguir expressando-se, inclusive a partir de um rotundo silêncio, para não ficar agarrado em uma melancolia infinita. Dizer, por exemplo, as palavras que dizem os amantes e que dói escutar, como Ulisses disse a Lori, em *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, o romance de Clarice Lispector: “Se deve viver apesar de. Apesar de, se deve comer, apesar de, se deve amar. Apesar de, se deve morrer. Inclusive muitas vezes é o próprio apesar de o que nos empurra adiante” (LISPECTOR, 1999, p. 22).

Seguir vivendo para contar a dor e contar a morte, talvez para consolar aos vivos. Porque um se vai antes que outro, e essa experiência da perda necessita da prova da singularidade de um afeto, de uma ausência ou de uma amizade. Ainda que nem a arte nem a escrita nos livrem da dor, nos ajudam a responder a um acontecimento singular: é uma ocasião única para tentar acertar com as palavras justas. Diante da perda do outro, ficamos como que impelidos a romper nosso silêncio e participar nos ritos do duelo. E fazê-lo com a máxima delicadeza, para evitar o *pathos* insidioso da recordação pessoal.

Não, a cerimônia da despedida não se resume a um só ato. Tem de esperar. Esperar que a parte que morreu naqueles que amamos morra também em

nós, a parte que é somente carne, a parte que vem e se vai. Esse é o conselho que o bom Spangler, um personagem de *A comédia humana*, de William Saroyan, pode dar ao jovem Homer, depois da morte de seu irmão em uma guerra cruel que não entende:

Esse morrer dói em você agora, mas espera um pouco. Quando a dor voltar totalmente, quando se converter na morte mesma, ela te deixará. Tarda um pouco. Tenha paciência, ao final você irá para casa sem nenhuma morte dentro de você. Dá um tempo para que ela se vá. Eu me sentarei contigo até que se tenha ido. (SAROYAN, 2005, p. 207).

Diante do transbordamento de determinados acontecimentos, algumas pessoas se voltam a perguntar pelo sentido. Qual justificativa tem um mundo que pode sacrificar uma vida singular em altares da salvação de uma massa? Nada justifica o sofrimento das crianças, de cuja patética e processo de canonização social nos fala tão lucidamente Forest. Mas permanece a inquietude: se não é possível oferecer um fundamento transcendente para o sentido – e então estamos perdidos e desorientados, e caminhamos como fantasmas em um mundo cujas leis ignoramos –, e se vivemos em um mundo violento e cruel, no qual a justiça tampouco tem sentido, a que podemos recorrer? Não há justiça? Não existe um Deus?

À experiência do *desencanto da razão* – pois há coisas que não podemos chegar a conhecer, e experiências cujo significado se nos escapam –, se une ao *desencanto religioso* (a ausência de um fundamento transcendente para o sentido) e o *desencanto político* (a impossibilidade da justiça no mundo violento e injusto). Trata-se de experiências que incidem plenamente em uma filosofia da educação, pois nem a cultura nem a educação parecem, então, barreiras suficientemente sólidas diante da barbárie e violência: “Tão indefeso é o ser humano?” pergunta-se um personagem de um romance de Sandor Marai: “A educação, a moral, as leis sociais, não têm força suficiente para conter o embate da paixão nos momentos cruéis?” (MARAI, 2007, p. 45).

Mas intuo que pode haver uma resposta, uma que será acusada de ilusória e vã, uma resposta que não parece, hoje, estar à altura de nossos sofrimentos, da dignidade do que se nos passa. E, no entanto, está. Eu sei que está. Mas essa é uma experiência minha. Não é algo que eu tenha feito, senão algo que fizeram por mim. É uma resposta que não pretende salvar o mundo, mas que tem curado feridas concretas e singulares. Essa resposta é *amor*. Não há outra saída, na realidade nunca houve outra resposta, nem outro modo de proceder.

Essa palavra, tremenda e já muito usada, é a que vemos em *gestos* que encerram sua própria poesia. O gesto, por exemplo, da bisavó de Douglas e Tom Spaulding, no romance *Dandelion Wine*, de Ray Bradbury, uma senhora de noventa anos que está morrendo, mas que parece que esteve no mundo desde sempre; uma senhora que, antes de morrer, enquanto dorme seu próprio sono, se despede de toda a sua família com palavras que são como um sacramento; um gesto de amor tranquilo como o que lhe disse o jovem Douglas, palavras que pode entender:

O importante não é o eu que está aqui encostado, senão o eu sentado à borda da cama, e que me olha, o eu que está abaixo preparando a cena, ou na garagem do carro, ou na biblioteca lendo. O que importa são as partes novas. Eu não morro realmente. Ninguém com uma família morre realmente. Fica-se ao redor. (BRADBURY, 2006, p. 177).

Ou a pequena história que conta a seu irmão pequeno Tom, para assegurar-se de que pode compreender o significado de seu “adeus”:

Tom, [...] nos mares do Sul os homens sabem um dia que é tempo de apertar a mão dos amigos e dizer adeus, e embarcar-se. Assim o fazem, e é natural, é a hora. Assim é hoje [...] Assim me vou, enquanto sou feliz e não estou aborrecido (BRADBURY, 2006, p.175).

É, da mesma forma, o gesto do mestre Bernard, em *Le premier homme*, o inacabado romance de Camus, o mestre de Jacques, o mestre que ao final de cada trimestre lê às crianças histórias de guerra e longas passagens de *Les Croix de bois*, esse gesto tímido de abrir-lhe esse livro, rudemente envolto, a ele, ao pequeno Jacques, que um dia se havia emocionado com a leitura, enquanto lhe diz: “Toma para ti”; “O último dia choraste, te recordas? Desde esse dia, o livro é teu” (CAMUS, 2003, p. 131).

É o gesto da senhora Macauley, no romance de William Saroyan, que diz a seu filho Homer – que todas as tardes percorre de bicicleta o povoado de Ithaca, levando mensagens carregadas de dor emitidas pelo departamento de defesa americana, durante a Segunda Guerra Mundial –, uma criança de doze anos, a quem sofre a dor de uma guerra que não entende, uma guerra que acabará matando ao seu irmão, o pequeno Homer, que não tem pai, e a quem lhe dói crescer e carregar toda essa dor, esse gesto digno de uma mãe que diz a seu filho:

O mundo está cheio de criaturas assustadas. E como estão assustadas, se assustam entre elas. Tenta entender. Tenta amar a todos que te encontram. Eu estarei esperando-te neste salão todas as noites. E não tem problema que entres e fale comigo a menos que necessite fazê-lo. Eu te entenderei. Sei que haverá vezes em que o coração será incapaz de dar-te à língua uma só palavra que pronunciar. Estás cansado, agora tens que ir dormir. (SAROYAN, 2005, p. 30).

Era o gesto, agora o recorde, de minha própria mãe, quando meu pai estava morrendo, e emagrecia, e se assustava, e não queria saber que estava morrendo, e então ela apertava a cintura de suas calças, para que acreditasse que havia engordado. E, quando ele se vestia, a chamava, gritava e com um sorriso lhe dizia: “Olha, Josi, parece que engordei.” E minha mãe, esgotada, também sorria.

Sim. Creio que seja algo assim. Permitam-me dizê-lo. É um gesto de amor e de resistência. Tenho que crer que seja isso. E não o posso demonstrar.

Sustento minha mãe enquanto ela morre e lhe sussurro palavras que já não recordo mais. Contemplo silencioso e atordoado os últimos instantes de minha mãe, cujo corpo ainda reconheço como seu, e evoco as palavras que apenas doze horas antes me dizia com um fio de voz: *Como está mamãe? Morrendo, filho, morrendo.*

Não se pode dizer nada. Esperar que terminem os sonhos, confundidos com os pesadelos. Suportar o novo estado de orfandade em que me encontro: agora só posso ser o pai de meu filho, que nunca será pai, e diante do qual não poderei fazer o milagre de caminhar como uma criança estendendo a mão quando envelhecer. E ainda assim me repete: *Papai, quando ficar velho, eu cuidarei de você.* E agora, chega a mim a evidência rotunda de minha paternidade cansada. E permaneço aí, instalado na beleza, ansiando a humildade, instalado entre a memória e o reconhecimento. Em uma dívida infinita. À espera da dignidade de um adeus; à espera da dignidade da recordação; à espera da dignidade do esquecimento; à espera de outro tempo. Sim, quem sabe, somente à espera. Mas a mim também me segue estremecendo toda essa beleza com que me presentearam:

Havia um pacto entre você e o que existe, que é o que se vê e o que não se vê disso que se vê. Espírito carnal, se deve chamar assim. E era ali onde me parecias mais compreensível. Transcendência corpórea. Simples e enorme verdade de ser você (FERREIRA, 2003, p. 51).

Toda esta vida. Sim, esta vida.

Referências

BÁRCENA F. *Hannah Arendt. Una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder, 2006.

BRADBURY, R. *El vino del estío*. Barcelona: Ediciones Minotauro, 2006.

CAMUS, Albert. *El primer hombre*. 4. ed. Barcelona: Tusquets, 2003.

CRITCHELY, S. *Muy poco... casi nada. Sobre el nihilismo contemporáneo*. Barcelona: Marbot Ediciones, 2007.

DELEUZE, G. *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós, 2005.

_____. *Proust y los signos*. Barcelona: Anagrama, 1972.

FERREIRA, V. *En nombre de la tierra*. Madrid: Acantilado, 2003.

FÖLDENYI, L. *Melancolía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg – Círculo de Lectores, 1996.

FOREST, P. *L'Enfant éternel*. Paris: Gallimard, 1997.

_____. *Tous les enfants sauf un*. Paris: Gallimard, 2007.

GOMÁ J. *Aquiles en el Gineceo, o aprender a ser mortal*. Valencia: Pre-Textos, 2007.

LISPECTOR, C. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Lisboa: Relógio d'Água, 1999.

JANKÉLEVITCH, V. *La aventura, el aburrimiento, lo serio*. Madrid: Taurus, 1989.

MALLARMÉ, S. *Pour un tombeau d'Anatole*. Vitoria: Ediciones Bassari. Edición bilingüe, 2005.

MANTEGAZZA, R. *La muerte sin máscara*. Barcelona: Herder, 2006.

MÁRAI, S. *La hermana*. Barcelona: Salamandra, 2007.

NIETZSCHE, F. *Genealogía de la moral*. Madrid: Edaf, 2000.

SAROYAN, W. *La comedia humana*. Barcelona: El Acantilado, 2005.

TODOROV, T. *Les aventuriers de l'absolu*. Paris: Robert Laffont, 2006.

PARTE DOIS

As linguagens da experiência na educação

*As linguagens da experiência na educação*Tarso Mazzotti¹

Na prática a teoria é outra. Qual teoria? A que fala do vivido, a que os professores negociam entre si, a que eles consideram mais valiosa do que o estudado nos cursos de formação de professores. A teoria na prática é bem outra, ecoam os que propõem uma completa revisão das pesquisas em Educação, pela instituição de uma ciência para a educação, em oposição às ciências da educação (VAN DER MAREN, 2004). Ambos os grupos estão decepcionados. A abordagem científica da educação escolar prometeu muito, pouco realizou. Mais ainda, as filosofias permanecem em suas disputas sem que se tenha algum critério para estabelecer a validade de alguma delas.

Diz-se preciso resgatar as experiências dos professores para estabelecer um conjunto de conhecimentos confiáveis a respeito da educação. Os que têm examinado as ciências da educação constataam a ausência de um *corpus* de conhecimentos próprios de uma profissão. Carr e Kemmis (apud VAN DER MAREN, 2004, p.38-39), afirmam que ainda não se tem um conjunto de técnicas e habilidades sustentadas em conhecimentos originados de pesquisas que sistematizem o fazer docente. Nada que se assemelhe às profissões da saúde, os referentes usuais de discursos acerca da educação escolar.

Além disso, pelo fato de não se ter algum critério para sustentar quais valores são superiores a outros, afirma-se que tudo vale ou que algum conjunto de valores devem ser admitidos por alguma razão, a qual, no geral, é retirada de um dos sistemas filosóficos concorrentes.

Sem o apoio em um *corpus* de conhecimentos confiáveis, sem uma bússola para suas condutas, com a constante intervenção dos mais diversos atores sociais nas escolas, determinando o que devem fazer, produz-se esgotamento (*burn out*) nos professores, segundo pesquisas realizadas por psicólogos sociais, tais como Moreno-Jimenez et. al. (2002). Não é estranho, pois, que os professores recorram aos livros de autoajuda, o que tem surpreendido os pesquisadores.

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro; Professor Titular de Filosofia da Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (aposentado); Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo.

Por que a surpresa? Por julgarem que os livros de autoajuda, assim como seus autores, apresentam soluções fáceis e, confortam os professores na situação de desamparo, impedindo que eles busquem soluções para os problemas.

Livros de autoajuda

O que são os livros de autoajuda? Eles pertencem ao gênero epidítico, louvam e censuram valores. Esse gênero retórico, ao contrário do que se tem dito, não é recente, não surgiu com o capitalismo, bem como não é uma conspiração das classes dominantes, ou das elites, para conter as classes subalternas ou incapazes de pensar por si. O gênero epidítico sustenta-se na dóxa, no que as pessoas consideram preferível fazer e ter, no senso comum. Nem poderia ser diferente quando se trata de ética, dos costumes ou da moral, uma vez que são os argumentos admitidos pela maioria, ou por todos, e garantem a vida social.

Tome-se algum sistema filosófico, que nele encontraremos o discurso epidítico defendido pelo filósofo e seus adeptos. O mesmo se encontra nas religiões. O discurso epidítico condensa e coordena as ações, as decisões para a ação das pessoas de um grupo social, de uma cidade, de um Estado, permitindo que haja algum equilíbrio das forças envolvidas nas lutas diárias pelos interesses grupais e pessoais. O gênero epidítico organiza-se em torno dos lugares do preferível, ou do desejável, segundo as necessidades do momento, sem estabelecer alguma verdade para além ou aquém do humano, que nunca será demasiadamente humano.

Nada estranho, salvo quando se tem alguma doutrina dogmática que pretende instituir um conjunto único de valores, os apresentados por seus proponentes. Nem é estranho que os professores consumam tais discursos, muitas vezes que são os mesmos que utilizam em aulas para estabelecerem a convivência com seus alunos. Nem se pode dizer que os professores são os únicos consumidores desse gênero, pois muitos outros encontram conforto nas palavras dos autores e autoras da *Arte da Prudência*, que é nome do livro de Baltasar Gracián, datado do século XVII, dentre outros que chegaram até nós.

Escândalo

Se não é escandalosa, por que a situação é apresentada como um escândalo?

A técnica retórica que institui o escândalo é muito eficaz para conduzir os auditores ou leitores à defesa do que propõe o orador. Por ela, uma situação

é apresentada como perigosa, institui o medo, o terror, mobiliza as vontades, as paixões, com isso suspende o juízo, a razão, o pesar os prós e os contras. Mas, caso fique nisso, deixará de ser persuasiva. O terror, no diz Aristóteles em sua *Retórica*, é uma das paixões mobiliáveis para persuadir de maneira eficaz o auditório, mas deve ser temperado pela esperança de solução ou salvação, que, sendo apresentada pelo orador, confere-lhe alto grau de confiança. Por isso, é preciso apresentar os meios para afastar o temível, caso contrário não há sobre o que deliberar.

O que há de temível nos livros de autoajuda? Por que tanto alarido? Por que tais obras devem ser substituídas por outras? E quais outras? Por outras obras de autoajuda, as que o orador abona e apregoa.

Um círculo de má finitude, pois o apregoador precisa ser validado, mas por se tratar de preferíveis, a adesão e a validação sustentam-se no senso comum, na dóxa, o mesmo solo em que medra o discurso de autoajuda. No âmbito do discurso acerca da educação há dois polos desse gênero: o que afirma a necessidade imperativa de formar o ser humano em sua integridade; e o que sustenta a formação no aprender as técnicas intelectuais e físicas.

Filosofia versus Sofística

Tal oposição marcou a instituição da Filosofia contra a Sofística ou, como prefere Kerferd (2003), o Movimento Sofista.

A Filosofia, inaugurada por Platão, afirma que a verdadeira educação é a que faz do homem um ser completo, interiormente superior, não um técnico ou artista. A finalidade da educação é tornar real em cada pessoa a sua superioridade espiritual. Meta não alcançável por todos, mesmo assim, não se efetiva de maneira integral, uma vez que sempre podemos vir a ser melhores do que fomos.

O Movimento Sofista propõe algo bem mais modesto: os estudantes precisam apreender as técnicas de argumentar e contra-argumentar, as dos exercícios físicos e higiene, para exercerem suas funções na pólis. A *areté*, a excelência, para os Sofistas, é adquirida pelo trabalho, pelo estudo: todos podem alcançar o máximo possível a um ser humano, donde sustentarem a meritocracia. As regras sociais para a boa vivência não se encontram para além ou aquém dos homens, são integralmente humanas, portanto contingentes, sendo factível alterá-las segundo as necessidades humanas.

Recorde-se que os Sofistas separaram de maneira completa as leis humanas das naturais, afirmando que as últimas não são mutáveis, enquanto as

primeiras o são. Sendo assim, a educação escolar só pode ser a que permita que cada homem aja como membro do governo da cidade, para o que necessita dominar os instrumentos conceituais e práticos da retórica e da dialética, além de ter boa saúde, alcançável pelos exercícios físicos e boa alimentação.

Mas, graças ao predomínio do platonismo, julga-se que as metas propostas pelos Sofistas são muito estreitas, mínimas, simples adestramento. Cabe à educação formar as pessoas para uma vida social superior, a que os professores julgam ser a ideal. Na prática diária esse ideal esfacela-se, não se materializa, por isso se afirma que a tarefa educativa por excelência é um sonho, uma utopia. Na linguagem corrente dos educadores, a dos teóricos da educação, a utopia é algo não alcançável, é um farol, o norte da bússola do fazer docente.

Do escândalo à utopia

A obra de Thomas Morus, que deu nome a esse sonho, a Utopia, foi toda produzida com base no esquema argumentativo da ironia. O não-lugar, o nonada, é uma ilha cortada por um rio sem água, o Anidra, uma das muitas ironias que se perdem ao serem tomadas literalmente. Tornando-se literal, a ironia apresenta-se como afirmação, proposição, o não-lugar se faz lugar de chegada.

Como isso pode ocorrer no âmbito do discurso acerca da educação? Simplesmente por compreender a educação como um processo de condução dos não-educados ao estado inatingível de educado. Pela hipérbole o discurso amplifica suas tarefas, tornando-as impossíveis, revestindo seus agentes de uma imensa dignidade, pois eles se tornam os verdadeiros formadores dos homens, os mestres da sociedade, seus condutores. A necessidade dessa hipérbole indica que os professores não são reconhecidos por outros grupos sociais, o que se apresenta como a “desvalorização da profissão”. Por que a profissão é desvalorizada? Porque os outros não compreendem a missão da escola, o trabalho dos professores em geral, que é o de transformar a sociedade segundo suas réguas e compassos. Diz-se, então, que os outros, os não professores, não estão preparados para admitir o que deve ser tornado real: a utopia.

Mas, se a educação ideal é utópica, não realizável, por que os outros confiariam em quem defende tal projeto?

Os que não acreditam sustentam ser imperativo do ensino das técnicas intelectuais sistematizadas nas ciências da natureza, nas ciências formais e na gramática. Apresentam um programa escolar voltado para aprender a fazer as coisas intelectuais e manuais, não pretendem formar os agentes das transformações sociais. Tais opositores perguntam: se a sociedade educa os educa-

dores, então eles não podem produzir os que realizarão as mudanças sociais? (MARX, 1982, p.1029-1028). Nesse discurso, o preferível é formar as pessoas nas técnicas. Para eles, a maestria, a excelência efetiva-se na mutante vida social que não pode ser contida em algum ideal, uma vez que, na democracia, os contratos são feitos e desfeitos ao sabor das lutas internas, com todos seus defeitos e efeitos razoáveis ou não para a maioria.

Imediatamente, ouve-se, em resposta, as vozes dos que afirmam que cabe à escola, essa entidade genérica, formar o cidadão. Como formar os cidadãos? O debate desloca-se, mas o tema é o mesmo: os professores são os agentes sociais que produzem a vida social ideal. Os discursos epidícticos retomam com força, mas não se pergunta algo bem simples: ser cidadão, nas sociedades contemporâneas, não é um estatuto jurídico? A Constituição da República não define o cidadão? Sim, respondem, mas não o verdadeiro cidadão...

Verdadeiro e falso cidadão

O verdadeiro cidadão institui o falso, movimento argumentativo que recorre à técnica de dissociação de noção (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996; PERELMAN, 2002). A noção de “cidadão”, a definida pelo contrato social, é dividida em dois termos: o primeiro não apresenta as boas qualidades, que o segundo termo institui, ao apresentar as qualidades que se julgam superiores. O verdadeiro cidadão é crítico, participante, capaz de produzir mudanças na vida social. O estatuto jurídico da cidadania é desprezado, é uma mera formalidade, sua definição por demais pragmática: todas as pessoas com certidão de nascimento e documentos civis são cidadãs, não importa a idade, pois assim se tornam pessoas com direitos e de deveres. Insuficiente, para muitos, pois não determina que devem ser críticos, participativos, capazes de produzir mudanças sociais.

O que se entende por crítico? Eis o que se tem apresentado como um problema. Julga-se que a expressão “intelectual crítico”, por exemplo, requer esclarecimentos, pois a palavra funciona como adjetivo, não se sabendo como a determinar. Outros consideram que “crítico” é quem fala mal de alguém ou de alguma coisa. Assim se deixa de lado, pelas mais variadas razões, o significado singular e técnico: crítica é uma das tarefas da dialética, pode ser traduzida por “exame”, como o fez Edson Bini, em sua tradução do *Órganon* de Aristóteles.

Examinam-se os discursos para decidir a respeito de sua pertinência, de sua validade, de sua verossimilhança. Crítica é um momento do debate regulamentado, que é a dialética, e, como tal, requer critérios, caso contrário o diálogo

hostil-amistoso não flui. Por exemplo, os advogados de defesa e acusação examinam, criticam os argumentos, para exporem suas posições e persuadir o juiz ou os jurados da pertinência do que defendem. O mesmo fazem os cientistas e todos nós, nas mais diversas situações, com maior ou menor conhecimento das técnicas da dialética.

Formar o cidadão crítico, como se pretende, pode ser realizado, caso os estudantes aprendam as técnicas da dialética e da retórica. Afinal, o exame dos discursos é o mesmo que crítica. Por exemplo, ao mostrar que o argumento que afirma a necessidade de formar o verdadeiro cidadão recorre à técnica de dissociação de noções, fiz a crítica desse argumento. Além disso, afirmei que a crítica é uma das tarefas da dialética que requer o domínio de seus instrumentos, logo se pode formar o cidadão crítico sem recorrer a um ideal utópico, pelo que reafirmo a posição dos Sofistas contra os Filósofos. Isso porque, se a meta da educação escolar é formar o cidadão crítico, então o programa escolar da Sofística parece ser adequado, especialmente se for revisto pelo que a humanidade produziu a respeito do conhecimento nestes últimos séculos, particularmente após 1950, quando se retomou a Retórica.

Por quê? Porque é factível ensinar as técnicas ou artes, mas não as virtudes, a maestria, a excelência, a virtuosidade. A *areté*, ou a excelência, adquire-se pelo exercício de atos excelentes; cabe a cada um, não pode ser ensinado, apenas mostrado pelos que são virtuosos. Corajoso é alguém que pratica atos de coragem, não alguém essencialmente corajoso. O pianista virtuoso torna-se virtuoso pelo exercício, pela dedicação, pelo que é reconhecido, o mesmo ocorre com os mestres de obra, médicos, professores.

O domínio técnico de excelência aparece aos outros como algo natural, mas resulta de um trabalho intenso e dedicado, logo seus possuidores têm o mérito de suas habilidades, as que todos os humanos possuem em potência, ainda que poucos as atualizem. Mas, caso se considere que cidadão crítico é o descrito por alguma filosofia primeira, que busca estabelecer um estado ideal, uma utopia, então ele não pode ser formado, pois, não há tal sociedade – ela está para além do humano.

Em que se sustenta o discurso utópico de todos os tempos? O discurso utópico estabelece-se pela comparação entre o corpo social e o corpo orgânico, transferindo significados do orgânico para o social, especialmente a noção de equilíbrio entre suas partes. A divisão social do trabalho, tal como a dos órgãos, é o desejável, pois cada qual fica em seu lugar natural, viabilizando o equilíbrio, uma sociedade sem lutas por interesses privados e coletivos. Propõe-se uma sociedade em que a política, as disputas, sejam banidas, e que seja controlada por

homens sábios, os gestores do equilíbrio estático. Da dissociação da noção cidadão, chega-se à metáfora orgânica que sustenta a representação de sociedade utópica para a qual o verdadeiro cidadão será formado (MAZZOTTI, 2008).

Técnicas de instituição do real

Podemos, agora, retomar os passos anteriores para examinar as duas técnicas argumentativas que instituem o real: a dissociação de noções e a metaforização. Recorde-se que o real é posto pelo discurso com vistas a organizar e coordenar as ações das pessoas, viabilizando a identidade dos grupos sociais, as metas que concordam realizar em um momento histórico. Examinemos essas técnicas: dissociação de noções, metaforização e metonimização, bem como a ironia.

Tanto a dissociação de noções quanto a produção de metáforas e metonímias operam por meio da comparação ou analogia. A dissociação de noções toma o usual, o que se apresenta unido, como se fosse composto por dois aspectos antagônicos, comparando-os para estabelecer uma diferença. A metaforização compara para estabelecer a semelhança entre noções diferentes em gênero ou em espécie; enquanto o processo que produz metonímia compara entes do mesmo gênero ou da mesma espécie. Finalmente, a ironia inverte as relações estabelecidas, opõe-se ao que se afirma, mostrando incompatibilidades no que se diz ser o real e/ou desejável.

Recorde-se que a eficácia dessas técnicas depende do auditório, pois o orador precisa considerar o que os ouvintes ou leitores sustentam, para instituir o que ele considerará como o real e, a partir daí, expor o que julga ser preciso fazer, o objeto de deliberação.

Ilustro com um assunto que vem empolgando setores envolvidos na educação infantil: a infância. Originariamente a palavra “infância” significava “sem fala”, “não falante”, mas não uma pessoa incapaz de falar, pois os “infantes” que compõem a “infantaria” são adultos que falam, mas não têm a “voz ativa”, apenas a passiva (sim, senhor). O não falar, nesse registro, refere-se à irresponsabilidade, não responde pelo que diz no parlamento, como “adolescente” que também significou “irresponsável”. Não é algo essencial, mas uma situação socialmente determinada, tanto que um infante, Dom Henrique, nunca deixou de ser infante, pois não foi coroado rei de Portugal.

Em nossos dias, busca-se definir a “infância”, os direitos das crianças, bem como uma maneira de as educar que atenda às suas necessidades, dentre elas a de brincar, como algo essencial. Nessa concepção contemporânea a infân-

cia é medida pelo tempo de vida que estende o infantil até 14 ou 15 anos de idade. Todavia, há 50 ou 60 anos, uma donzela de 14 anos era considerada pronta para o casamento com um homem de 20 ou 25 anos, quando não de 50 ou 60 anos. Se a infância é um período da vida humana estabelecido socialmente, variando segundo épocas históricas, bem como em uma mesma época segundo os grupos ou classes sociais, como pretender definir a essência de “infantil”? Parece uma missão impossível.

No entanto, há os que examinam a história humana buscando estabelecer uma “história da infância”, tendo por critério o que hoje consideramos ser próprio das crianças. Por essa via, uma donzela de 14 ou 15 anos do século XVI é tratada, pelo historiógrafo, como uma criança. Um anacronismo, por certo, mas com qual objetivo? Provavelmente, para nos persuadir de que o ideal “infância” vem sendo constituído ao longo dos séculos e o atual é melhor do que o antigo. Nesse mesmo discurso encontramos as objeções ao tipo de escolarização oferecido às crianças das classes populares naquelas épocas remotas, pois não ultrapassava o ensino das letras e da aritmética, não se lhe oferecendo o ensino secundário, nem o universitário. Mais uma vez um anacronismo, pois a educação escolar superior não era desejável nas sociedades antigas; apenas muito recentemente, na segunda metade do século XX, a formação em massa no ensino superior tornou-se um valor. Houve uma enorme mudança na vida social contemporânea, a que pôs em seu centro a produção dos conhecimentos científicos e técnicos. Agora, as técnicas produtivas, aliadas com as intelectuais, constituem a base da vida social, o que era impensável a 100 anos, por exemplo.

Tomar o desejável, em nossos dias, como um critério para julgar o passado permite sustentar a atitude que justifica o presente: somos o que somos porque no passado não se educou o povo, logo pouco podemos fazer. Essa maneira de ver estabelece uma continuidade entre passado e o presente, como se nada tivesse mudado, salvo as datas. Nesse caso, processo é semelhante a um fluxo, um rio, as águas da nascente só podem ser as mesmas do lago presente que corre para o futuro. Mas, no presente, há os que se opõem a essa continuidade, nadam contra a corrente, buscam outras águas, outros percursos ou fluxos que nos levem para a utopia, ao nonada. Há outros discursos concorrentes, cada qual procurando nos convencer do que é o adequado e pertinente, afirmando o que consideram preferível ou desejável.

Figuras nos discursos pedagógicos

Os discursos que buscam apresentar as práticas ou as experiências dos

professores são os que se sustentam na metáfora PERCURSO DETERMINADO E DETERMINÁVEL; e os poucos que não a utilizam operam por alguma metonímia que tem por foro da comparação os trabalhos humanos, como em John Dewey (MAZZOTTI, 2008).

Pouco disse, até aqui, da metonímia que compara entes do mesmo gênero ou espécie. No caso das propostas para a educação escolar, compara-se o trabalho dos poetas, dos cientistas, dos trabalhadores manuais, extraindo-se um modo de fazer a ser imitado pelos estudantes. O trabalho docente será, então, o de organizar as atividades discentes, de modo a reproduzirem os gestos dos trabalhadores intelectuais e manuais, explicitando os instrumentos que utilizam, procurando fazer com que sejam eficientes e eficazes. Aqui vale a máxima da educação das artes: aprende-se a fazer, fazendo. A qual pode ser estendida ao fazer noético ou intelectual: aprende-se a argumentar, argumentando. E argumentar é pensar, pesar o que se diz, o que o outro disse, procurando estabelecer o plausível (BILLIG, 2008).

Não era esse o programa escolar dos Sofistas? Não foi esse o programa escolar do que se denominou progressivismo? A resposta é sim. Contra ele se levantaram os muitos filósofos da educação, ao afirmarem que cada um precisa realizar em si o que essa ou aquela filosofia apresenta como o homem verdadeiro, o homem por inteiro. Esta é a concepção que se verifica na linguagem da experiência da educação, a dos professores, a dos que buscam realizar o irrealizável, pela qual professores são construtores de uma sociedade utópica.

Tomemos, por exemplar, o discurso de professores das disciplinas: cada um se apresenta como os verdadeiros formadores, pois suas disciplinas são as mais relevantes, as que mudam essencialmente seus alunos. Como são muitos, tem-se um embate que institui uma hierarquia, em que algumas são apresentadas como perda de tempo. Os professores das disciplinas consideradas menores defendem-se, afirmando que as demais cultuam o morto, o mundo cinza da racionalidade, enquanto eles trazem a vida para escola, como dizem os professores de música (DUARTE, 2004).

Nesse embate, os envolvidos utilizam a técnica de dissociação de noções, tanto em seus grupos organizados em torno de disciplinas quanto no conjunto dos professores, para instituírem o que dizem ser a sociedade desejável, a utopia. Pela metáfora organicista, que condensa e coordena a noção de utopia, chega-se ao discurso que sustenta existir um e apenas um método para educar, o que realiza a conversão dos alunos, tal como uma conversão religiosa, efetivada por uma disciplina apresentada como superior às demais, a que “ensina a pensar”, a que produz o cidadão crítico, como ouvimos e lemos, quando da introdução da

Filosofia no Ensino Médio. Justifica-se uma disciplina pela desqualificação das outras.

A instituição escolar, que teria por tarefa educar seus alunos por meio da ação cooperativa dos professores, os quais contribuiriam com seus saberes organizados em disciplinas, é um campo de batalha, pois uma ou algumas delas são as mais importantes.

A acomodação que se verifica em seu funcionamento cotidiano só se instala pela força das normas e leis, bem como pelos costumes. Não se pode falar do papel de cada disciplina na formação dos educandos, pois implica alcançar seus professores como pessoas. A hierarquia dos discursos disciplinares não procede do reconhecimento de seu lugar conceitual e afetivo, mas de alguma instância externa à escola, que se torna interna, os exames. As avaliações externas determinam a hierarquia entre as disciplinas, o lugar de seus professores, mantendo-se a heteronomia das decisões a respeito do que se pode dizer e fazer. O trabalho dos professores só é formalmente cooperativo, pois, cada qual fala por si, as afinidades das disciplinas instituem alianças que ultrapassam os muros das escolas, e nelas se mantém o silêncio a respeito das diferenças, salvo em situações de crise.

Escola como lugar socialmente necessário

Não falamos no vazio social. Os discursos buscam moldar os lugares de seus oradores no âmbito das relações sociais. A linguagem é instrumento da ação, bem como está condicionada pelo factível. Se não há como conduzir um debate que institua o trabalho cooperativo, pois cada grupo ou subgrupo se sente ameaçado, então não é viável transformar a escola. Mesmo assim, os professores precisam apresentar-se como um “corpo”, com alguma identidade de conjunto, falar da necessidade social da escola.

Como se institui o discurso que faz da escola um lugar necessário? Qual a justificativa para nos considerarmos agentes de um trabalho socialmente relevante e necessário?

O axioma de toda doutrina pedagógica é bem simples: é possível conduzir o educando de seu estado de não educado ao de educado. O fato de ser uma possibilidade não implica que se alcance. Por isso, há tantas disputas para saber como transformar o “possível” em “efetivo”, em controlar as circunstâncias, o modo de conduzir os alunos ao desejável (CHARBONNEL, 1988; MACMILLAN; GARRISON, 1988; REBOUL, 1984).

As disputas em torno da determinação da possibilidade encontra-se

nos discursos que se organizam em torno de duas metáforas conceituais: a do percurso determinado e determinável; e a do indeterminado e indeterminável. A primeira predomina no discurso que orienta os professores e a sociedade. Ela se sustenta nas narrativas mais diversas, dentre elas a de que história humana tem uma direção determinável, cuja meta é a realização de uma sociedade.

Alguns de seus opositores não se apoiam em uma metáfora, porém, em uma metonímia que resulta da comparação entre os trabalhos humanos e o que o aluno precisa realizar, para se tornar hábil em cada um deles. Por ela, aprende-se uma técnica exercitando-se, copiando, fazendo como os mestres, para alcançar a maestria e produzir algo diferente, novo, particular. Essa educação mimética não requer conversão dos alunos. No caso da constituição de conhecimentos, requer o trabalho de verificar o que os melhores fizeram para apreender tanto o modo de argumentar e produzir convicções, quanto as lacunas a serem preenchidas. Os alunos não se tornam discípulos de um mestre do pensamento, exercitam-se nas técnicas intelectuais da retórica, dialética e analítica, bem como na ginástica e nutrição. Para tal corrente, que é originariamente a dos Sofistas, a vida social é contingente, realiza-se pelos embates entre as partes que negociam seus acordos, procurando evitar a guerra com armas letais. O preferível é a realização do governo de todos e cada um, com base em leis humanas, suficientemente humanas, alteráveis sempre que necessário. O princípio ou fundamento dessa vida social é a própria vida social. Não busca algo para além ou aquém do humano, valoriza-se o saber fazer, pois a virtude, a *areté*, é a excelência em algum fazer.

Conclusão

As disputas a respeito da educação, como em qualquer outra área, realiza-se por meio de esquemas retóricos, neles incluídos os dialéticos, que, de imediato, buscam instituir o que as partes consideraram ser o real.

Vimos que a instituição do real faz-se utilizando a comparação, operação que permite dizer que tal ou qual ente é similar ou não a outros. No caso da dissociação de noções, compara-se o termo I e o termo II de uma noção usualmente unificada que foi dividida, como no exemplo consciência, cujo antônimo corrente é o sono, o desfalecimento. Porém, quando se quer tratar da consciência no âmbito de alguma doutrina filosófica, se a divide em ingênua e crítica, por exemplo. O termo II, consciência crítica, apresenta todas as boas qualidades, posta como superior e melhor do que o termo I (consciência ingênua). O mesmo se encontra na divisão entre senso comum e senso incomum, este sendo

o da ciência, da filosofia ou da disciplina defendida por quem a propõe. Trata-se de um juízo de valor, próprio da situação retórica.

Pelo mesmo procedimento algo é apresentado como semelhante a outro que lhe é diverso em gênero ou espécie, obtendo-se metáforas. Caso a comparação tenha por tema e foro entes conceituais de mesmo gênero ou espécie, obtêm-se metonímias. Finalmente, a ironia toma as comparações por alvo para as contradizer. A ironia é uma poderosa técnica de oposição ao dito que expõe as comparações e as inverte. Um exemplo: ao ouvir a frase “caminhante, o caminho se faz no caminhar”, alguém adiantou que seria, portanto, preciso “pegar as enxadas, as pás, para o construir”. A ironia atinge o argumento, não a pessoa que o apresentou. Produz o riso, algumas vezes o ridículo. Mas a ironia, assim como as alusões, só podem ser apreendidas em seus contextos de enunciação. Além disso, não instituem o real, dizem contra o afirmado, abrem um processo, caso os envolvidos queiram, de diálogo regulamentado que viabiliza outra maneira de apreender o que se diz ser a realidade. Essa situação, que não examinei aqui, é a da dialéctica, em que as partes comprometem-se a produzir enunciados não contraditórios e, se o fizerem, admitem abandoná-los; e, por fim, caso não cheguem a algum acordo, assumem que estão em um beco sem saída, uma aporia.

Uma vez alcançados os argumentos considerados confiáveis, chega-se à situação de os expor sistematicamente, de ensino (didascália), que parte de axiomas, hipóteses admitidas pelos aprendizes, ou postulados; os aprendizes não admitem, mas são concitados a admitir, em benefício dos argumentos (ARISTÓTELES, 1987, p. § 78b). Desenvolve-se, então, um encadeamento de enunciados que devem apresentar certas qualidades, das quais a mais relevante é não apresentar falácias, enganos não propositados. Caso haja alguma falácia, retorna-se ao encadeamento para verificar se é factível expurgá-lo. Caso contrário, é preciso retornar à condição dialéctica, rever o que se considerou correto e que se mostrou ser um engano.

Há os que confundem falácia com sofisma. No entanto, a definição aristotélica os separa: a falácia não é intencional, o sofisma o é. Como saber se o orador propositadamente quis nos enganar? Eis um dos problemas postos para todos nós em qualquer situação de vida. Algumas técnicas aqui apresentadas permitem verificar a pertinência do dito, mas dificilmente nos auxiliam na determinação da intenção do orador, apenas retornando ao contexto social, verificando se ele quis ganhar a disputa a qualquer preço, podemos obter elementos para afirmar que ele sofismou.

Essa definição de sofisma, que se encontra em Aristóteles, alcança

qualquer pessoa que o utilize, as quais ele as denominou “sofistas”. Um nome maldito. Caso alguém assuma ser sofista, será catalogado entre as pessoas más, enganadoras. E, no âmbito da educação escolar, em nosso tempo, o mesmo se dá para as doutrinas que propõem a mimesis como método de ensino. O nome, agora, é tecnicismo, ao qual se opõe a verdadeira educação, que é o termo II dessa dissociação; e o tecnicismo é o perverso, contrário ao ideal humano instituído por alguma filosofia. Não parece necessário continuar, uma vez que retomaria o debate entre os Sofistas e Filósofos de todos os tempos.

Cabe, no entanto, recordar uma lição de Aristóteles (1986, § 184a): a técnica da controvérsia, ao ser sistematizada, permite seu ensino. Para ele, os outros ensinaram os resultados dessa técnica, não ela mesma, “como se, pretendendo transmitir o conhecimento de evitar as dores nos pés, ensinassem, não a arte do sapateiro [...], mas se limitassem a apresentar muita variedade de sapatos”. Parece-me que continuamos apresentando muitos sapatos...

Referências

- ARISTÓTELES. *Analíticos Posteriores*. Órganon. Tradução: Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimarães, 1987.
- ARISTÓTELES. *Elencos Sofísticos*. Órganon. Tradução: Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimarães, 1986.
- BILLIG, M. *Argumentando e pensando*. Uma abordagem retórica à psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CHARBONNEL, N. *Pour une critique de la raison éducative*. Berne, Frankfurt-s. Main, New York, Paris: Peter Lang, 1988.
- DUARTE, M. A. *Por uma análise retórica dos sentidos do ensino da música na escola regular*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- KERFERD, G, B. *O Movimento Sofista*. São Paulo: Loyola, 2003.
- MARX, K. Ad Feuerbach. In MARX, K. *Oeuvres. Philosophie*. Paris: Gallimard, 1982, v.3.
- MAZZOTTI, T. *Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios*. Marília: Poiesis, 2008.

- MACMILLAN, C.J.B.; GARRISON, J. *A Logical Theory of Teaching*. Kluwer Academic Pub, 1988.
- MORENO-JIMENEZ, B.; GARROSA-HERNANDEZ, E.; GÁLVEZ, M.; GONZÁLEZ, J. L.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. *A avaliação do burnout em professores. Comparação de instrumentos: CBP-R E MBI-ED*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 1, p. 11-19, jan./jun. 2002.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA. *Tratado da Argumentação*. A Nova Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PERELMAN, C. *L'empire rhétorique*. Paris: Vrin, 2002.
- REBOUL, O. *La langage de l'éducation*. Paris: PUF, 1984.
- VAN DER MAREN, J.-M. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2. ed. Bruxelles: De Bock & Larcier, 2004.

As relações entre linguagem e experiência na perspectiva de Wittgenstein e as suas implicações para a educação

Cristiane Gottschalk¹

Gostaria de começar relativizando o título desta parte da coletânea: “As linguagens da experiência na educação”. Como interpretá-lo? Em que sentido podemos compreender essa expressão? Haveria uma experiência prévia, passível de ser expressa por diferentes linguagens? A própria linguagem seria uma forma de experiência? Qual seria a natureza da relação entre linguagem e experiência?

Há vários modos de se interpretar o título proposto, com diferentes implicações educacionais. Irei agrupá-los em três modos básicos, denominando-os modelos agostiniano, empírico e pragmatista² das relações entre linguagem e experiência, tendo em vista as questões educacionais. Em seguida, farei uma crítica a esses modelos, recorrendo a algumas ideias de Wittgenstein sobre as relações entre linguagem e mundo, formuladas no início da década de trinta e

¹ Professora do Departamento de Filosofia da Educação da Universidade de S. Paulo. Pesquisadora do CNPq.

² Para fazer essa classificação, inspirei-me em dois textos de Israel Scheffler: sua introdução à obra *Conditions of Knowledge* e seu artigo *Philosophical Models of Teaching*, publicado na obra *The Concept of Education*, organizada por R. S. Peters. No primeiro texto, Scheffler (1968) apresenta três abordagens para o problema do conhecimento: racionalista, empirista e pragmatista. Segundo ele, a primeira tem como modelo exemplar de ciência a matemática. Já na tradição empirista, o modelo básico seria o da ciência natural, enquanto, na perspectiva pragmatista, se acentuaria o caráter experimental da ciência natural, enfatizando-se as fases ativas da experimentação, transformando-se ativamente o meio a partir de diretrizes elaboradas como respostas a problemas e que apontam para a sua solução (p. 9-15). Pretendo fazer uma discussão análoga, mas tendo como conceito central a experiência e, ao mesmo tempo, incorporando nesta análise a terapia desse conceito (no sentido wittgensteiniano). No segundo texto de Scheffler (1965), ele apresenta e discute três modelos de ensino: o da impressão (empirista), do *insight* (idealista) e o da regra (racionalista), propondo uma conciliação entre esses três modelos. Meu objetivo, com uma classificação análoga, não é de extrair o que seria mais interessante em cada modalidade, para sugerir um novo modelo de ensino e aprendizagem com base na experiência, mas apenas o de apontar para determinadas confusões, intrínsecas aos modos mais recorrentes de abordá-la, da perspectiva do segundo Wittgenstein.

organizadas na forma de álbum, em sua obra *Investigações Filosóficas*, ao longo da década de quarenta do século passado. Essas reflexões de Wittgenstein apontam para uma nova perspectiva de compreensão das relações entre linguagem e experiência, além de esclarecer alguns equívocos nas práticas educacionais decorrentes dos modelos anteriores.

Modelo agostiniano (uma visão realista/idealista)

Considerarei pertencente ao modelo agostiniano toda interpretação da expressão “as linguagens da experiência” que pressuponha que a experiência antecede qualquer forma linguística. A linguagem teria como função apenas expressar a realidade mais ou menos eficientemente e garantir, assim, a compreensão e comunicação de seus significados autônomos e *a priori*. Tais pressupostos configuram uma concepção referencial da linguagem, isto é, a crença de que a linguagem teria como função apenas descrever a experiência, seja esta uma experiência externa ou interna. Nessa concepção, as palavras somente substituem os objetos a que se referem, e a expressão linguística, por sua vez, designaria um fato do mundo. O significado de uma palavra seria o objeto que a palavra substitui, seja este objeto uma experiência empírica ou mental.

Esse modo de ver a linguagem e suas relações com o mundo já aparece explicitamente em Santo Agostinho, em particular no último de seus diálogos: *O Mestre*. Além de ser um tratado sobre educação, essa obra também é uma reflexão preciosa sobre a linguagem. Já no primeiro capítulo, o filósofo da Patrística se debruça sobre suas finalidades: a linguagem teria o papel de rememorar ou de ensinar, mas, como procurará demonstrar ao longo do diálogo, não o de aprender. As palavras apenas *evocam* os significados que já estão em nós, ou que podem ser mostrados de algum modo. Em uma das passagens de *O Mestre*, Agostinho levanta a seguinte questão a seu filho Adeodato, que é seu interlocutor nesse diálogo:

[...] se eu te perguntasse que significam as três sílabas, que se proferem ao dizer – parede, não o poderias mostrar com o dedo? Desse modo, eu veria imediatamente pela tua indicação, e sem pronunciares nenhuma palavra, a coisa mesma de que é sinal essa trissilábica. (AGOSTINHO, 2002, p. 37).

Após uma breve reflexão intercalada pelas observações de Agostinho, Adeodato finalmente retruca que, embora seja possível apontar para uma parede, a fim de elucidar o significado dessa palavra sem recorrer a outras palavras,

foi necessário o gesto de apontar para que essa ligação fosse feita, quer dizer, necessita-se de um sinal (o gesto ostensivo) para se mostrar o significado da palavra *parede*. Em outros termos, Adeodato insiste na ideia de que não há como prescindir de sinais, para expressar uma realidade. Para persuadir o filho de que podemos ter acesso ao significado das coisas sem a intermediação de sinais, quer linguísticos, quer gestos empíricos, Agostinho se vale de vários exemplos de ações, como comer, andar e falar; atividades que podem ser significadas sem a necessidade de palavras, quando se pergunta o que é comer, andar e falar. Bastaria realizá-las empiricamente em seguida à questão: o que é tal atividade? Assim, para Agostinho, aprendemos através das próprias coisas e *não pelas palavras*. A experiência significativa é anterior à linguagem.

Vê-se, nessa concepção de linguagem, a grande influência das ideias de Platão sobre o filósofo da Patrística: para ambos, haveria um significado essencial por trás do uso das palavras. Em uma das passagens de *O Mestre*, Agostinho incita Adeodato a mostrar-lhe o significado de cada palavra de uma frase inteira, sem recorrer a sinais de qualquer espécie:

[...] é-te certamente fácil reconhecer que expuseste palavras por meio de palavras, isto é, sinais por sinais, coisas conhecidíssimas por outras igualmente conhecidíssimas. Ora o que eu queria era que me mostrasses, se fosses capaz, as coisas mesmas de que tais palavras são sinais. (2002, p. 88).

Esse essencialismo platônico traz uma série de consequências para a educação, não só de natureza filosófica, como também para as suas práticas pedagógicas. Em particular no diálogo *O Mestre*, Agostinho, embora tenha como objetivo último conciliar as verdades reveladas por Deus com a filosofia pagã, deduz de sua concepção de linguagem a seguinte consequência educacional:

Os homens enganam-se, chamando mestres àqueles que o não são, porque geralmente entre o tempo da locução e do conhecimento, não se interpõe nenhum intervalo; e dado que tais homens aprendem interiormente logo depois da insinuação de quem fala, julgam ter aprendido do exterior, por meio de aquele que insinuou. (AGOSTINHO, 2002, p. 109).

Em outras palavras, podemos *acreditar* no que o outro diz, mas isso é diferente de *aprender*. O verdadeiro aprendizado se dá interiormente, quando contemplamos dentro de nós os significados evocados pelas palavras e reconhecemos que estas se referem a verdades absolutas e incontestáveis. Só assim é que

estaríamos sendo verdadeiramente ensinados e não meramente doutrinados.

Contudo, esta não é a única consequência na educação de uma concepção referencial da linguagem: ecos de Santo Agostinho são percebidos em Rousseau, quando explicita sua proposta de educação para Emílio, seu aluno ideal, com desdobramentos nas diversas vertentes da escola progressiva do final do século XIX e início do século XX; ecos ouvidos ainda hoje, através do construtivismo na educação, entre outras teorias educacionais, gerando confusões tanto de natureza filosófica, quanto tendo implicações questionáveis nas práticas educacionais.

Modelo empirista

Talvez o maior representante de uma visão empirista das *relações* entre linguagem e experiência seja Rousseau. Esse filósofo e educador igualmente se preocupou intensamente com a relação dos signos com os objetos do mundo, chegando a afirmar, no *Emílio*, sua grande obra no campo da educação, que não se deve ensinar várias línguas para uma criança até a idade dos doze anos, uma vez que, antes disso, a razão não estaria ainda formada na criança. Já antevia um outro papel que a linguagem exerce, além daquele de expressar uma realidade, que é o de formar diferentes modos de pensar:

Concordo que, se o estudo das línguas não fosse o das palavras, isto é, das figuras ou dos sons que as exprimem, esse estudo poderia convir às crianças; mas as línguas, mudando os signos, modificam também as idéias que eles representam. As cabeças formam-se sobre as linguagens, os pensamentos tomam o aspecto dos idiomas. Só a razão é comum, o espírito em cada língua tem sua forma particular, diferença esta que bem poderia ser em parte a causa ou o efeito dos temperamentos nacionais, e o que parece confirmar esta conjectura é que em todas as nações do mundo a língua segue as vicissitudes dos costumes e se altera ou se conserva como eles. (ROUSSEAU, 1999, p. 115).

No entanto, embora Rousseau perceba que a relação da linguagem com uma mesma experiência possa ocorrer de diferentes modos, em função dos costumes e dos hábitos de cada povo, a concepção agostiniana de linguagem ainda se faz presente, como vemos na seguinte passagem do *Emílio*:

Em qualquer estudo que seja, sem a idéia das coisas representadas, os signos representantes não são nada. Todavia, sempre limitamos a criança a estes signos,

sem jamais podermos fazê-la compreender nenhuma das coisas que representam. Julgamos ensinar-lhe a descrição da terra, só lhe ensinamos a conhecer mapas; ensinamos-lhe nomes de cidades, de países, de rios, que ela não concebe que existam em outra parte que não sobre o papel onde lhes mostramos. (ROUSSEAU, 1999, p. 116).

Conforme se pode notar, para Rousseau, a experiência (entendida como experiência significativa) antecede a linguagem, os significados são apreendidos previamente pelos sentidos. Nesse sentido, está também atrelado a uma concepção referencial da linguagem. Todavia, Rousseau introduz um novo elemento nessa relação entre signos e o que está sendo representado: o que percebemos depende de um aprendizado. Segundo ele, “não sabemos nem tocar, nem ver, nem ouvir a não ser da maneira como aprendemos” (ROUSSEAU, 1999, p. 152). Para que as ideias surjam, é necessário todo um trabalho que relacione o que vemos, sentimos e escutamos, pois, quanto mais a criança *agir*, de acordo com Rousseau, mais ela se tornará judiciosa, ou seja, mais ela saberá julgar, empregar as ferramentas necessárias para a resolução de um determinado problema:

Trata-se de deslocar uma massa? Se ela [a criança] pegar uma alavanca longa demais, gastará movimento demais; se pegar uma curta demais, não terá força suficiente; a experiência pode ensinar-lhe a escolher com precisão o bastão de que precisa. (ROUSSEAU, 1999, p.152).

A criança, ao agir sobre a experiência (medindo, comparando, contando, pesando etc.) formaria ideias simples, com o auxílio de várias sensações, o que Rousseau vai chamar de uma razão sensitiva, anterior a uma razão intelectual. Esta seria constituída por volta dos doze anos de idade, quando a criança já seria capaz de comparar as ideias entre si, formando ideias complexas a partir das simples. Essa capacidade de formar ideias simples, as quais, gradativamente, se tornam mais complexas, é o que seria comum a todos os homens (a razão). O que varia são *os modos* como isso se dá, em função das diferentes culturas e sociedades em que o homem vive. Assim, nessa concepção empirista da experiência, a criança não nasce com uma razão pronta; é no agir sobre nossas impressões sensoriais em situações específicas que vamos nos tornando judiciosos. Digamos que, nesse aspecto, Rousseau se distancia de Agostinho, pois, para o filósofo naturalista, a experiência não é previamente significativa, porém, depende da ação e da experimentação, com o auxílio dos sentidos que são progressivamente exercitados na criança sob a orientação do mestre. Não obstante, as

ideias simples que vão sendo formadas nessa interação dos sentidos com a realidade independem dos signos que as representam: a linguagem, ou as diferentes linguagens possíveis, apenas organizaria a experiência empírica, já significativa, de modos diferentes³. Assim, na perspectiva empirista, a experiência ainda seria anterior ao pensamento expresso linguisticamente, dois domínios distintos e separados por um abismo.

Quais seriam as implicações educacionais, dentro de uma tal perspectiva? Salienta Scheffler:

A educação que o empirismo considerava ideal proporcionará ao estudante experiências fenomênicas abundantes e bem ordenadas, de tal maneira que suas faculdades de observação e associação possam se exercitar e lhe permitam apreender a ordem natural dos acontecimentos. Além disso, a educação ideal deve disciplinar o estudante não só nos hábitos lógicos corretos, mas também nas qualidades necessárias para *aprender da experiência*: observação precisa, generalização prudente, boa disposição para revisar ou renunciar a leis propostas que não tenham sucesso em antecipar o curso real dos acontecimentos. (SCHEFFLER, 1965, p. 13, grifo nosso).

Modelo pragmatista

Mas poderíamos interpretar ainda de uma outra forma a mesma expressão (“as linguagens da experiência na educação”), a saber, ao invés de uma interpretação agostiniana ou empirista das relações da linguagem com a experiência, que veem a experiência ora como algo organizado estritamente pelas verdades *a priori*, ora determinando esses significados (*a posteriori*), a perspectiva pragmatista vai ressaltar a interação entre o indivíduo e a realidade, sua *ação* sobre ela, sempre tendo em vista problemas práticos ou teóricos. Nas palavras de Scheffler, nessa perspectiva, é preciso

[...] ir além da generalização razoável de padrões de fenômenos observados na experiência passada. A experimentação envolve uma transformação ativa do meio ambiente, ditada de certo modo por idéias diretrizes que são formuladas como respostas a problemas e direcionadas para a sua resolução. (SCHE-

³ Nesta concepção, até a matemática é vista como produto de generalizações, embora muito abstratas, baseadas na experiência. Uma das vertentes do empirismo na matemática pode ser encontrada na sociologia de David Bloor, quando trata dos fundamentos da matemática, explicitada em parte no artigo de minha autoria (GOTTSCHALK, 2007b, pp. 95-133).

FFLER, 1965, p.4).

No campo educacional, as especulações de Rousseau sobre as relações da linguagem com a experiência são incorporadas e sistematizadas por John Dewey, filósofo e educador americano que, também inspirado pelo pragmatismo de William James, propõe uma nova teoria da experiência, que seria, de seu ponto de vista, fundamental para se ter uma correta compreensão do que poderia ser um desenvolvimento positivo e construtivo da educação. Segundo ele, deve haver uma “relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação” (DEWEY, 1971, p. 8), entenda-se, entre a experiência atual da criança e as diferentes linguagens organizadas nas disciplinas escolares. Dito de outro modo, Dewey enfatiza o caráter dinâmico dessas relações: a experiência seria produto da nossa *ação* no mundo e, nesse sentido, estaria em contínua transformação. A linguagem seria apenas uma determinada fase da experiência, cristalizada em conceitos. Estes, por sua vez, são vistos por ele como ferramentas para organizar as experiências atuais e produzir novas experiências expressas posteriormente por novos conceitos. Enfim, da perspectiva pragmática de Dewey, tudo é experiência.

Os diversos saberes de nossa herança cultural seriam somente formas mais sofisticadas de nossas experiências mais imediatas. Esses saberes são legitimados em função de sua eficiência em resolver problemas contingentes, imprevisíveis, ou melhor, caso a ação seja bem sucedida na reconstrução de experiências passadas, alterando o ambiente de modo eficaz. O critério último que direciona essa reestruturação da experiência é, portanto, o da eficácia da ação, e não significados últimos encontrados em algum reino ideal, no empírico ou na mente do indivíduo. Em decorrência, é atribuída a Dewey uma posição antime tafísica e antifundacionista.

Suas diretrizes para o ensino foram muitas vezes sintetizadas no seguinte *slogan* educacional: a criança deve *aprender fazendo*⁴. Essa ênfase na atividade era frequentemente interpretada por seus críticos como um desprezo pelos conteúdos que faziam parte de um currículo normal. Dewey responde às críticas endereçadas a ele, distinguindo-se de algumas vertentes da educação progressiva que priorizavam a experiência da criança, muitas vezes em detrimento do saber, dos métodos e das regras de conduta da pessoa madura: o programa escolar e a experiência da criança são vistas por ele como dois pontos pertencentes à mesma reta, isto é, fazem parte de um *mesmo* processo. As nossas diferentes

⁴Uma das críticas “injustas” feitas a Dewey encontra-se no belíssimo texto de Hannah Arendt (2002).

experiências empíricas seriam cristalizadas em conceitos que se tornam poderosas ferramentas para a produção de novas experiências, num processo contínuo e progressivo. É fundamental, portanto, em sua proposta educacional, que o professor domine muito bem a sua matéria, a fim de poder conduzir o aluno de sua experiência atual para a experiência da espécie humana, ao contrário do que pensavam seus críticos.

Em um certo sentido, o modelo pragmatista procura conciliar as posições precedentes, propondo, dentre outras, a seguinte diretriz educacional:

A educação ideal [...] é a que vincula os ideais gerais com problemas reais, enfatizando seus esteios práticos. É a que estimula no estudante a teorização imaginativa, mas ao mesmo tempo insiste no controle de tal teorização por meio dos resultados da experimentação ativa. (SCHEFFLER, 1965, p. 5).

Entretanto, por trás dessa perspectiva pragmática da educação, ao mesmo tempo em que focaliza a atividade da criança, transparece a ideia de que o significado seria de certo modo “causado” pela experiência, como se nossos conceitos fossem derivados da experiência empírica mais imediata, claro que gradativamente aperfeiçoados, mas, mesmo assim, decorrentes dela, como podemos inferir a partir do seguinte exemplo do próprio Dewey:

Temos de compreender a *significação* do que vemos, ouvimos e tocamos. Essa significação consiste nas conseqüências, que resultam de nossa ação, em face e à luz dos sinais que vemos, ouvimos e tocamos. Uma criança vê o brilho de uma chama e se sente atraída (impulso) para tocá-la. A significação de chama não é, então, o seu brilho, mas seu poder de queimar, como conseqüência do ato de tocá-la. Só podemos ter consciência, conhecer as conseqüências devido a experiências anteriores. Em casos comuns, devido a muitas experiências anteriores, não há que parar para lembrar quais foram essas experiências. A chama passa a significar luz e calor, sem que tenhamos de pensar expressamente em prévias experiências de calor e queimadura. (DEWEY, 1971, p. 67).

E mais adiante:

Não é necessário sequer lembrar que um dos mais fundamentais princípios da organização científica do saber é o de “causa e efeito”. O modo pelo qual este princípio é concebido e formulado pelo especialista é, por certo, muito diferente do modo por que o percebe a criança. Mas quando uma criança de dois

ou três anos aprende a não se aproximar do fogo a ponto de se queimar e, ao mesmo tempo, chegar bastante perto para se aquecer – está ela percebendo e usando uma relação causal. Não há nenhuma atividade inteligente que não se conforme com as exigências dessa relação e a atividade será tanto mais inteligente quanto não somente se conforme mas tenha presente na mente essa relação (DEWEY, 1971, p. 87-88).

Como vemos, é como se a linguagem apenas nomeasse significados que são de certo modo “causados” pela experiência empírica que os antecede. São as consequências dos atos impulsivos da criança que a levariam a vivências constitutivas de significados posteriormente expressos pela linguagem. Como já tive a oportunidade de expor, em outras ocasiões (GOTTSCHALK, 2007b), penso que, ainda que Dewey possa ser considerado antimetafísico e antifundacionista, ao não postular entidades metafísicas como fundamentos últimos do significado, suas ideias permanecem atreladas a uma concepção referencial da linguagem, uma vez que esta ainda é vista por ele como produto de um conjunto de experiências de natureza empírica, sem levar em conta outras funções por ela exercidas, além daquela de expressar e comunicar vivências transformadas ao longo do tempo.

Qual é, por conseguinte, a interpretação da afirmação acima (“as linguagens da experiência na educação”), que não estaria submetida a uma concepção reducionista e exclusivista da linguagem? Para tentar responder a essa questão, vou recorrer a algumas reflexões do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein.

Experiência e linguagem sob a perspectiva de Wittgenstein

As relações entre linguagem e mundo foram tema central na filosofia de Wittgenstein, ao longo de toda sua obra. Desde seu primeiro livro publicado em vida, o *Tractatus Lógico-Philosophicus*, Wittgenstein já tinha como preocupação esclarecer a grande questão filosófica de como domínios tão diferentes, como a realidade e a linguagem, podiam estabelecer relações de harmonia entre si, ou seja, como era possível que a linguagem e o pensamento pudessem se referir ao mundo de modo significativo. O desafio que tinha pela frente era transpor o abismo criado pelos filósofos que o antecederam, os quais procuravam explicar as relações entre pensamento, linguagem e realidade recorrendo a entidades metafísicas das mais diversas espécies, buscadas ora em um reino ideal, ora no mental ou mesmo na experiência empírica. A solução que Wittgenstein vai dar a essa enigmática questão filosófica exigiu dele a criação de conceitos ao mesmo

tempo simples e revolucionários: seus conceitos de “jogo de linguagem”, “semelhanças de família”, “formas de vida”, “gramática profunda”, “terapia conceitual”, entre outros, alteraram profundamente o modo de ver a linguagem e suas relações com a experiência.

De modo bastante resumido e simplificado, vou expor algumas de suas ideias, com o objetivo de apresentar esse outro modo de ver as relações entre linguagem e experiência, que foi tomando forma em seus escritos do final da década de 1920, quando ditava algumas de suas ideias filosóficas a dois dos membros do Círculo de Viena, grupo de lógicos, matemáticos e físicos austríacos os quais haviam se interessado pela primeira obra de Wittgenstein, a que já me referi, o *Tractatus Lógico-Philosophicus*⁵.

Em um determinado momento desses ditados, Wittgenstein pergunta-se como as proposições da experiência (*Erfahrungssätze*) se distinguem das outras proposições⁶. Segundo ele, a resposta habitual consiste em dizer que as proposições da experiência tratam da experiência ou da realidade. Assim, se tivéssemos que responder à pergunta “o que é experiência?”, forneceríamos alguns exemplos, diríamos que ver, escutar e sentir são experiências. No entanto, Wittgenstein observa que a própria pergunta induz a um sentimento de que deveria haver algo em comum a tudo isso que denominamos experiência, algo que pertenceria a outro domínio. E é nesse momento que ocorre o salto metafísico: passamos a procurar limites precisos para a aplicação desse conceito. Contudo, tal tarefa não é tão simples, pois sempre podemos imaginar um novo modo de experiência como, por exemplo, quando sentimos uma espécie de dor que nunca havíamos sentido antes. Nesse caso, tem-se a manifestação de uma nova experiência, nunca antes vivida, o que evidencia que os limites de aplicação desse conceito podem ser indefinidamente deslocados.

Surge, por conseguinte, uma outra questão: como é possível que não haja nada que delimite o sentido do que é experiência? Como saber *o que é e o que não é* experiência? De acordo com Wittgenstein, não haver limites precisos

⁵ Esses ditados foram publicados somente muitos anos após a morte de Wittgenstein, já na década de 1990, sob o título *Ditados de Wittgenstein a Waismann e para Schlick*. É nesse período, entre 1929 e 1933, considerado por alguns comentadores como o período de transição de Wittgenstein, que o filósofo inicia de fato a sua “virada linguística”, também chamada de “virada gramatical”, distanciando-se, aos poucos, das ideias apresentadas no *Tractatus Lógico-Philosophicus*. Nesses ditados, já encontramos uma reflexão sobre o conceito de experiência que prenuncia sua filosofia considerada mais madura, expressa em anotações do final da década de trinta e ao longo dos anos da década de quarenta e publicadas em parte, também postumamente, sob o título de *Investigações Filosóficas*.

⁶ Esta passagem encontra-se no capítulo 4 dos *Dictées de Wittgenstein à Waismann et pour Schlick*, sob o título: “Expérience” (*Erfahrung*), p.163-165.

para a aplicação desse conceito não significa que esses limites não existam. A expressão “limites da experiência” sugere uma falsa imagem, a saber, aquela de que haja um limite espacial. Os limites existem, mas em um outro sentido. Para esclarecer essa questão, Wittgenstein propõe uma analogia com o adormecer. Sabemos que estamos nos aproximando do sono, que estamos perdendo a consciência, mas não percebemos exatamente os limites de onde começa o sono. Percebemos apenas a proximidade desses limites, mesmo sem saber precisamente onde estão. O mesmo ocorre com o conceito de experiência: seus limites não pertencem ao campo da experiência. Em outras palavras, os critérios do que é experiência são dados internamente, ela é delimitada do seu interior (WITTGENSTEIN, 1997, p. 165).

Nessa passagem de seus ditados a Waismann, Wittgenstein questiona o pressuposto da exatidão conceitual, ou seja, a imagem de que haja limites precisos para a aplicação dos conceitos. Para ele, nossos conceitos são, em geral, essencialmente vagos, apenas em determinadas situações e para certos propósitos é que determinamos precisamente os limites de sua aplicação. Usamos a palavra “experiência”, ou outra palavra qualquer, em meio a diferentes atividades que estão com ela entrelaçadas. Posso falar, por exemplo, na experiência de ter visto alguém na penumbra, sem ter a certeza de que havia uma pessoa no local avistado. Em princípio, posso dirimir essa dúvida, indo até o local e verificando se o que vi não foi uma mera ilusão, se de fato alguém se encontrava lá. Essa situação é bem diferente no caso da recordação, quando me lembro de um fato vagamente, quer dizer, esta é uma experiência em que não há sentido em se pressupor uma recordação exata, verificável. Por mais que eu procure me recordar de mais detalhes, não há limites *a priori* dos quais eu estaria cada vez mais me aproximando. Posso inclusive ficar em dúvida quanto a algum aspecto da recordação. Enfim, faz parte da experiência da recordação de que não possa ser delimitada precisamente. Quando quero relatar uma lembrança, digo que “é mais ou menos isto que vi”. Não cabe a pergunta: “E na realidade, era exatamente assim?” (WITTGENSTEIN, 1997, p. 159). Uma lembrança, *por definição*, é algo vago.

Uma outra situação bastante diferente desta da recordação seria a atividade de medir objetos. Esta é uma atividade que envolve palavras e ações, mas que é de outra natureza que a recordação. Posso estimar, por exemplo, a medida de um segmento de reta, dizendo que deve ter por volta de 20 cm de comprimento. Aqui cabe a pergunta: “Mas este segmento de reta mede *exatamente* 20 cm?” Podemos estipular graus de precisão para essa medida, ou seja, essa experiência inicial de mensuração (a estimativa) pode ser comparada a uma “realidade”, cuja precisão é dada por técnicas de mensuração. Como vemos, são

experiências distintas – ter a impressão de ter visto alguém, a recordação de um fato e a atividade de estimar o comprimento de um objeto; porém, guardam entre si um parentesco ou, para usar uma terminologia wittgensteiniana, essas diferentes experiências mantêm entre si uma “semelhança de família”⁷. Posso empregar a palavra experiência em todas essas situações com sentido, mesmo que no interior de diferentes “jogos de linguagem”, como diria Wittgenstein.

Essa expressão, “jogo de linguagem”, é fundamental na filosofia de Wittgenstein. Um jogo de linguagem se caracteriza pelo uso de palavras em meio a atividades que participam do sentido em que essas palavras são empregadas. O significado das palavras varia em função da situação em que estão sendo empregadas. Falar uma linguagem faz parte de uma forma de vida, como andar, comer e beber. A linguagem está imersa em hábitos e costumes. Conforme Wittgenstein, a expressão “jogo de linguagem deve salientar que falar uma língua é parte de uma atividade ou de uma forma de vida” (WITTGENSTEIN, 1996, §23).

Muitas vezes se diz: os animais não falam porque lhes faltam as faculdades espirituais. E isto significa: “eles não pensam, por isso não falam”. Mas: eles simplesmente não falam. Ou melhor: eles não empregam a linguagem – se não levarmos em conta as formas de linguagem mais primitivas. – Ordenar, perguntar, contar, conversar, fazem parte de nossa história natural assim como andar, comer, beber, brincar. (WITTGENSTEIN, 1996, §25).

Essa história natural a que se refere Wittgenstein faz parte de uma forma de vida, fundamento último, se quisermos, dos nossos significados linguísticos. Mas não no sentido de Santo Agostinho, como algo que pertenceria a um outro domínio, fora da linguagem. Se alguém me pergunta o que é “andar” (quando estou sentada) e passo, em seguida, como resposta, a andar, meus movimentos já não são mais de natureza empírica, mas estão cumprindo uma função linguística transcendental: servem de paradigma para o significado da palavra “andar”. Assim como falar, beber e assim por diante.

Do mesmo modo, se alguém me pergunta “o que é experiência”, poderei dar vários exemplos de experiência e dizer, em seguida, que tudo isto é experiência e ainda outras coisas mais. Esses exemplos cumprem a função de paradigmas do que é experiência, sem que haja algo em comum a todos eles. A

⁷ Essa descrição dos diferentes usos de um conceito é o que Wittgenstein vai passar a chamar de “descrição gramatical”. No caso do conceito de experiência, este foi aplicado em três situações diferentes: na percepção visual, na recordação e na mensuração. Em todas elas, têm-se formas distintas de experiência.

palavra “experiência” assume diferentes sentidos, nos diferentes jogos em que é aplicada. Além disso, os limites de sua aplicação também variam em função do jogo de linguagem em que está inserida. O fato de que, em alguns desses jogos, seja possível determinar critérios precisos de adequação da expressão linguística à realidade que está sendo descrita (esta parede tem exatamente dois metros de altura) leva ao equívoco de se supor que *toda* experiência, expressa linguisticamente, se refira a uma realidade dada *a priori*, critério último para o sentido dessa expressão. Posso dizer que a parede deve ter “mais ou menos” dois metros, pressupondo a possibilidade de uma medida exata. Contudo, dizer, no jogo de linguagem da recordação, que me lembro “mais ou menos” de um fato, a expressão “mais ou menos” tem um sentido muito distinto de quando, ao pretender medir algo digo que “este objeto deve ter ‘mais ou menos’ 2 m”. O fato de não nos lembrarmos precisamente de um acontecimento passado não diz respeito a uma dificuldade técnica, como se faltassem instrumentos adequados para isso, tampouco se trata de uma imprecisão da linguagem verbal, que poderia ser resolvida com a criação de uma linguagem ideal (fenomenológica)⁸. Segundo Wittgenstein, nossa linguagem está perfeitamente em ordem. O equívoco, para ele, é o de não perceber que,

[...] na descrição de uma vivência/percepção, a palavra ‘mais ou menos’ desempenha um outro papel que, por exemplo, na medida de uma distância, onde (mais uma vez: em *um* sentido bem determinado), para todo ‘mais ou menos’, há um “exatamente (WITTGENSTEIN, 1997, p. 160).

O próprio conceito de experiência pode ser visto como fazendo parte desse conjunto de conceitos onde a ausência prévia de limites é uma exigência *interna* para o seu sentido⁹: seus limites de aplicação não são dados *a priori*, porém são estabelecidos na aplicação que fazemos dessa palavra às diversas situações. Essas condições de natureza pragmática são constitutivas da significação desse conceito. Em outros termos, o significado da experiência é constituído linguisticamente, dentro de diferentes jogos de linguagem. O abismo entre linguagem e experiência ou realidade é transposto, de acordo com Wittgenstein,

⁸ Para Wittgenstein, a tarefa de se formular uma linguagem ideal, perseguida pelos seus mestres Russell e Frege, cada um a sua maneira, não seria nada mais do que uma aberração suscitada por uma falsa analogia (WITTGENSTEIN, 1997, p. 161).

⁹ Segundo Moreno, “conceitos como etc., *mais ou menos*, os dêiticos, os conceitos envolvidos em relatos de eventos passados, têm os limites estabelecidos pelas aplicações deles feitas às diversas situações, e não previamente e, menos ainda, *a priori*” (2007, p. 72) Como vemos nessa passagem dos *Dictées*, o conceito de experiência também pertence a essa classe de conceitos.

pelos jogos de linguagem que vão sendo inventados ao longo de nossa história natural. Não há um fundamento último e absoluto para esses diferentes significados de experiência; tais fundamentos existem, sim, mas são de natureza *convencional*. Em nossa forma de vida, medimos recorrendo a certas técnicas de mensuração, ao passo que, em outra forma de vida, poderá haver outras técnicas, totalmente diferentes.

Como notamos, Wittgenstein, como Dewey e outros pragmatistas, também era um ferrenho crítico da metafísica e das tentativas equivocadas de se estabelecer fundamentos últimos para os significados de nossos conceitos. Os critérios de sentido variam no interior de cada jogo de linguagem, dependem do *uso* que fazemos das palavras, nas diferentes situações de vida, sejam elas efetivas, possíveis ou mesmo imaginadas. Em um primeiro momento, somos tentados a aproximar Wittgenstein do pragmatismo americano, uma vez que, para os pragmatistas, um conhecimento é considerado verdadeiro se for útil, se responde a uma determinada situação problemática com sucesso, se for eficaz, isto é, os critérios da significação variam em função da atividade em questão. Seria, pois, Wittgenstein também um pragmatista?

O próprio Wittgenstein responde a essa questão, sem nenhuma hesitação:

Mas você não é um pragmatista? Não. Pois não estou dizendo que uma proposição é verdadeira se for útil.

A utilidade, isto é, o uso, atribui à proposição seu sentido particular, o jogo de linguagem o atribui a ela.

Na medida em que uma regra é dada com tal freqüência, que se mostra útil, e as proposições da matemática são aparentadas com regras, a utilidade se reflete nas verdades matemáticas. (WITTGENSTEIN, 1998, §266).¹⁰

Assim, Wittgenstein inverte o princípio de que algo é verdadeiro porque é útil. Pelo contrário, algo é útil porque é verdadeiro! A utilidade depende da estabilidade de certas regras de um jogo de linguagem, imerso em uma forma de vida. A matemática é um exemplo privilegiado disso: a *estabilidade* de suas regras verdadeiras é que confere a elas sua utilidade. Em outras palavras,

¹⁰ No original: *Aber bist du kein Pragmatiker? Nein. Denn ich sage nicht, der Satz sei wahr, der nützlich ist.*

Der Nutzen, d.h. Gebrauch, gibt dem Satz seinen besondern Sinn, das Sprachspiel gibt ihm ihn. Und insofern, als eine Regel oft so gegeben wird, daß sie sich nützlich erweist, und mathematische Sätze ihrem Wesen nach mit Regeln verwandt sind, spiegelt sich in mathematischen Wahrheiten Nützlichkeit.

não é a eficácia da ação o critério último de verdade, mas é no interior de um determinado jogo de linguagem que se estabelece a utilidade ou não de uma determinada proposição. Esses critérios *a priori* são como que “acionados” *a posteriori*, no momento da aplicação da proposição, ou seja, dependem do jogo de linguagem em questão. São esses critérios internos ao jogo de linguagem, de certa forma, os “fundamentos” da ação considerada eficaz. O que é útil numa determinada forma de vida pode não o ser em outra. Não há uma utilidade “em si”, critério último para o sentido de nossas ações. Essa diferença essencial entre os pragmatistas e Wittgenstein; apesar das aparentes semelhanças entre eles, tem uma série de implicações não só éticas como também epistemológicas, das quais seguem distintas orientações pedagógicas. Por exemplo, vejamos algumas diretrizes de Dewey para a educação, apoiado numa teoria pragmatista de experiência, e, em seguida, vejamos como as ideias de Wittgenstein poderiam esclarecer determinados equívocos educacionais decorrentes de tais diretrizes.

Teorias da experiência versus o papel transcendental da linguagem: algumas implicações educacionais

Voltemos ao exemplo dado por Dewey para explicitar a construção do significado de nossas palavras, em sua obra *Experiência e Educação*, onde uma criança apreende o significado de uma chama de fogo interagindo com ela, em diversas situações. Como observamos, segundo Dewey, a chama passa a significar luz e calor para a criança, após muitas experiências anteriores, aprendendo com elas que, além do seu brilho, a chama queima. A significação da chama seria, por conseguinte, o poder de queimar, como consequência do ato de tocá-la. Conclui, assim, que a significação de nossas experiências acumuladas consiste nas consequências, que resultam de nossa ação, em face e à luz dos sinais que vemos, ouvimos e tocamos. Como já expusemos acima, essa concepção de significado está atrelada a uma teoria referencial do significado, mesmo com elementos pragmáticos sendo considerados na construção desse significado. Todas as crianças expostas a essas experiências, independentemente de qualquer convenção social, construiriam o mesmo significado de chama. A linguagem apenas fornece um revestimento para um significado já construído.

Uma das consequências dessa abordagem do significado é a crença de que a compreensão seja uma experiência interna, a que todas as crianças teriam acesso, bastando para isso propiciar situações que garantam sua interação com determinadas experiências empíricas. No exemplo acima, a compreensão da significação do que é visto, ouvido e sentido resulta da ação da criança diante do

que é visto, ouvido e sentido, em diversos momentos ao longo de sua vida. De fato, há aqui um raciocínio tautológico. Pressupõe-se que algo é visto, ouvido e sentido antes que se dê a compreensão desse algo, como se fosse possível observar antes de qualquer interpretação. Será que a criança aprende naturalmente o significado da palavra chama? Ou melhor, haveria um significado essencial de chama, apreendido após sucessivas experiências com chamas? Dewey, nesse exemplo, parece não duvidar de que, uma vez construído, seu significado se reduz a luz e calor, sem que a criança precise se lembrar mais de qualquer experiência passada com fogo.

Para Wittgenstein, são inúmeros os usos que podemos ter de uma palavra. Assim, podemos imaginar outros usos possíveis para essa palavra, como, por exemplo: “seu coração está em chamas”, “a chama de sua vida é o trabalho”, “ele me chama de Maria” etc. Enfim, são vários os aspectos da palavra “chama”, que não apenas as propriedades empíricas de luz e calor. O sentido dessa palavra vai depender do jogo de linguagem em que está inserida, se está sendo dita em meio aos versos de uma poesia, num relato que está sendo feito a alguém ou em qualquer outra situação. É no *uso* que está sendo feito da palavra que apreendemos o seu significado. Seguimos regras diferentes, ao aplicar o conceito de chama, dependendo da situação em que a palavra é empregada, regras que são aprendidas e que são de natureza convencional. Por isso, da perspectiva de Wittgenstein, o significado de “chama” não é *causado* pela experiência de ser queimado (consequência da minha ação sobre ela), porém, essa experiência/vivência de dor é apenas *um* dos aspectos possíveis na construção do seu significado.

O próprio significado de dor também é aprendido. Para Wittgenstein, ter a experiência de algo é dominar uma técnica. “Somente de uma pessoa que é *capaz* disto e daquilo, que aprendeu e domina isto e aquilo, tem sentido dizer que ela vivenciou *isto*” (WITTGENSTEIN, 1996, p. 272).

Quando vemos uma criança pequena cair e chorar, dizemos, aflitos: “Você está sentindo dor?” Nesse momento, o que a criança está sentindo passa a ser uma amostra do que é dor. Essa sensação empírica passa a desempenhar um papel transcendental: diz *o que é* dor. Uma outra situação de dor, por exemplo, uma dor de dente, embora totalmente diferente da dor da queda, será também incorporada ao conceito de dor. Assim, não haverá uma dor essencial, que percorra todas as manifestações de dor, mas apenas um parentesco entre elas, em maior ou menor grau, de modo que podemos a qualquer momento ter uma nova experiência de dor, nunca antes sentida, mas que, não obstante, reconhecemos como dor. Aprendemos que certas caretas ou determinadas expressões faciais também são representações da dor, quando nos dizem: “Fulano está sen-

tido muita dor, veja o seu rosto!”. Nesse momento, a expressão de dor torna-se paradigma de dor, uma amostra do que é estar sentindo dor.

Todavia, não só as sensações internas são aprendidas assim, a percepção em geral também é aprendida através de determinadas técnicas linguísticas. Ver uma cor qualquer pressupõe uma série de aprendizados. Aponto para um objeto azul e digo: “Isto é azul”. Tanto o gesto ostensivo como o objeto apontado são incorporados à linguagem como instrumentos linguísticos, dizem o que é ser azul. Não basta só pronunciar a palavra “azul” para se ensinar o seu significado, como se a palavra fosse uma mera etiqueta da cor azul. Não apenas o som da palavra “azul”, como também o gesto ostensivo e a amostra de azul, são fragmentos do empírico que passam a ter uma função normativa, são estabelecidas relações internas entre eles, ou seja, relações de sentido e não de causalidade. Dessa forma, o significado de azul não é causado pela experiência do azul (como o queimar da chama teria produzido o seu significado); o que temos são modos de operar que são sancionados pelas nossas formas de vida e organizam a nossa experiência de determinadas maneiras. Sabemos que há comunidades em que não há distinção entre o azul e o verde, em outras as percepções visuais são classificadas em cores secas e frescas; enfim, vemos apenas o que já tivermos *aprendido* a interpretar.

Nesse sentido, de uma perspectiva wittgensteiniana, a relação entre a linguagem e a experiência é uma relação interna, ou seja, fragmentos da experiência são incorporados à linguagem como instrumentos linguísticos, regras que são seguidas na aplicação dos conceitos. Enfatiza Moreno:

Já no final dos anos 20, Wittgenstein supera a dificuldade principal para integrar ao domínio da linguagem e de suas regras elementos do mundo exterior – tais como objetos empíricos, estados mentais, ações etc. – na qualidade de regras de natureza *lingüística*. De fato, partindo da crítica à força com que a imagem do gesto ostensivo impregna nossa concepção da ligação entre linguagem e mundo exterior – entre pensamento, linguagem e mundo exterior – Wittgenstein mostra que esse gesto faz a ligação, na verdade, entre dois domínios de *signos*, e não entre signos e objetos empíricos, ou entre linguagem e objetos exteriores a ela. [...] Com isto, Wittgenstein amplia o domínio do lingüístico, a saber, a práxis da linguagem comportando palavras, proposições e mais todos os seus instrumentos e técnicas, tais como gestos, ações, objetos, tabelas, estados mentais, etc. – na medida em que forem usados como regras para a aplicação de palavras, para o uso e a aplicação de conceitos. (2007, p. 74).

Experiência e “seguir regras”

Como observamos, a partir dessa perspectiva pragmática de inspiração wittgensteiniana, os problemas decorrentes de uma concepção agostiniana de linguagem são dissolvidos. Quando Agostinho diz a seu filho Adeodato que o significado da palavra “parede” é o objeto “parede” que está sendo apontado, pressupõe que através do gesto ostensivo esteja saindo da linguagem para algo pertencente a outro domínio, extralinguístico. Não obstante, quando apontamos para uma parede e dizemos “isto é parede”, como resposta à pergunta “o que é parede?”, não estamos apontando para algo fora da linguagem. A própria parede apontada está sendo investida da função de regra, é uma amostra do que é ser parede, um paradigma de parede. Esse objeto empírico (a parede) está exercendo aqui uma função normativa, de regra a ser seguida. Uma vez compreendido esse conceito, posso empregá-lo em diversas situações, independentemente do que esteja ocorrendo no mundo. Posso inferir que as paredes são sólidas, que podem ser de tijolos ou de madeira, que podem ser pintadas etc., sem me referir a alguma parede específica. Estou apenas seguindo regras gramaticais¹¹ do que é ser parede e aplicando-as independentemente do que ocorre de fato. Todavia, posso também utilizar essa palavra “parede” para descrever um fato do mundo como, por exemplo, quando digo “esta parede foi pintada com uma cor muito forte”, ou “esta parede divide bem o ambiente” etc. Aqui estou fazendo um uso empírico da palavra “parede”. Em suma, o que é empírico e o que é gramatical está dado na própria linguagem. É na aplicação de nossas expressões linguísticas que reconhecemos a natureza desse uso, e não *a priori*.

Assim, ao apontar para uma parede, dizendo “isto é uma parede”, em resposta à pergunta “o que é parede?”, estou fazendo um uso normativo dessa expressão, estou recorrendo a uma técnica linguística (o gesto ostensivo) para dizer o que é parede. O gesto ostensivo faz a ligação entre dois domínios de *signos*, e não entre signos e objetos empíricos¹² (Santo Agostinho), ou entre linguagem e fenômenos exteriores a ela (Rousseau), ou, ainda, entre a linguagem e as ações sobre os objetos (Dewey). Embora Agostinho, em *O Mestre*, reconheça com Adeodato que o gesto ostensivo também é um signo, permanece herdeiro do essencialismo de Platão, quando insiste para que Adeodato mostre uma realidade que não seja um sinal, mas que seja de fato a significação que a palavra evoca, o que faz com que Adeodato se veja em apuros, em vários momentos

¹¹ Regras gramaticais não no sentido de uma sintaxe, mas como pertencentes a uma gramática profunda, ou seja, regras que seguimos, ao aplicarmos as palavras.

¹² WITTGENSTEIN, 1997, p. 110.

desse diálogo, sendo finalmente convencido pelo pai de que o único mestre de todos é Deus, detentor de verdades últimas e eternas, solucionando-se, assim, os problemas que haviam surgido. Mas não apenas Agostinho, também Rousseau e Dewey permanecem atrelados a uma concepção referencial da linguagem: para o filósofo naturalista, o significado é extraído da experimentação empírica, enquanto, para o pragmatista, esse significado reside nas consequências ou nos efeitos da ação sobre os objetos. Enfim, o significado para todos eles ainda se situa em um domínio extralinguístico, mantendo-se, assim, o abismo metafísico entre linguagem e realidade.

Por outro lado, de uma perspectiva wittgensteiniana, determinados fragmentos do empírico são incorporados à linguagem, cumprem uma função transcendental. Os gestos ostensivos, ou qualquer outra ação significativa, fazem parte da linguagem, ou melhor, são elementos de um jogo de linguagem. Desse modo, dissolve-se o abismo entre signo e objeto empírico, ou entre signo e ação: agimos no interior de jogos de linguagem, seguindo regras que são públicas, e não privadas. Nas palavras de Wittgenstein:

Nosso paradoxo era o seguinte: Uma regra não poderia determinar um modo de agir, dado que todo modo de agir deve poder concordar com a regra. A resposta: se todo modo de agir deve poder concordar com a regra, então deve poder contradizê-la também. Por conseguinte, não haveria aqui nem concordância nem contradição.

Que haja aqui um equívoco, mostra-se já no fato de que colocamos nesta ordem de idéias uma interpretação atrás da outra; como se cada interpretação nos tranqüilizasse ao menos por um instante até pensarmos numa outra interpretação, que por sua vez está por trás desta. Com isso mostramos, a saber, que há uma concepção de regra que *não é uma interpretação*; mas que se exprime, de casa para caso da aplicação, naquilo que denominamos “seguir a regra” e “transgredi-la”.

Por isso, existe uma tendência de dizer: todo agir de acordo com a regra é uma interpretação. No entanto, dever-se-ia denominar “interpretar” somente: substituir uma expressão da regra por outra expressão. (WITTGENSTEIN, 1996, §201).

Só podemos saber que alguém seguiu a regra, se houver um uso, um costume que nos permita afirmar isso. Em outras palavras, a ação significativa já é linguística, não é um movimento empírico qualquer. Um ensino que não leve isso em consideração espera que o aluno, através de experimentações empíricas,

ou de *insights*, construa “o seu próprio conhecimento”, resolva “situações-problema” com sucesso, entre outras expressões frequentes do discurso educacional, como se a ação fosse algo fora do domínio linguístico. Na perspectiva wittgensteiniana, ser capaz de resolver um problema depende essencialmente de um domínio de técnicas aprendidas, e não de uma experiência interna de compreensão. Os modos de operar com nossos conceitos são públicos, e não privados. Aprendemos através de exemplos, de comparações que são feitas e de analogias. Não apreendemos significados extraíndo-os de uma experiência empírica ou de uma vivência interna e tampouco como consequência de ações empíricas sobre o mundo. A compreensão envolve técnicas de natureza linguística, as quais são incorporadas por intermédio de um treino.

É evidente que a gramática da palavra “saber” goza de estreito parentesco com a gramática das palavras “poder”, “ser capaz”. Mas também com a gramática da palavra “compreender”. (“Dominar” uma técnica.) (WITTGENSTEIN, 1996, §150).

Poderíamos acrescentar, a palavra “aprender” também tem uma semelhança de família com “saber”, “poder”, “ser capaz” e “compreender”, pois, da mesma forma, o aprendizado pressupõe um *treino*, modos de agir de natureza convencional. Um professor de geografia que ensina mapas não está transmitindo apenas um aglomerado de sinais linguísticos, mas concomitantemente um *modo* de operar com esses sinais, onde fragmentos da realidade passam a exercer uma função transcendental, no jogo de linguagem da geografia. E assim ocorre com cada uma das disciplinas escolares, todas dispõem de técnicas intrínsecas à aplicação de seus conceitos mais fundamentais, condição para a construção de seus significados. Minha hipótese é que isso não está sendo levado em consideração pelas propostas pedagógicas atuais, contribuindo, em consequência, para o fracasso escolar. Parodiando Wittgenstein: é evidente que a palavra “experiência” tem uma semelhança de família com as palavras “percepção”, “vivência”, “ação”, “linguagem”. Mas também com a gramática da palavra “significado” (fazer parte de um *jogo de linguagem*).

Referências

AGOSTINHO. *O Mestre*. São Paulo: Landy, 2002.

DEWEY, J. *Experiência e Educação*. São Paulo: Nacional, 1971.

_____. A criança e o programa escolar. In: *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

GOTTSCHALK, C. M. C. *Três concepções de significado na matemática*: Bloor, Granger e Wittgenstein, p. 95-133, 2007a (Coleção CLE, v.49).

_____. *Uma concepção pragmática de ensino e aprendizagem*. Revista Educação e Pesquisa, vol. 33, nº 3, p. 459-470, set./dez. 2007b.

MORENO, A. R. *Introdução a uma Pragmática Filosófica*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

_____. *Pensamento e Realidade: em direção a uma pragmática filosófica*. In: Wittgenstein - Aspectos Pragmáticos, p. 55-94, 2007 (Coleção CLE, v.49).

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio - ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCHEFFLER, I. *Conditions of Knowledge – an introduction to epistemology and education*. Scott, Foresman and Company, 1965.

_____. *Philosophical Models of Teaching*. In: PETERS, Richard (Ed.). *The Concept of Education*. London: Routledge, 1968.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Trad. de Marcos G. Montagnoli. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. *Expérience*. In SOULEZ, A. (Org.). *Dictées de Wittgenstein à Waismann et pour Schlick*. Paris: PUF, 1997 v.1.

_____. *Bemerkungen über die Philosophie der Psychologie - Remarks on the Philosophy of Psychology*. Oxford: Basil Blackwell, 1998, v.1.

O “*deus*” das coisas pequenas¹

Marlene de Souza Dozol²

*Ó! Deus que mora na proximidade do haver avencas
Esse Deus das avencas é a luz
Saindo pelos olhos
De minha amiguinha
Ó! Deus que mora na proximidade do haver avencas
Esse deus dos fetos
Das plantas pequenas é a luz
Saindo pelos olhos
De minha amiguinha linda*

Caetano Veloso,
da canção *Pelos olhos*.

No quadro por nós conhecido como *A Escola de Atenas*, Rafael Sanzio (1483-1520) compõe personagens que realçam o aspecto ficcional dessa obra, elaborada dentro das preceptivas da pintura do Renascimento. Ao idealizar a antiguidade grega, propõe a concepção de uma ordem racional (matemática) da natureza, mediante o registro pictórico de todas as relações simétricas e harmônicas que a constituem.

Para olhos menos apressados, uma figura leve e etérea se apresenta, e surpreende, porque dela se desprende uma graça de natureza volátil, a circular por entre os expoentes da filosofia antiga. Cogita-se ser Hipátia, filósofa neoplatônica de Alexandria³. Essa figura, por seus traços delicados, marcadamente

¹ O título deste trabalho foi inspirado por uma pergunta de meu amigo Amarildo Luiz Trevisan: algo em torno de totalidade e de detalhe.

² Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

³ Aparece à esquerda de quem observa, logo atrás do matemático grego Pitágoras, que, provavelmente, está a demonstrar um dos seus postulados geométricos para um grupo que o rodeia.

femininos, e envolta em uma túnica branca, quase transparente, olha para o espectador. Sugere um passeio pelo ponderado, o exato, a nobre simplicidade e a tranquila grandeza retratadas pelo pintor. De par com os valores clássicos, parece doar ritmo para a especulação filosófica.

Mas o fato de olhar o espectador acusa não apenas a sua presença em cena e o convite já referido. O que irá nos interessar aqui é a hipótese de que Hipátia representa, paradoxalmente, o elemento corpóreo (porque olha) e o etéreo (porque sugere), elementos esses que adornam o tipo de experiência que ali se desenrola. E, pois, o segundo convite: que o espectador o sinta e o compreenda.

O detalhe de Hipátia, na obra *Escola de Atenas*, foi o recurso, por mim escolhido, para começar a abordar aquilo que poderá circular pelas bordas e por entremeios da experiência escolar, sem, contudo, se fazer notado.

Herdeiras mais tímidas da exuberante ambiência da obra de Rafael, as situações cotidianas experimentadas na escola podem ser vistas, para os propósitos desta breve exposição, em linguagem literária. Sob a forma de memórias escolares, ilustram não tanto a experiência do sublime, mas a beleza ou a força formativa do detalhe. Um tipo de beleza que, associada ao fluxo da experiência, é mais difícil de capturar e de dizer.

Passemos, por conseguinte, a essas memórias, entremeadas de breves menções a fragmentos de Platão, Comenius e Rousseau.

No segundo volume de sua memorialística – nomeadamente, *Balão cativo* (1973) –, o escritor mineiro Pedro Nava (1903 – 1984) recorda uma de suas primeiras experiências escolares, no Colégio Andrés, em Juiz de Fora. Lembra de suas professoras e da sala de jantar onde aprendeu a ler:

Elas ficaram dentro em mim resguardadas pelas minhas primeiras impressões do colégio e pelas doces lembranças da sala de jantar onde aprendi a ler, do grande relógio batendo o carrilhão do meio-dia, da palmatória simbólica, da tinta roxa, das letras caligráficas, das cartilhas com Eva, Ivo, ave, uva, vovô... (2000, p.50).

Se repararmos bem, há nessa descrição uma aura comeniana, não só pela menção à cartilha, mas pela imediatez com a qual nossa/minha imaginação mergulha a cena no silêncio. De fato, o pai da didática recomenda que a escola esteja num local tranquilo, afastado dos ruídos e das distrações (COMÊNIO, 1985, p. 225). O silêncio figura aí como cúmplice da ação de ensinar e aprender, que, com seus símbolos e rituais apropriados, evocam uma estética escolar. É ele

uma das condições para o diálogo com a cultura e, mesmo não sendo a causa direta de nenhum estado de alma que prova de uma quietude fatal ou do eterno vazio, decora, delicadamente, o que naquele momento acontece. Desse modo, atuando imperceptivelmente sobre os sentidos e o espírito, colabora.

Jean-Jacques Rousseau também sabia disso. Sua prosa poética – resultante do lirismo e da sensibilidade do autor (entrelaçada, sem qualquer cerimônia, com a filosofia) – com a qual nos deparamos em *Júlia ou A Nova Heloísa*, não reserva à majestade do silêncio apenas a fusão idílica entre homem e natureza, fazendo da segunda o próprio conteúdo da consciência, como tão bem observou Fúlvia Moretto⁴. O silêncio – uma espécie de “espírito do texto”, que Alfredo Bosi, em “A interpretação da obra literária”, chama de “tom” – perpassa as cenas e os detalhes cotidianos nas páginas de um dos romances de formação mais lidos no século XVIII: as descrições dos cômodos da casa e seus objetos, dos afazeres domésticos, do jardim à moda inglesa e dos passeios, da graça dos movimentos e dos gestos de Júlia. Cabe considerar que, em Rousseau, essa estética silenciosa do exterior – simples e, por isso mesmo, bela – deverá associar-se a uma estética interior, ou seja, ao estado de alma dos moradores. Daí a potência formativa, para o lírico filósofo, de tudo aquilo que se apresenta como um quase nada, um “não sei quê” e, se tivermos sorte, não exprimível por palavras. Receptiva às recorrências da sensibilidade, tal potência aparece referida a um autoformar-se, cuja estratégia mestra é a própria experiência.

Vejamos agora uma segunda memória e o que igualmente suscita, em suas menores pegadas.

Contrariamente às doces lembranças escolares de Pedro Nava, as de Graciliano Ramos (1892-1953), em sua obra *Infância* (1945), são amargas. Em sua infância, a sensação de aprisionamento é notável, seja na escola, seja na própria família. Tanto numa como noutra, o menino Graciliano sofre danos, punições e violência. Os ambientes lhe parecem arrançados para rejeitar e humilhar. Sob o signo do terror e do medo, a criança luta para sobreviver num mundo adulto que não compreende.

Contudo, quero chamar a atenção para o papel da dor ou do sofrimento, no reconhecimento da minúcia como experiência de redenção.

Depois de passar por um curto e traumatizante contato com o alfabeto, empreendido por seu pai, Graciliano imagina a escola como um prolongamento do que viveu em casa também relativamente às primeiras letras.

Entretanto, para sua surpresa, ao chegar a uma sala pequena de sua pri-

⁴ Tal fusão pode também ser observada, principalmente, na quinta e na sétima caminhadas dos *Devaneios do caminhante solitário*.

meira escola, foi apresentado à professora Dona Maria: “Avizinham-me de uma senhora baixinha, gordinha, de cabelos brancos. Fileiras de alunos perdiam-se num aglomerado confuso. [...] a voz da mulher gorda sussurrava docemente” (RAMOS, 1995, p. 107).

Agora, é a voz que paira sobre a atenção da criança. Não tanto pelo o que é dito, mas pela beleza do artifício.

Em sala de aula, ao conduzi-lo num exercício de reconhecimento de letras, incitou-o a continuar, encorajou-o a ir adiante, mas havia algo ali que o motivava para além da tarefa, que lhe parecia difícil e até mesmo penosa:

Aquela brandura, a voz mansa, a consertar-me as barbaridades, a mão curta, a virar a folha, apontar a linha, o vestido claro e limpo, tudo me seduzia. Além disso a extraordinária criatura tinha um cheiro agradável. (RAMOS, 1995, p.110).

O que experimentam os sentidos do menino, no momento de proximidade com a professora, é decisivo para o aprendizado. É como se as letras o transpassassem, porque trazidas por uma bela voz e porque cheiram bem.

O poder da bela voz – musa que em tempos longínquos cuidou da poesia épica e da eloquência – em fazer-se ouvir. Nela – e aqui associada a um cheiro agradável – esconde-se um Eros do tipo pedagógico que, com sua flecha invisível, atinge em cheio o menino. É justamente aquele que foge das diversas formas da violência que Graciliano tanto experimentou.

No *Banquete*, pela pena de Platão, Agatão o compara à Deusa Atê, a de pés delicados, que não andam sobre o solo, mas sobre a cabeça dos homens (1983, p. 28). Para tocarem ou serem tocados por Eros, os homens precisam ser brandos, pois é sobre estes que Ele consente andar e residir. Quanto a essas palavras – assim como a todo elogio proferido por Agatão ao Deus do Amor que, sem compromisso com “a verdade”, nega a conversão socrático-platônica – proponho a interpretação de um artifício linguístico que procura dar conta de uma espécie de poética da superfície, feita de matéria fugidia e de suave constituição. Além disso, de um gênero de poética que, num átimo, bem pode ser aniquilado por um outro tipo de desejo: o de profundidade.

No Livro VII, da *República*, Platão alerta que, para a alma, nenhum aprendizado é duradouro se imposto pela força (537a); e isso é mais verdadeiro ainda quando tratamos de ensinar as crianças. A professora de Graciliano parece saber disso:

Felizmente d. Maria encerrava uma alma infantil. O mundo dela era o nosso mundo, aí vivia farejando pequenos mistérios nas cartilhas. Tinha dúvidas numerosas, admitia a cooperação dos alunos, e cavaqueiras democráticas animavam a sala. (RAMOS, 1995, p. 111).

Recusava-se a usar a palmatória e outros castigos:

Nem sequer recorria às ameaças. Quando se aperreava, erguia o dedinho, uma nota desafinava na voz carinhosa – e nós nos alarmávamos. As manifestações de desgosto eram raras e breves. A excelente criatura logo se fatigava da severidade, restabelecia a camaradagem, rascunhava palavras e algarismos, que reproduzíamos”. (RAMOS, 1995, p. 111).

Porém, o curioso, é que nada na professora indica uma intenção premeditada no sentido de causar os efeitos de sua ação pedagógica. A impressão que deixa no aluno circula por canais indiretos, cujo fruto, ainda que sem saber, ele mesmo colhe e elabora quando adulto: “D. Maria não era triste nem alegre, não lisonjeava nem magoava o próximo. Nunca se ria, mas da boca entreaberta, dos olhos doces, um sorriso permanente se derramava, rejuvenescia a cara redonda” (RAMOS, 1995, p. 114). E continua:

Não irradiava demasiado calor. Também não esfriava. Justificava a comparação de certo pregador desajeitado: ‘ Nossa senhora é como uma perua que abre as asas quando chove, acolhe os peruzinhos’. (RAMOS, 1995, p. 114).

Essa analogia – salpicada por humor – não deixa de evocar a condição infantil, condição essa que, em boa parte do tempo escolar, clama por abrigo e condução que ainda vem do adulto.

Independente de a experiência familiar, ao seu modo, cumprir ou não o papel de abrigar ou proteger as crianças, a escola conserva – igualmente ao seu modo, nos limites de suas características institucionais e metas de instrução – uma função acolhedora em nome de possíveis consequências formativas. E isso parece ser importante para as crianças: “D. Maria representava para nós essa grande ave maternal – e, ninhada heterogênea, perdíamos, na tepidez e no aconchego, os diferentes instintos de bichos nascidos de ovos diferentes” (RAMOS, 1995, p. 114).

A sala de jantar do colégio de Pedro Nava – a primeira memória escolar neste texto comentada – e a composição de professora feita por Graciliano Ra-

mos dispensam sentimentalismos. Do lugar onde estão, as professoras simplesmente ensinam, emolduradas por ações, gestos e objetos apropriados.

Impossível não se lembrar aqui e, principalmente para o caso da professora de Ramos, novamente de Rousseau e de suas figuras femininas. Tanto Júlia, em *A Nova Heloísa* como Sofia, em *Emílio ou Da Educação*, cumprem seus efeitos de modo oblíquo. A força de ambas está em fazer tudo que fazem com graça, o que, por outro lado, não deixa de suscitar certas preocupações, na medida em que a violência pode ser exercida sob o disfarce dos encantos. Não parece ser o caso, contudo, das professoras aqui desenhadas e lembradas em traços literários por seus ex-alunos.

Rousseau recomenda a Sofia gestos agradáveis, uma dicção sedutora e enfeitar-se com modéstia. Mesmo não sendo bela, reúne outros atributos (bela tez, mãos mais brancas, uma fisionomia agradável...). Sem ofuscar, ela interessa e não se sabe dizer muito bem o porquê.

Se transportarmos esses elementos para os traços de professora feitos por Graciliano, veremos o quanto seu perfil docente – que se manifesta discretamente e sem alardes – favorece dois níveis de experiência, por parte da criança: o primeiro, mais diretamente observável, que é a experiência do letramento, dependente do “experimento”⁵, uma vez que a apropriação do código escrito exige a condução da aprendizagem por um agente externo ao indivíduo, o que implica um certo grau de controle e previsibilidade; o segundo, que é a experiência da liberdade individual, possível desde cedo, mediante as condições favoráveis ao cultivo da interioridade. O primeiro nível encontra-se no plano pedagógico, no sentido de uma arte, ciência ou técnica que podemos nomear de “ensino”; já o segundo não pertence ao âmbito do ensino.

As professoras que brotam das linhas de Graciliano Ramos e de Pedro Nava parecem “compreender e permitir” a presença do não ensinável, daquilo que mora nas entrelinhas, do que não precisa ser dito ou, na pior das hipóteses, didatizado. Talvez, por essa razão, não proclamem grandiosos fins formativos, pois sabem que não podem controlar os efeitos da sua ação e, muito menos, prever o que será. Talvez também por isso sejam silenciosas e discretas em seu ofício e, por serem assim, acabam, indiretamente, por proteger o fluxo da experiência e das impressões.

Ainda que não seja uma representação literária a ilustrar o tema proposto por esta exposição – qual seja, o de especular sobre o modo indireto pelo qual

⁵ Esse termo está contido numa das primeiras acepções de “experiência” ligada à ideia de repetição, verificação e confirmação (ABBAGNANO, 1998, p.406) e com significado próprio (ABBAGNANO, p. 414).

incidem forças formativas menos óbvias, através da combinação de elementos marginais das referências por mim utilizadas que, sem abdicarem dessa condição marginal, atuam na experiência da aprendizagem – convém a transcrição de uma passagem do romance autobiográfico de Albert Camus (1913-1960), intitulado *O primeiro homem*⁶, no qual se encontra, em anexo, uma carta do seu velho professor, escrita em 1959. A conveniência dessa transcrição deve-se ao fato de a referida passagem indicar, com propriedade, que o fluxo livre da experiência não se aplica, sabidamente e de maneira exclusiva, às impressões preponderantemente sensíveis, mas também ao intelecto, e que tal fluxo pode ser favorecido pedagogicamente. Aprendamos com Monsieur Germain, que escreve ao pupilo ilustre o que segue:

Antes de terminar, quero falar do pesar que experimento como educador leigo diante dos projetos que ameaçam a nossa escola. Creio, durante toda a minha carreira, ter respeitado aquilo que é mais sagrado na criança: o direito de procurar a sua verdade. Amei vocês todos e creio ter feito todo o possível para não manifestar minhas idéias e influenciar assim sua jovem inteligência. Quando se tratava de Deus (está no programa), dizia que alguns crêem nele, outros não. E que, na plenitude de seus direitos, cada um fazia o que queria. Da mesma forma, no capítulo das religiões, eu me limitava a indicar aquelas que existiam, às quais pertenciam aqueles que quisessem. Para ser verdadeiro, eu acrescentava que havia pessoas que não praticavam religião alguma. Sei bem que isso não agrada àqueles que queriam fazer dos educadores propagandistas da religião e, para ser mais preciso, da religião católica.[...]. Vejo nisso um abominável atentado contra a consciência das crianças. (CAMUS, 1994, p. 310).

O modo como o professor entende o seu papel parece-me capaz de um longo alcance, não apenas como um alerta quanto aos riscos de absolutização de padrões que podem afetar não só os projetos formativos que considerem as singularidades individuais, como também aqueles destinados a sociedades inteiras. E acrescente-se que as tentativas frequentes de homogeneização de concepções e comportamentos partem tanto dos que querem manter um determinado estado de coisas, em função de certos interesses e privilégios, como daqueles que, em nome de uma transformação do existente, não raro adotam a doutrinação, escolhendo, pela educação ou escolarização, as crianças como responsáveis por levarem a termo as suas utopias políticas.

No entanto, finalizemos com as professoras e suas crianças.

⁶Devo a indicação desse belíssimo romance ao meu amigo Sérgio Bonson (*in memoriam*).

Guardadas cuidadosamente na memória dos autores, sugerem um tricotar diário, rotinas despreziosas, um modo indireto e reservado de alterar o estado das coisas. Oferecem aos meninos o segredo da escrita, sem suspeitar que se encontram diante de Graciliano Ramos ou de Pedro da Silva Nava. Concorrem, sem o saber ou pretender, para o desdobramento de talentos e o cumprimento das promessas.

Na atualidade, muito se tem perscrutado sobre a função ou papel da escola, sobre seus professores e alunos, sobre seus métodos e seus conteúdos; sobre a crise contemporânea pela qual passa, traduzida por suas trágicas estatísticas. É certo que muitas das variáveis das quais depende a melhoria do ensino extrapolam o âmbito da escola. Mas não é menos verdadeiro que parte das possibilidades está lá. Por vezes, para promovê-las, não precisamos fabricar e testar todo tipo de engenharia didática ou metodológica, nem atrelá-las ao que não temos condições de garantir. Por alguma razão, nossos olhos foram desacostumados ao que está próximo e ao que habita ou passa pelas margens. O efeito mais perverso que podemos apontar quanto a isso é o da ilusão de que já o sabemos, o que nos leva, sem nos darmos conta, a perdas irreparáveis.

Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BOSI, A. *Céu, inferno – Ensaio de crítica literária e ideológica*. São Paulo: Ática, 1988.
- CAMUS, A. *O primeiro homem*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- COMÊNIO, J. A. *Didática Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- NAVA, P. *Balão Cativo*. São Paulo: Ateliê e Giordano, 2000.
- PLATÃO. *A República*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. *Diálogos: Mênon, Banquete, Fedro*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1983.
- RAMOS, G. *Infância*. Rio de Janeiro. São Paulo: Record, 1995.
- ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- _____. *Júlia ou a Nova Heloísa*. Campinas: HUCITEC, 1994.
- _____. *Os devaneios do caminhante solitário*. Brasília: UnB, 1995.

Do aprender na Experiência Pedagógica

José Pedro Bouffleuer¹

O tema geral desta parte da coletânea — As linguagens da experiência na educação — me parece propositalmente aberto. Não está dito aí em que sentido a questão da experiência devesse ser abordada. De minha parte, assumo, para todos os efeitos, a liberdade de articular de modo próprio as noções de “linguagem”, “experiência” e “educação”, ao que acrescentaria a noção de “aprendizagem”.

Penso que a educação se coloca de alguma forma entre o aprendido e o “por aprender”. Há, por um lado, o aprendido pela sociedade humana, o aprendido pelo professor e o já aprendido por parte do aluno. De outro, há, da mesma maneira, o “por aprender” da parte da sociedade humana, da parte do professor e também da parte do aluno. A pedagogia enquanto campo de estudos da educação poderia ser entendida, portanto, como o âmbito das questões que envolvem o aprendido e o por aprender, em situações de interação humana.

Trago como reflexão para a discussão do tema o que entendo como o já aprendido e necessitado de ser reaprendido, na presente situação interativa inclusive, acerca do tema da pedagogia. Para fazer esta intervenção, fico imaginando que me seria oferecida uma única oportunidade para falar a um determinado grupo, seja de alunos, seja de professores, e que deveria, portanto, apresentar de modo conciso e articulado tudo o que gostaria de dizer. É com essa imaginação que apresento os pontos que seguem.

A pedagógica constituição humana

Antes de se constituir em curso de formação superior e constar como qualificativo que se espera daqueles que lidam com processos de ensinar e de aprender, a pedagogia é uma dimensão constitutiva da vida humana. Ao emergir no mundo, cada ser humano é como que instado a se inserir na história da

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professor do Departamento de Pedagogia da UNIJUÍ.

espécie humana através da incorporação de características que, ao longo dos tempos, levaram os seres humanos a se diferenciarem dos indivíduos das demais espécies. Isso significa que, para se constituir sujeito do tempo presente, cada qual necessita incorporar a experiência histórica da espécie, por meio de processos de aprendizagem. Essa aprendizagem, por óbvio, se dá com ou diante do que as gerações anteriores já aprenderam, isto é, ela se dá como continuidade de geração para geração, embora não sob a forma de pura repetição. Observe-se que essa possibilidade de o ser humano aprender em perspectiva de continuidade, dispensando-o de aprender tudo a partir da “estaca zero”, se deve ao desenvolvimento de uma competência pedagógica. E é nesse sentido que se pode dizer que a espécie humana é uma espécie que se constitui pedagogicamente.

De fato, tornamo-nos propriamente humanos graças à pedagógica relação que estabelecemos com a geração mais velha e com nossos coetâneos. Desde a mais tenra idade, outras pessoas – nossos pais e educadores, irmãos e companheiros – interagem conosco, estabelecendo entendimentos sobre “aspectos do mundo”, a fim de que possamos nos desenvolver como indivíduos socializados (BOUFLEUER, 1997, p. 21). A pedagogia constitui, por conseguinte, essa atividade interativa mediante a qual “homens produzem outros homens em homens”, para nos valermos da linguagem do filósofo Kant. E a questão crucial da pedagogia é que, para essa “produção de homens”, não existe uma orientação previamente definida, um modelo a ser seguido. Cada geração deve educar a outra com base em seu entendimento do “humano”. É essa a situação dialética fundamental que constitui a pedagogia. É essa a sua condicionalidade histórica. Assim, a pedagogia tem como sua tarefa precípua a tematização do sentido do humano, reconstruído em cada contexto histórico, e das condições que permitem a sua produção, por intermédio de processos educativos intencionalmente estabelecidos.

Importa destacar, no entanto, que o aspecto fundamental dessa condição pedagógica do homem, e que de fato o distingue das outras espécies, é essa possibilidade de aprender com os que o precederam, sob a forma de re-criação e de inovação e não sob a forma de mera repetição. Se o nosso aprendizado fosse idêntico ao daqueles com quem aprendemos, não conheceríamos a mudança e o progresso. Por isso, para fazer jus a nossa condição, importa aprender com quem nos precedeu, porém de modo sempre novo, reformulado, ajustado às condições também novas em meio às quais emergimos no mundo. Assim, graças à competência pedagógica, constituímos um mundo humano baseado em padrões culturais e sociais que, por sua vez, implicam determinados modos de agir, de se relacionar e de se expressar. Tais padrões se modificam ao longo dos tempos,

por conta da capacidade re-criadora presente no modo humano de aprender.

Do espírito da modernidade, herdamos o sentido de progresso da condição humana, ou seja, a crença de que uma condução racional da vida humana permitiria alcançar padrões culturais e sociais cada vez mais elevados, pela incorporação das noções de verdade e de correção. Nessa perspectiva, incumbiria à pedagogia não apenas garantir o estágio de desenvolvimento já alcançado, mas também contribuir para a produção de um mundo melhor, mais qualificado sob o ponto de vista da condição humana no mundo. Nessa linha, convém destacar a aposta kantiana:

Talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação. [...] É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar aquela forma que em verdade convém à humanidade. Isto abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana. (KANT, 1996, p. 16-17).

Mesmo que esse sentido de perfectibilidade não esteja garantido ou não apareça como uma inequívoca constatação histórica, as pedagogias modernas têm feito suas apostas nessa direção, o que lhes confere um caráter utópico.

O potencial criador da linguagem

Nós nos tornamos propriamente humanos pela educação. Na interação com aqueles que nos precederam, no tempo e na cultura, aprendemos e incorporamos a histórica experiência humana. Como já frisamos, a educação estabelece a continuidade entre uma geração e outra, mas que nunca é uma continuidade pura e simples. Existem os significados e as crenças já convencionados que as novas gerações acabam assumindo, todavia que, ao serem aprendidos, são sempre rearticulados de modo novo, acarretando re-construção, em elaboração de sentidos em perspectiva própria.

Esse aprender em perspectiva própria tem a ver com o modo de operar da linguagem, já que é nela que nos movemos nas interações que realizamos uns com os outros, em meio às quais aprendemos. De fato, os homens manifestam suas crenças ou aquilo que consideram como digno de ser aprendido, por parte das novas gerações, valendo-se de falas e escritos, de gestos e atitudes. Aprendemos, pois, pela mediação da linguagem. Essa, no entanto, diferentemente do

que à primeira vista possa parecer, não opera em termos de transmissão, como se fosse um mecanismo que permitisse passar algo de um para outro, mas muito mais como uma forma de instigação recíproca.

Sabemos que o fato de usarmos as mesmas palavras não significa estarmos expressando os mesmos sentidos. A propósito disso, Gudsdorf nos lembra que “uma idéia carrega a marca de quem a pensou; seu sentido se estabelece pela sua inserção no contexto mental, indissolúvelmente ligado à totalidade da vida” (1987, p. 9). Pensemos um pouco no que ocorre em uma situação de fala ou de interação, sob qualquer outra forma de linguagem. Alguém se manifesta. Manifesta uma percepção sua, um sentido. Em todo caso, algo que ele elaborou em sua subjetividade, em função de suas experiências, de sua realidade, de suas reflexões. De fato, o que nós pensamos e o sentido que uma determinada palavra tem para nós, as muitas imagens e experiências que vêm a nossa mente, quando a pronunciamos, configura um universo absolutamente inacessível ao interlocutor. Por isso, podemos dizer, ainda segundo Gudsdorf (1987), que o sentido de uma palavra jamais é dado e, assim, o saber que ela busca expressar permanece sempre o segredo daquele que a exprime. Entretanto, ao expressarmos linguisticamente tais percepções diante de outros, estes, por sua vez, acionam o seu próprio reservatório de sentidos, percepções e experiências para a construção de um entendimento sobre o que enunciamos. Em escutando o que falamos, são instigados a reconstruírem seus sentidos anteriormente construídos e a elaborarem percepções novas. Se não mais ricas, pelo menos mais complexas, pela incorporação de novas nuances, de novos contornos.

Sendo que a comunicação humana não opera em termos de transmissão, como se se tratasse de um processo que conta com um emissor, uma mensagem e um receptor, sua operatividade deverá ser de outra ordem. Essa outra ordem só pode ser a da criação. Criação tanto por parte de quem enuncia como por parte de quem ouve ou interage, porque, ao enunciar, ao articular em palavras e conceitos o que temos como percepções, nós ficamos observando o interlocutor, a sua atenção ou desatenção, o seu cochilo, o “sim” ou “não” que se estampa em seu rosto, a sua pergunta, objeção ou manifestação qualquer. Esses sinais fazem com que nossas percepções se fortaleçam numa ou noutra direção, confirmando ou não a razoabilidade daquilo que imaginávamos valer como um conhecimento. É assim que se coloca a possibilidade de que algo de novo se crie.

Deparamo-nos, em decorrência, com uma condição especificamente nossa e que nos diferencia das outras espécies. Nestas, há transmissão genética e de instintos que torna os indivíduos seres padronizados, com agir reflexo, incapazes de aprender. Esse tipo de transmissão também ocorre com a espécie

humana, mas temos algo a mais: a comunicação que cria a novidade exatamente por causa da sua opacidade, da impossibilidade de ela realizar-se como fluxo, como algo que se passa, que se transpõe de um para o outro. Se o próprio da comunicação humana consistisse na possibilidade de algo “se passar”, a imagem “A” da consciência do emissor teria que aparecer também como imagem “A” na consciência do receptor. Nessa comunicação “perfeita”, portanto, não haveria criação, nem transformação, porque toda “aprendizagem” não passaria de repetição. O diferencial da linguagem humana, em que igualmente identificamos o seu potencial criador, é que a imagem “A” se elabora como imagem “B”, “C”, “D”..., na perspectiva dos interlocutores. A motivação para nos comunicarmos, dessa maneira, não pode estar na possibilidade de dizer algo ao outro, mas na necessidade que temos de testar nossas percepções em face do outro.

Em suma, pode-se compreender o operar da linguagem comunicativa em termos de uma mútua instigação, através da qual uns se recriam diante dos outros, uma vez que nunca entendemos propriamente o que o outro nos diz ou manifesta, porém sempre fazemos uma interpretação à luz do que de algum modo já sabemos, já pensamos ou já experimentamos. É como se diz: as palavras podem ser as mesmas, mas o que por elas se entende depende de cada um. Por ter essa intransparência, essa opacidade, a linguagem tem esse imenso poder de criação. E, em se movendo na linguagem comunicativa, a educação somente pode realizar-se como uma autocriação ante a instigação do outro.

Mesmo sabendo que o fenômeno da comunicação se caracteriza como fenômeno no qual nada se passa e nada se transmite, quando falamos, como que paradoxalmente, esforçamo-nos para sermos o mais claro possível, na expectativa de que nosso interlocutor nos entenda. E quando o escutamos, damos a impressão de que podemos captar a sua intenção, a sua ideia. É como que se precisássemos dessa imagem de que falamos de modo transparente, como que se “vasos comunicantes” se instalassem entre nossas subjetividades. Se a imagem de uma comunicação assim, toda transparente, parece necessária para continuarmos falando, o equívoco certamente é acreditar que tal transparência seja efetiva, quer dizer, pensar que o interlocutor entenda efetivamente o que imaginamos estar dizendo. Esse equívoco identificaríamos como estando na raiz de grande parte dos problemas e dificuldades encontrados em processos pedagógicos de aprendizagem.

A aprendizagem em situação pedagógica

Tomamos aqui como evidente que aprendizagens só são possíveis de

estruturação em perspectiva própria, o que implica o “comparecimento” do sujeito com seus sentidos, suas experiências, seus pensamentos, enfim, implica a sua cumplicidade. Sem essa cumplicidade do aprendente, nenhum objetivo de formação poderá ser alcançado. No entanto, o que um imagina ter ensinado certamente está longe daquilo que o outro acaba estruturando como aprendizagem. Ainda que usando as mesmas palavras, não podemos incorrer na ilusão de que “estejam todos operando com os mesmos conceitos, quer dizer, com a explicitação dos mesmos sistemas de relações percebidas” (MARQUES, 1993, p. 110).

Por nos caracterizarmos como uma espécie inventiva e criativa, o aprender, e o aprender sempre de novo para cada nova situação e para cada novo tempo, é, por assim dizer, a sina de uma vida humana. Desde sempre aprendemos diante dos desafios do cotidiano, diante da necessidade de darmos encaminhamentos para a nossa vida, diante da curiosidade em compreendermos a nós e ao nosso entorno.

Boa parte do aprendizado humano decorre de uma instigação por parte de quem nos precede no tempo e na cultura. Essa instigação pode ser relativamente espontânea, ocorrendo através da convivência e do compartilhamento de um mesmo espaço de trabalho, pelo pertencimento a um mesmo grupo social, em que as gerações mais velhas acabam imprimindo um determinado estilo de vida e que passa a ser aprendido pelas gerações mais novas.

Quando a aprendizagem humana conta com a instigação de uma anterioridade, isto é, com quem “veio antes” no tempo e na cultura, dissemos que ela conta com uma mediação pedagógica. Mesmo que possamos declarar que tudo o que aprendemos na vida resulta, de alguma forma, desse tipo de instigação de uma anterioridade, é preciso chamar a atenção para o fato de que a sociedade humana se viu obrigada a criar situações pedagógicas em sentido estrito, institucionalizando-as, inclusive. Foi o que ocorreu, por exemplo, com a escola. Por intermédio dela, criou-se um espaço de aprendizagem que se coloca num patamar distinto daquele em que as aprendizagens ocorrem, de modo relativamente espontâneo e em função da convivência cotidiana. Foi, sem dúvida, a complexificação da sociedade humana, a partir do período da modernidade, que acabou exigindo essa e outras formas de educação, nas quais a aprendizagem é instigada de modo intencional, como que sob a forma de uma “coerção” para a aceleração de seu ritmo.

Uma situação pedagógica de aprendizagem compreende, obviamente, um momento em que o professor se põe a revelar o que acredita ter aprendido. Essa revelação assume, na verdade, o caráter de um testemunho da própria

aprendizagem. Por “testemunho” entendo, aqui, algo que “se dá” sem se ter o controle sobre seus efeitos junto aos interlocutores. O testemunho do professor ocorre sob a forma de um dizer ao aluno o que acredita como válido, em manifestar um modo de se situar na tradição cultural, em expressar uma experiência que, para ele, foi importante ou está sendo importante.

De outro lado, o professor deve saber que nada pode fazer “pelo” aluno. Mesmo expressando todas as suas crenças, todas as imagens e pensamentos de sua mente, todas as suas experiências, o certo é que “dele” o aluno nada aprenderá, já que, a rigor, o aluno não o compreende, não capta suas ideias, não entende o que imagina estar dizendo. Assim, o professor deve se lembrar de que sua aula não passa de uma autoexplicação das próprias percepções. Dirige-se, contudo, aos alunos, porque necessita da atenção destes para se repensar. Dá a aula para meditar sobre o que acredita e, especialmente, sobre o que tem dúvidas. Na verdade, quer saber se os alunos avalizam suas intuições, suas crenças. Por isso, espera a pergunta, o questionamento, a dúvida da parte desses. Ao mesmo tempo, fica atento para toda e qualquer forma de reação. Observa o franzir da testa, a distração, os cochichos. Esses sinais que a interação lhe proporciona são fundamentais para ele tentar dizer-se de outro jeito, talvez com outras palavras, com outro tipo de apelo, com novas nuances. É como se estivesse continuamente questionando: isso faz algum sentido para vocês? Enfim, é essa a maneira de que o professor dispõe, para instigar a aprendizagem do aluno.

Assume-se aqui o pressuposto de que nós humanos não conseguimos aprender “de” alguém, mas certamente podemos aprender “por causa” de alguém. Trata-se, no entanto, de uma “causação” que depende totalmente de nós mesmos, de nossa cumplicidade em aprender. Se algo foi aprendido, se uma vida mudou, isso ocorreu, no dizer de Gudsdorf, “não à imagem da outra vida que a visitou, mas à sua própria e singular semelhança. [No caso,] ... passou a conhecer-se e pertencer-se, a depender unicamente de si mesma, a sentir-se responsável por sua própria realização” (1987, p. 9).

A questão fundamental de uma situação pedagógica, no sentido específico a que nos referimos aqui, é o fato de que nela a instigação da aprendizagem ocorre numa relação em que ambos os polos se apresentam e se entendem como polos aprendentes. A dialética pedagógica configura-se aí exatamente pelo fato de educadores e educandos se disporem a rever suas posições e percepções, em função da interação estabelecida. Isso sugere que a verdadeira cognoscibilidade é coparticipada, porque não conhecemos de modo absolutamente isolado, já que, de alguma forma, sempre dialogamos com quem nos precedeu na cultura e com aqueles que partilham conosco o tempo presente. Uma situação peda-

gógica de aprendizagem, por conseguinte, requer o desejo de aprender sempre de novo, com cada novo interlocutor e com cada nova situação. No dizer de Freire, “em qualquer ocasião em que um educando lhe faz uma pergunta, ele [o professor] re-faz, na explicação, todo o esforço cognoscitivo anteriormente realizado” (1985, p. 79). E acrescenta: “Re-fazer este esforço não significa, contudo, repeti-lo tal qual, mas fazê-lo de novo, numa situação nova, em que novos ângulos, antes não aclarados, se lhe podem apresentar claramente; ou se lhe abrem caminhos novos de acesso ao objeto” (p. 79).

Nessa perspectiva aqui apontada, pode-se reconhecer o que Habermas (1989, p. 33) chama de “autoridade epistêmica” de todo grupo de falantes, no caso, de todos os sujeitos da sala de aula. Assume-se, com isso, também, o entendimento de que todo conhecimento não passa de uma “pretensão de saber” em busca de reconhecimento, ou seja, de que todo conhecimento necessita de assentimento no nível das subjetividades para validar-se e, especialmente, para ser aprendido. Enfim, para valer como situação pedagógica de fato, a interação estabelecida entre educadores e educandos deve configurar-se como uma situação epistêmica, em que os conhecimentos, mais do que apresentados ou transmitidos, são testados na perspectiva dos participantes, com vistas a sua significação no nível das percepções de cada um. Para o professor, isso sugere que ele deva honestamente colocar-se como se a situação de ensino configurasse uma possibilidade de revisão do saber, como uma situação de re-aprendizagem. Como os “processos de formação e de socialização são processos de aprendizagem que dependem de pessoas” (HABERMAS, 1990, p. 102), a tradição cultural somente consegue ter esse sentido positivo de continuidade por meio das gerações quando for, assim, revivificada no âmbito dos indivíduos em interação comunicativa.

A pedagogia como um convite à espera de cumplicidade e um contar a própria história

A pedagogia, pode-se dizer, realiza-se como desejo das gerações adultas de que as gerações novas se valham das experiências que aquela teve. Embora necessitadas de fazerem as próprias experiências e de aprenderem tudo em perspectiva própria, as novas gerações de fato necessitam otimizar o seu processo de aprendizagem, na interação com as gerações que as precederam. Cabe às gerações adultas a iniciativa de contarem as suas histórias, não como histórias a serem repetidas ou imitadas, mas como referências ou possíveis inspirações para os que necessitam trilhar o seu percurso existencial, fazerem a sua própria

história.

Por mais que desejemos que nossos filhos ou alunos se valham das coisas que temos aprendido, a nossa proposição (educativa) apenas pode realizar-se como um convite. Um convite para que acreditem no que vimos acreditando, para que apostem na validade das ciências, reconheçam e assumam nossos valores, aceitem as regras que estabelecemos para a convivência social. Ora, de um convite sempre se espera uma resposta, necessitando, para isso, de aceitação, de cumplicidade, de ser reconhecido em sua validade e importância.

Todo o esforço pedagógico apresenta-se, portanto, como um convite que uns fazem com a expectativa de que seja atendido. Os educadores, por sua vez, são os que constituímos como emissários da nossa sociedade e da nossa cultura, a fim de que esclareçam, com tematizações e argumentações, isto é, através de suas lições, os sentidos e as crenças que constituem o mundo que compartilhamos. Eles são, por assim dizer, os que encarregamos de apresentar o convite àqueles que estão chegando. Cabe a eles apresentá-lo de modo convincente, a ponto de obter a cumplicidade dos convidados. Não uma cumplicidade passiva, mas uma cumplicidade ativa, que é de fundamental importância para que nosso mundo se renove, pela incorporação dos sentidos e das percepções desses novos convivas.

Costumamos dizer que aprendemos deste ou daquele professor. Todavia, na verdade, aprendemos porque este ou aquele professor nos tocou, nos instigou, nos perturbou, fazendo com que elaborássemos novo entendimento, o que certamente exigiu uma cumplicidade nossa. Por isso, pode-se afirmar, não aprendemos do professor, mas por causa do professor. Dele, portanto, se espera o desenvolvimento de uma sensibilidade alterativa, ou seja, esse sentido do outro, essa capacidade de tocar o aluno em sua condição existencial, convidando-o para o engajamento numa aprendizagem que só pode ser feita por ele e a partir dele.

É possível sustentar que todo e qualquer esforço pedagógico se vincula, em última instância, a objetivos de inclusão na dinâmica do mundo da vida, constituído por padrões culturais e sociais. Mesmo sabendo que os contornos, as características e os possíveis sentidos desse mundo sejam passíveis de reconstrução, a educação se articula a partir de um compromisso com a cultura e a sociedade existentes. Uma sociedade somente pode educar a partir de si, contando-se a si mesma. O trabalho de um educador consiste em contar o mundo que representa da forma mais exaustiva possível, de sorte que as novas gerações possam compreender o momento histórico em que se encontram, situando-se nele. Assim, o compromisso da educação é muito mais com o passado e com o

presente do que com o futuro. O futuro sempre pertence às novas gerações e é feito com base nas opções que elas farão. Ele se abre como um leque de possibilidades tão mais abrangente quanto melhor essas gerações compreenderem o momento em que vivem. Enfatiza Savater:

A realidade de nossos semelhantes implica que todos nós protagonizamos a mesma história: eles contam para nós, contam-nos coisas e, com sua escuta, tornam significativa a história que nós também vamos contando. [...] Antes de mais nada, a educação é a revelação dos outros, da condição humana como um concerto de cumplicidades inevitáveis. (2000, p. 44).

Educar é contar bem a própria história, as experiências que tivemos e as percepções que estamos tendo. É isso que podemos fazer pelas novas gerações, como educadores. Cabe à escola, como instituição pedagógica, “contar o mundo” às novas gerações. Por “contar o mundo”, entendemos um colocar essas gerações a par do estágio de desenvolvimento das ciências, das formas de sociabilidade legitimamente instauradas, dos modos de conduta convencionados etc. Mas esse trabalho de “contar o mundo” não pode se realizar sob a forma de transmissão, de passagem, já que algo como uma aprendizagem implica cumplicidade, aceite, engajamento por parte do aprendente. Por isso, a rigor, nada “se passa” do educador para o educando. A aprendizagem e a construção do conhecimento se configuram como uma elaboração que é feita em perspectiva própria do aprendente. O educador pode suscitar alguma construção pela maneira como ele conta a sua experiência, manifesta a sua percepção, testemunha o que aprendeu e o que construiu, em termos de conhecimento. É esse o modesto trabalho permitido ao professor e que dele se pode esperar. Os métodos pedagógicos devem orientar-se, por sua vez, ao engajamento do educando no seu processo de construção de conhecimentos. Já do educador se espera uma vigilância contínua acerca do que conta e de como conta a sua experiência aos educandos, visando sempre a um possível êxito, em termos de elaboração de sentidos por parte desses.

Ao educar o filho ou aluno, é necessário valer-se da forma como se percebe a dinâmica da vida. Nesse sentido, não há algo como um conteúdo absolutamente objetivo em termos de cultura e de sociedade a ser repassado. Todo o ensinamento passa pelo crivo das percepções de quem educa, da experiência de vida que teve e está tendo. É essa a condição que se coloca para a educação. Em outros termos, a base da educação que se administra é aquela através da qual se foi educado. E é nessa “mediação” comunicativa que emerge propriamente o

humano, aquilo que consideramos o diferencial da nossa espécie. Um humano que se produz no encontro de gerações em perspectiva de continuidade e de criatividade.

Referências

BOUFLEUER, J. P. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1985.

GUDSDORF, G. *Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HABERMAS, J. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. *Consciência moral e agir comunicativo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

MARQUES, M. O. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

SAVATER, F. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

P ARTE TRÊS

Experiência do pensar e ensino de Filosofia

*Ofício de filósofo e problematização*¹Hubert Vincent²

Procuo analisar aqui uma prática de ensino que é a minha e que, dado que “sou filósofo”, dado que pelo menos assim me proclamo, de um modo ou de outro, devo poder chamá-la de filosófica. Supõe-se, portanto, que eu possa fazer essa discussão a partir de dois pontos de vista: o do ensino e o do filosófico. Do primeiro ponto de vista, talvez seja suficiente considerar que essa prática é efetivamente uma prática de transmissão; do segundo, preliminarmente, não tenho critério a propor ou pelo menos algum que me satisfaça, deixando assim a questão em aberto e reservando para o fim algumas observações. Eu diria, enfim, que, se não há identidade entre esses dois pontos de vista — o do ensino e o da filosofia —, isto não quer dizer que eles sejam necessariamente distintos e sem relação (a ligação da filosofia com a questão da transmissão é, por exemplo, bastante patente em Sócrates ou Platão). Em especial, penso que a questão da transmissão aparece de alguma maneira, caso a torne precisa, do seguinte modo: “dar conta de sua prática não é pretender que o outro me dê ou tenha razão; mas é, por um lado, querer representá-la mais nitidamente e, por outro lado e no mesmo movimento, melhor a expor ao julgamento e às razões do outro”. Em outras palavras, pode-se ficar completamente incerto sobre o que funda ou legitima o que fazemos, o que pretendemos fazer, o que procuramos fazer; o que não impede de esboçá-lo, de representá-lo, de expô-lo e de expor a si mesmo. Avança-se, assim, sem proteção. E é por aí que haveria, creio eu, uma passagem possível em direção à questão da filosofia.

Acrescente-se que me proponho também estabelecer certa *noção de problema*, bem como certa *noção de experiência*; ou, mais simplesmente, que me proponho mostrar como esses termos podem nos ser úteis para pensar nossa prática de filósofo. Apoiar-me-ei em diferentes casos, com a ajuda dos quais procurarei ir mais além.

¹ Tradução de Filipe Ceppas e Alonso Bezerra de Carvalho.

² Université de Paris VIII et Universirè de Artois.

Caso 1: Ler e fazer a diferença

Tomemos o caso clássico da leitura de um texto filosófico: compreendê-lo, começar a compreendê-lo é se fazer sensível em primeiro lugar ao caráter paradoxal e, no fundo, pouco evidente e desorientador daquilo que ele transmite ou quer dizer; é começar por reconhecer o caráter estranho, desconcertante, atópico, deste ou daquele texto de filosofia. Fazer isso não acontece por si mesmo, e, sobretudo, não é suficiente declarar o caráter estranho ou atópico do texto, mas, antes, conquistá-lo, reconhecendo-o, inicialmente, para seguir analisando as primeiras leituras que os estudantes fazem de textos que lhes são geralmente difíceis, e com relação às quais a sua primeira preocupação é, legitimamente, reconduzir esses textos ao conhecido, é reconhecê-los. Apoiar-se sobre essas primeiras leituras para liberar passo a passo aquilo que no texto as torna impossíveis, e com isso abrir-se à sua estranheza, parece-me ser um trabalho relevante de certo profissional da docência e do qual se poderia dizer que se basta a si mesmo. Quero dizer que chegar a tal objetivo, desse modo, foi por diversas vezes suficiente para me assegurar que “fiz o meu trabalho”, que “fiz o essencial do meu trabalho” ou, ainda, que isso basta e o resto não me diz respeito. E, portanto, nesse sentido, considero por isso que estou quite com a questão da transmissão.

Ter-se-ia aí um exemplo dessa ideia de que a consciência do problemático é o que permite uma transmissão, como se finalmente algumas delas somente pudessem ser efetivamente retidas e fazer eficientemente o seu trabalho se, e somente se, fosse valorizado aquilo que faz com que ela incomode nossas maneiras comuns de ver, engajando, então, o espírito em certo trabalho. Com isso, estamos bem longe da afirmação brutal de que a filosofia se define em sua oposição a toda *doxa*, pois, essa diferença, que por vezes pode haver, deve ser, de imediato e a cada vez, precisamente conquistada, *contra*, mas também *com* uma *doxa*.

Seria necessário igualmente admitir, o que em minha opinião é muito mais importante, que essa “doxa” só é algo sobre o qual devemos realmente nos apoiar se está claro que todos nós a carregamos; o professor, inclusive, que vive indubitavelmente no mesmo mundo daqueles a quem ensina e, por conseguinte, compartilha com eles o caráter dóxico. A *doxa* é bem mais do que o simples julgamento dos ignorantes ou dos estúpidos: ela é uma maneira de ser no mundo, ela tem razões que podem ser ditas, ela não é dita sem razão, de modo que fazer filosofia, e também ensiná-la, não está separado de um trabalho sobre si mesmo e seus reconhecimentos dóxicos. As representações que são questionadas aqui

não remetem somente às opiniões de tal ou qual pessoa, por exemplo, os ignorantes, mas à forma dóxica que nosso presente partilha, e é em relação a tal saber dóxico que o desvio filosófico pode ganhar sentido.

Podemos aprofundar essa distinção de outra maneira, desde que perguntemos, após termos dominado o sentido de um texto qualquer, e não especificamente filosófico: o que é possível fazer, a quem nos convida exatamente, em qual direção nos conduz, ou quais consequências podemos tirar para nossas vidas ou para nossas próprias tarefas? E, portanto, logo que nos situamos na perspectiva que tal texto parece querer nos situar, e tentamos explorar as consequências para nós, nos aproximamos indiretamente do sentido do texto: “É isso que ele quer realmente? É isso que ele pretende? É simples delírio ou é outra coisa?”

Em diversos casos, eu poderia dizer: “isso é suficiente, fiz o meu trabalho, mesmo que eu não tenha transmitido um saber ou que eu esteja satisfeito com tê-lo apresentado”; e indiquei que esse jogo podia ter o sentido de um desvio, não tanto com relação a uma representação quanto com uma ordem de representações — a nossa atualmente, o que pensamos geralmente — ou, então, o sentido de um desvio entre o que diz tal texto e a capacidade de ele proporcionar algo para nossas vidas. O “mundo presente se torna problemático, sua evidência, sua solidez natural, de repente, se põe a mudar”, isso é suficiente para fazer nascer o que chamamos pensamento, como suspensão circunstanciada das nossas fixações naturais. Nossas vidas mesmas tornam-se problemáticas, desde que as relacionemos a textos que pretendem nos convidar a esta ou àquela perspectiva e compromisso, perdendo com isso a sua naturalidade.

Caso 2: A aprendizagem da escrita

Mas, eis um segundo momento, que diz respeito à aprendizagem da escrita. Mais precisamente, que se refere a certa ideia dessa aprendizagem, na medida em que buscamos torná-la possível.

Vygotsky, o voluntário, o consciente e o abstrato

Para iluminar essa questão da aprendizagem da escrita, sirvo-me frequentemente de um texto conhecido do psicólogo Vygotsky, no qual ele mostra com numerosos argumentos, ou seja, com o que para ele são diversos graus comparativos, que a escrita não poderia ser compreendida como uma simples tradução do oral e, conseqüentemente, que não se poderia compreender a sua

aprendizagem como uma questão meramente técnica:

A pesquisa mostra que, nos traços essenciais do seu desenvolvimento, a linguagem escrita não reproduz de modo algum a história da linguagem oral, que a semelhança entre os dois processos é mais uma questão de aparência externa do que uma questão de fundo. A linguagem escrita também não é a simples *tradução* da linguagem oral em sinais gráficos e o seu domínio não é a simples assimilação da *técnica* da escrita. Se fosse assim, deveríamos esperar que, com a assimilação do mecanismo da escrita, a linguagem escrita tornar-se-ia também rica e desenvolvida tanto quanto a linguagem oral, tal como uma tradução assemelha-se ao original. Mas esse não é o caso. (VYGOTSKY, 1985, p. 259, grifo nosso).

O que está em questão, no caso da escrita, com efeito, é antes de tudo que o sujeito ou o espírito são convidados para uma nova situação ou, mais exatamente, para uma nova relação com eles mesmos. Vygotsky (1985) descreve resumidamente dizendo que, por um lado, a escrita é mais abstrata que o som e, por outro, é necessário que se seja mais voluntário e mais consciente em seu desenvolvimento. A aprendizagem da escrita é, portanto, difícil porque está em jogo não um simples problema técnico, mas certa transformação do espírito ou de si, que deve poder entrar numa relação mais consciente, mais voluntária consigo mesmo, bem como uma relação mais “abstrata” com as palavras.

O meu propósito aqui não é entrar no exame aprofundado dessas razões, mas salientar que com esse texto se torna possível construir uma relação diferente com a aprendizagem, começar compreender a dificuldade e começar a interiorizá-la como tal. A criação não é, nem está somente diante de, “um problema técnico”; tampouco o problema que se põe a ela é apenas um problema técnico ou, simplesmente, exterior. Mesmo supondo que a aprendizagem da escrita seja efetivamente uma aprendizagem que poderíamos pensar como a aprendizagem de certa técnica ou, mais precisamente, que ela poderia ser descrita como tal (isso é um A, aquilo é um B; B e A resultam em “BA”), parece que não podemos permanecer somente nisso, sendo necessário dizer que a aprendizagem desse tecnicismo demanda outra relação consigo, bem como com o outro.

Vygotsky carrega nas tintas sobre essa dificuldade. A escrita é a palavra menos a entonação, menos a expressão e, nesse sentido, diríamos que o escrito é mais abstrato. Por meio dessas expressões que parecem apenas descritivas, ele começa a delimitar o que escapa à descrição. Ele acrescenta igualmente que a

relação com o escrito é “mais voluntária”, “mais consciente” ou, ainda, que a entrada na escrita supõe uma relação mais consciente e mais voluntária consigo e com o outro. Estão aí as palavras, simples palavras, que têm por função nos colocar no caminho, e começamos a compreender esses termos pelo contraste, com uma situação de interlocução espontânea, onde parecemos conectar as nossas réplicas sem pensá-las, no sentido em que Vygotsky evoca a seguir:

A escrita é um discurso monológico, uma conversação com a folha branca de papel, com um interlocutor imaginário ou apenas figurado, enquanto que a situação da linguagem oral é sempre aquela da conversação. A linguagem escrita implica uma situação que exige da criança uma dupla abstração: a do aspecto sonoro da linguagem e a do interlocutor. A pesquisa mostra que é esta segunda abstração a maior dificuldade que o aluno encontra para dominar a linguagem escrita. (VYGOTSKY, 1985, p. 260).

Contudo, se começamos a compreender essas palavras, contrastando certas situações em relação a outras (“diante da página em branco”, visto que Vygotsky reproduz esse clichê que não diz mais nada ou que deveria ser um pouco mais aprofundado, contestando-o etc., ou, em resumo, problematizando-o), não se pode dizer que elas sejam completamente claras, transparentes e, sobretudo, de uso fácil. O que é, afinal, estabelecer uma relação voluntária e consciente com a linguagem, consigo mesmo e com o outro? Em que sentido tais termos podem esclarecer e permitir configurar práticas de ensino? Essas palavras indicam uma dificuldade, o que permite que comecemos a dizê-la, mas não poderíamos tomá-las como respostas a um problema: muito pelo contrário, constituem o problema e dão a ele uma primeira orientação.

O que podemos afirmar é que, ao menos, essa relação mais voluntária, abstrata e consciente, consigo mesmo e com a linguagem, não pré-existe às situações em que poderia ser requisitada. Ela nasce no seio mesmo de certas situações que é necessário procurar encontrar e instaurar. Como no caso da situação oral. Algumas entre elas não são simplesmente encadeamentos irrefletidos de palavras, mas, porque elas se regulam segundo um certo ritmo, segundo certa dose de silêncio e de expectativa, permitem a um ou a outro se pronunciar mais claramente e encadear não mais direta e espontaneamente. Porém, segundo o motivo de certo desvio ou da lembrança do que um outro disse, de uma certa diferença que diz efetivamente que alguém refletiu mais conscientemente, a partir de uma interioridade, de um querer dizer mais consciente, também do que ele teria entendido e, portanto, traduzido com base em uma ou outra réplica dife-

rente. O oral, o que chamamos o oral, pode, assim, ser o lugar do nascimento de uma atenção mais consciente e mais precisa ao que nós dizemos, segundo modelos cuja primeira imagem pode ser encontrada nos diálogos de Platão, e que é retomada pela didática contemporânea, no que concerne ao debate.

Nasce aqui toda uma nova atenção às diferentes situações de linguagem, escritas e orais, onde certamente pode nascer de fato alguma coisa como *se apoderar da própria fala*, em particular na relação com o que teria sido entendido, e que então poderíamos chamar de mais voluntária e consciente, mais abstrata também. Abre-se aqui um espaço ou uma atenção problemática, isto é, que sabe que, por um lado, essa outra posição do sujeito pode estar proximamente ligada a certas situações mais ou menos propícias e, de outro, ela não decorre automaticamente daí. Há um problema porque há o motivo de uma diferença entre o que pode se descrever e o que pode advir de uma relação consigo “mais voluntária”, “mais consciente”, ou “mais abstrata”.

Ora, parece-me que é nesse ponto, portanto, a partir do momento em que a escrita é reconhecida como problema, que pode nascer toda uma relação com a herança filosófica, que soube, eu creio, reconhecer e pensar a escrita como problemática e a constituiu como o objeto de uma certa experiência.

Rousseau e os erros de pronúncia

Para ilustrar esse ponto, recordarei resumidamente um texto de Rousseau, que se refere novamente à temática da linguagem oral, na medida em que podemos dela nos tornar mais conscientes.

Penso em suas análises relativas a uma boa pronúncia oral: “Vivi muito em meio aos camponeses, nunca ouvi nenhum deles, homem, mulher, menino ou menina, pronunciar o erre guturalmente” (*grasseyer*: substituir a letra “r” por uma espécie de rolamento gutural e, portanto, deixar de pronunciar o “r”, fazendo assim um erro de pronúncia). A partir desse ínfimo detalhe, Rousseau constrói toda uma cena onde está em questão a qualidade da pronúncia, diferenciando-a segundo um duplo critério: campo/cidade, por um lado, ama de leite ou não, por outro lado. Ele constrói, desse modo, o seguinte esquema: crianças da cidade/ crianças criadas por amas sempre preocupadas em adivinhar o que elas dizem/crianças que falam mal e que têm a indicada deficiência na pronúncia:

A causa desse erro é que, até os cinco ou seis anos, as crianças da cidade, educadas no quarto, junto às saias de uma governanta, só precisam resmungar para

se fazerem ouvir. Tão logo movem os lábios, alguém já se empenha em escutá-las; elas reproduzem mal as palavras que lhes são ditadas, mas, de tanto querer prestar atenção nelas, as mesmas pessoas sempre ao redor adivinham o que elas queriam dizer, mais do que o que disseram. (ROUSSEAU, 1969, p. 87).³

De outro lado, temos o esquema seguinte: crianças do campo/crianças habituadas a falarem de longe/crianças em que as mães estão ocupadas, o que não quer dizer de maneira alguma que são irresponsáveis (visto que, para Rousseau, as irresponsáveis são as mães ociosas, preocupadas em aparecer na sociedade, que abandonam suas crianças):

No campo, tudo é diferente. A camponesa não fica todo o tempo junto ao filho; ele é obrigado a aprender a dizer bem claramente e bem alto o que tem necessidade que ela ouça. Nos campos, as crianças soltas, longe do pai, da mãe e das outras crianças, exercitam-se em se fazer ouvir à distância e a medir a força da voz pelo intervalo que as separa daqueles por quem querem ser ouvidas. (ROUSSEAU, 1969, p. 87).

Enfim, quando Rousseau, algumas linhas adiante, fala da escola, cuja ambição, segundo ele, seria a de corrigir esses erros de pronúncia, ele dirá, contudo, que ela não cumpre essa tarefa pela seguinte razão:

O que os impede de adquirir uma pronúncia tão nítida quanto à dos camponeses é a necessidade de aprender de cor muitas coisas e de recitar em voz alta o que decoraram, pois, ao estudar, acostumam-se a resmungar e a pronunciar mal e negligentemente [...] Todos esses pequenos defeitos de linguagem que tanto tememos que as crianças contraíam nada são. São prevenidos ou corrigidos com grande facilidade. Aqueles, porém, que as fazemos contrair tornando sua fala surda, confusa, tímida, criticando continuamente seu tom, censurado todas as suas palavras, não se corrigem jamais. (ROUSSEAU, 1969, p. 87).

A escola poderia corrigi-los, sem dúvida, instaurando em seu seio a distância que os pequenos camponeses têm como natural. Todavia, ela faz o contrário, reduzindo o espaço e impedindo a palavra, sob o pretexto de corrigi-la.

O que é muito claro nessas passagens é que a questão da pronúncia não é, e está muito longe de ser, uma simples questão técnica. De um lado, falar

³ As citações de Emílio foram retiradas, por vezes, com pequenas modificações, da edição brasileira, publicada pela Martins Fontes, 1995 (NT).

bem, falar distintamente, é o signo de um espírito que se possui ou, ao menos, a questão da pronúncia não pode ser desconectada de uma relação ao espírito e à alma; de outro lado, essa questão da pronúncia está diretamente ligada a todo um conjunto de relações, sociais, geográficas, antropológicas, morais e, sobretudo, espaciais. Ela designa o todo de um mundo, e uma criança que rola os “rr” (*grasseye*) é, para Rousseau, o signo ou o símbolo de todo um mundo e, em particular, de todo um mundo de injustiça.

Certamente, podemos e devemos nos assustar com isso ou recuar um pouco; devemos, por exemplo, poder dizer que, de fato, às vezes alguns exercícios técnicos são suficientes para consertar um erro de pronúncia, e teríamos razão nisso. Mas dizer que “basta, às vezes, um exercício técnico” parece-me ser algo condicionado pela compreensão ou pelo saber que, num pequeno erro de pronúncia, pode estar em jogo “todo um modo”, toda “uma relação com o mundo”. Quero dizer que nossa adequação à técnica está condicionada por saber que o que nós visamos não é algo somente técnico. Do mesmo modo, e reciprocamente, nossa adequação a essa maneira de encarar esse erro (portanto, como signo de um mundo) está condicionada pela experiência de que basta, às vezes, um nada para ele desaparecer: como lembra Rousseau, “todos esses pequenos erros de linguagem”, não são “nada”, ou nada que deva nos inquietar particularmente. E isto, sem dúvida, não seria exagerado dizer, todos os ortofonistas sabem.

Não se trata também de retomar simplesmente essas análises e supor que elas valeriam hoje como ontem, em particular segundo as mesmas diferenças cidade/campo. Ao mesmo tempo, parece que essas mesmas diferenças foram reinvestidas em coordenadas sociais e políticas bem diferentes, e que são hoje as nossas, como podemos ver em alguns textos atuais, em especial aqueles que abordam a questão do iletrismo (LAHIRE, 1993; 1999).

Trata-se, assim, de reconhecer que, de fato, naquilo que aparece como um erro de pronúncia, não está em jogo somente um questão técnica, um defeito do aparelho fônico, mas, antes, todo um conjunto de relações sociais que nele estão investidas. Está em causa também algo diferente de uma relação familiar em sentido estrito, dado que, como vimos neste texto, as famílias estão imediatamente situadas num conjunto de coordenadas sociais e políticas muito diversas.

O recurso à tradição filosófica

Por meio dessa remissão a Rousseau, que é um dentre os diversos au-

tores os quais abordaram o tema, quis ilustrar que, no ponto mesmo em que a questão da escrita se afigurava como um problema, seria possível reencontrar com proveito a tradição filosófica, mas também uma tradição literária que soube igualmente pôr em cena essa relação com o escrito como questão e problema. A tradição filosófica se caracterizou por ter problematizado, por exemplo, a questão da escrita e da boa pronúncia, sendo que esse “problematizado” quer dizer aqui ao menos duas coisas: ter sabido dizer que por meio desses comportamentos externos se jogava ou se podia pôr em jogo toda uma relação com o espírito e consigo mesmo, e ter sabido investir essas questões em coordenadas sociais, mundanas e morais.

É nesse sentido que ela elaborou o que chamaria um saber da experiência, do que é rolar os “rr” ou não, falar corretamente ou não, pronunciar corretamente ou não, poder escrever ou não. Com isso, ela constitui coisas também mínimas, e que, entretanto, nos são muito próximas, como o *grasseyement* ou os erros infantis de pronúncia como objetos da experiência (e, seguramente, a partir disso se poderiam construir outras problematizações: como, por exemplo, problematizar o clichê da “página em branco”; problematizar, ainda, a possibilidade indicada no aprofundamento de uma auto-afetação da escrita e pela escrita, que seria então preciso se aproximar não somente daquilo que Vygostky chama linguagem interior, como também da possibilidade de imaginar. Isso para dizer que o percurso feito a partir desses dois textos é um percurso legítimo e necessário em si mesmo, mas que haveria outros a realizar).

Desse modo, comecei a delinear certo cenário, no qual situo atualmente meu trabalho de professor e o que gostaria que fosse um trabalho filosófico. As principais referências são as seguintes: uma entrada no assunto, partindo de uma questão prática ou, mais exatamente, de uma abordagem, dita técnica por Vygostky, acerca de uma questão, a da escrita; a construção, passando por uma obra de psicólogo, de uma alternativa a essa abordagem; num terceiro momento, a possibilidade de trazer elementos da tradição filosófica para o problema assim construído e, simultaneamente, a possibilidade de problematizar a questão no sentido exposto.

Assim, teríamos atacado uma abordagem tecnicista, passando por obras de ciências humanas e desenvolvendo o problema graças à tradição filosófica.

Seria necessário, no entanto, perguntar se obras como aquelas de Rousseau, mas também de outros filósofos, são ainda hoje possíveis. E, inevitavelmente, seríamos conduzidos a dizer que não, pois elas não são mais possíveis, pela simples razão de que há hoje uma psicologia, uma sociologia, uma antropologia, que dificilmente podem ser ignoradas. Porém, diríamos que essa capacidade de

Rousseau e de outros filósofos, em fazer ver num signo certamente benigno, o que denominei todo um mundo, desenvolvendo o que está encoberto nesse signo, sem perder a unidade, diz respeito ao talento filosófico ou ao que podemos esperar de um filósofo.

Nesse momento, gostaria de avançar muito resumidamente num certo prolongamento destas primeiras análises, indicando duas direções. Gostaria de indicar que esse tipo de análise parece convir com certo estado de coisas atual que, em minha opinião, não nos pode deixar indiferentes. Convir aqui significa mais precisamente que esse tipo de análise, ao mesmo tempo, responde e contesta esse estado de coisas que, por sua vez, *se refere a* ou *define* certo estado do pensamento ou do pensar. Qual é ele? Tomarei o motivo típico na introdução de um livro de antropologia *L'homnivore*, de Claude Fischler, que trata dos regimes alimentares.

Caso 3: A forma contemporânea da problemática

Vocês conhecem toda a inquietação suscitada por essas questões sobre regime alimentar, hoje em dia. Originada na América do Norte e se estendendo agora pela Europa, a questão dos “obesos” ou dos “anoréxicos”, dos “gordos” ou do “colesterol” e, em geral, a questão do bem e do mal comer preocupa doravante todo o mundo, e se instaura em todas as políticas de saúde pública que têm, entre outros objetivos, antecipar-se a esse “problema”.

Isto se transformou no que hoje chamamos de um “problema social”, e está contido nesse sintagma que não se trata somente de uma temática cognitiva, mas que deve envolver uma mobilização de todos, tanto dos cientistas quanto dos cidadãos comuns, dos poderes públicos e das indústrias agro-alimentares.

Como no caso precedente, e sem dúvida mais ainda, supõe-se que essa questão deva mobilizar, na escola, indicações para que os professores possam orientar seu ensino nessa direção.

A perspectiva é, nesse caso, extremamente prática: há um problema e é necessário resolvê-lo. É necessário procurar as causas e as condições da disfunção alimentar e, ainda, procurar as regras do bom regime, partilhando-as com as crianças e eventualmente com os adultos que as educam.

Porém, se tal perspectiva é maciçamente dominante, parece-me bastante claro e, em certo sentido, evidente, que essas questões acerca do regime alimentar podem e devem remeter a outra ordem de questão e de interrogação: o que é comer hoje, o que é “alimentar-se” e bem-alimentar-se, o que é em especial estar “bem alimentado”? O que é, ainda, estar enfasiado, e com relação a quem

ou ao que nos enfatiámos, e certamente tenho aqui em mente a surpresa que provoca em qualquer indivíduo mostrar que o que o faz enfatiado, e que ele toma por um dado natural, é, com efeito, uma construção, o produto de uma certa cultura. Além e ao lado de toda inquietação sobre as normas do bem-comer há, portanto, lugar – ou deveria haver lugar – para uma interrogação sobre essas normas e, antes de tudo, para uma visibilidade dessas normas, que a maior parte do tempo nos constitui e que não vemos, em suas dimensões sociais, políticas e econômicas.

Há, assim, uma dupla dimensão do problema: de um lado, uma perspectiva prática e, sobretudo, normativa; de outro, uma perspectiva mais reflexiva, mais cuidadosa de “colocar à distância” certas normas, tornando-as visíveis, e que tomaria o caminho não de um relativismo mais ou menos fácil, mas de um real comparativismo.

É essa distinção sobre a noção de problema que encontramos no início do livro de Claude Fischler, mencionado acima. Começando por sublinhar o paradoxo que consiste no fato de que é em nossas sociedades de abundância — onde a questão do comer parece, assim, ter sido regulada (e naturalmente trata-se de certas sociedades, as “nossas”, principalmente norte-ocidentais) — que se desenvolveu, no entanto, toda uma inquietação do bem-comer, ele escreve:

A alimentação é um grande tema-problema de nosso tempo. A medicina, oficial e paralela, o consumismo, a imprensa, as publicações, os meios de comunicação social, a literatura mesma, abordam-no constantemente. Desde o fim do século XIX, o Ocidente bem alimentado criou para si uma disciplina médica especializada, a nutrição: eis que ela está *cada dia mais obrigada* a situar os perigos, a prescrever as boas escolhas, a dizer onde estão o bom e o mau alimento. A imprensa, as publicações contemporâneas produzem continuamente discursos sobre a alimentação, quer se tratem de regimes de saúde, ou de receitas e de prazer.

« O que comer? Como comer? » são questões que aparecem sem cessar. Tudo se passa como se o ato alimentar, *por essência, colocasse um problema delicado, difícil, talvez insolúvel ao indivíduo* [...] A grande angústia do comilão moderno, como talvez aquela do primata ancestral, resulta, com efeito, de uma incerteza ligada às escolhas dos alimentos. E essa angústia, veremos, é consubstancial ao estado do onívoro, uma condição assentada em nosso ser biológico, em nosso metabolismo, mas também, sem dúvida, em nossas mentes. (FISCHLER, 1993, p. 10-12, grifo nosso).

Do início ao fim desse texto, há uma reviravolta na noção do problema. Num primeiro momento, ele é ao mesmo tempo externo e interno: o termo remete, de um lado, à preocupação e à busca de soluções, é colocado como certo problema exterior que poderíamos resolver; mas, de outro lado, ele remete também a uma constante injunção, cuja ocorrência nos deve deixar preocupados, como se finalmente essas “soluções” não bastassem jamais e muitas outras coisas estivessem em jogo. Num segundo momento, no fim do texto, o sentido do problema é todo outro: ele remete a um problema que nós somos e que nos constituiria como homem, em relação ao qual não poderia haver senão soluções parciais, fragmentadas. Este é o ponto que será principalmente analisado pelo autor, o qual procurará construir “o problema que nós somos no que diz respeito ao comer” e, nesse sentido, uma antropologia do comer, em torno de três características tidas por maiores: o paradoxo do onívoro (um animal, o homem que, podendo tudo comer, pode também tudo temer), o princípio da incorporação (segundo o qual a gente é o que come), as fronteiras do eu (*self*) e as características do fastio. Poderia, então, supor que essa reviravolta do sentido do problema permite também torná-lo um pouco mais exterior ou pelo menos escapar dessa relação de injunção, característica do primeiro sentido.

Retomo aqui dois sentidos da noção do problema que eu tinha valorizado desde a análise do texto de Vygotsky; retomo igualmente e, sobretudo, o fato perigoso de que a primeira perspectiva destrói e anula a segunda, pois, sempre preocupados em resolver os problemas, nos esquecemos um pouco “o problema que nós somos”, negligenciando-o. Por isso que, a meu ver, sendo esse perigo de destruição constante, é preciso combatê-lo, e é a isso que se propõe este tipo de trabalho.

Enfim, reencontro o apoio necessário para essa reflexão numa obra de ciências sociais (em si mesma muito rica sobre essas questões, e que utiliza os trabalhos de Lévi-Strauss e Bourdieu, deles se afastando em alguns momentos). Mas eu poderia indicar, novamente, que a tradição filosófica não ficou totalmente muda sobre isto, e que nela encontramos apoio para problematizar essa questão sobre os três pontos indicados por Fischler (penso principalmente aqui em Nietzsche, em Rousseau mais uma vez, em Montaigne e na tradição greco-romana).

Poderia mostrar como reconhecer essa estrutura-tipo no que diz respeito a dois outros “problema sociais”. Penso, por um lado, na querela do iletrismo, para a qual os trabalhos de B. Lahire nos tornou sensível, e, de outro lado, na questão do devir da “forma familiar”, para a qual o livro de Irène Théry hoje nos torna sensíveis. Em todo o caso, eu poderia seguir na mesma direção que o fiz

para a aprendizagem da escrita. Que se possa alargar esse esquema para outros “temas-problemas” parece-me inteiramente seguro (por exemplo, a igualdade homem-mulher; por exemplo, a forma escola e sua relação com a igualdade, seu poder para produzir a igualdade).

Há, portanto, em minha opinião uma estrutura-tipo de nossa modernidade, que há nisso de pensamento para nós, e creio que não é ilegítimo querer vincular seu trabalho de filósofo à consideração desse dado.

Reencontrar Deleuze

A segunda direção me conduz para a obra de G. Deleuze, na qual creio reencontrar certos temas ou certas lições. Não aplicamos jamais uma filosofia e seus temas maiores, nós os retomamos, em contrapartida, quando perseguimos suas próprias questões e os reencontramos transformados. É um pouco o que me aconteceu, pois, se já há muito tempo tenho lido e relido esse livro desconcertante e difícil que é *Diferença e Repetição*, se tenho há tempos buscado trazer alguns temas em minha própria prática de maneira um pouco obsessiva e sempre insatisfatória, foi, com efeito, indiretamente que o reencontrei, permanecendo talvez mais fiel às minhas próprias interrogações. Indicarei, assim, brevemente os pontos sobre os quais creio poder me reencontrar com ele.

Há uma primeira ideia frequentemente afirmada, segundo a qual o trabalho do pensamento não tem por fim o reconhecimento. O pensamento exige desorientar, essa é sua missão própria e, talvez, seu único resultado. Reconhecer-se, reencontrar-se, sentir-se em casa é, no máximo, o ponto de partida do pensamento, que ele deve tentar desarrumar. A ordem é sempre nossa ordem e nosso conforto, e o real não existe senão na medida em que podemos questionar essa ordem e produzir algum arrombamento. Tornar estranho o mundo, vê-lo como estranho, é também vê-lo como novo e sair de nossos velhos hábitos; é também vê-lo segundo as diferenças que nos interrogam e que nos questionam. É o que procurei dizer tanto com o exemplo da leitura de textos como com a questão da aprendizagem da escrita e as noções de voluntário, de consciência, da abstração. A filosofia é uma desorientação; o meio de construir essa desorientação foi para mim certa forma de nominalismo.

É numa tal direção que Deleuze redefine o conceito de dialética. A dialética, como processo ou devir do real, pode ser definida segundo o complexo problema-solução. Seu método é a ironia, e “a ironia consiste em tratar as coisas e os seres, seja como respostas a questões ocultas, seja como caso de problemas a resolver” (DELEUZE, 1964, p. 88). Um livro, um texto, nos questiona, isto

é, devem nos fazer ver a nós mesmos como uma resposta a uma questão e como a avaliação irônica dessa resposta. Nesse sentido, é isso o que estava em jogo no meu primeiro caso: ler um texto é ver nas primeiras leituras que nós lhe infligimos, onde somos nós que aparecemos e não apenas o que se costuma nomear “nossas opiniões”. Ler um texto é o exercício pelo qual aparecemos a nós mesmos e somos de alguma maneira julgados ou não pelo que lemos. Ler um texto é, assim, refletir sobre si mesmo e o mundo de onde viemos. No caso da aprendizagem da leitura, surgiu a necessidade de construir “todo um problema” em torno de uma questão aparentemente insignificante de um erro de pronúncia e, desde então, estar em condição de indicar que, por exemplo, esse erro sou eu, somos nós, formando com isso todo um mundo relacional. A criança que dobra os “rr” ou que resmunga é, para Rousseau, um signo, e um signo de todo um mundo que é — e que também nós somos ou podemos ser — um possível real que não nos é estranho, e que compreendemos precisamente porque esse “erro” foi pensado e constituído como signo, como signo de toda uma experiência de relações. Seu erro não se prende a ele mesmo ou à sua psicologia própria, ele se abre e é a abertura a todo um mundo que ele faz ver e finalmente conhecer.

Nesse complexo problema-solução, Deleuze insistia muito sobre o lugar e o papel do conceito. O conceito deve poder colocar em forma o problema, a análise do problema não deve estar restrita aos casos, deve poder ser construída *graças a e com os* conceitos. No caso da aprendizagem da escrita, são as noções tomadas de Vygotsky que tiveram esse estatuto de conceito: a questão do voluntário, a questão da tomada de consciência. São essas noções que permitem que os casos se juntem, chamando a atenção para casos diferentes, susceptíveis de reformular a questão. Enfim, essas noções são efetivamente o signo de uma diferença entre o plano do descritivo e aquele que pode veicular, o motivo de uma tomada da palavra ou de um pensamento mais consciente, ou, ainda, de um pensamento mais abstrato.

Conclusão

O objetivo deste simpósio é pensar a noção de experiência, em referência a uma dupla perspectiva, seja a do ensino e da educação, seja a da filosofia. É isso que procurei fazer, mostrando como essa noção poderia ser construída, hoje, e precisamente contra o que e qual seria a contribuição própria da filosofia. Uma coisa poderá sem dúvida surpreender: essa paixão ou esse desejo de “reconduzir” a filosofia ou a tradição filosófica; esse desejo de fazer ver como essa tradição é, com efeito, rica de coisas importantes. Esta posição poderá surpreender,

e não sou certo de tê-la bem apreendido eu mesmo. A tradição filosófica é, para mim, algo como um conjunto de riquezas em vias de ser esquecida ou correndo o risco de ser esquecida, e é verdade que concebo o meu trabalho como a tentativa de fazê-la brilhar de novo e, de novo, se eu puder fazer isso, então considero que cumpri a minha tarefa. Podemos certamente pensar e praticar a filosofia de outra maneira, mas apresentei uma razão para dizer que, num determinado sentido, se um certo aspecto que conhecemos como filosofia não está doravante terminado, ele é ao menos bastante difícil de reencontrar: essa maneira de vincular, através do que chamei um signo, todo um mundo de problema, todo um mundo que foi, simultaneamente, sociológico, político e psicológico.

Referências

DELEUZE, G. *Différence et Répétition*. Paris: PUF, 1964

FISCHLER, C. *L'Homnivore*. Paris: Odile Jacob, 1993.

LAHIRE, B. *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses Universitaires, 1993.

_____. *L'invention de l'illettrisme*. Paris: La Découverte, 1999.

ROUSSEAU, J.-J. *Emile ou de l'éducation*. Paris: Gallimard, 1969.

THÉRY, I. *La distinction de sexe – Une nouvelle approche de l'égalité*. Paris: Odile Jacob, 2007.

VYGOTSKY, L.S. *Pensée et langage*. Paris: Editions Sociales, 1985.

Anotações sobre Ensino de Filosofia, Terapia e o Método Socrático

Filipe Ceppas¹

Apresentação: ensino de filosofia e terapêutica

A ideia de que a filosofia pode ser terapêutica não é apenas antiga, é também uma das ideias centrais da filosofia antiga, e nunca esteve de todo ausente na história da filosofia. Contemporaneamente, de Kierkegaard e Nietzsche a Heidegger e Wittgenstein, a dimensão terapêutica da filosofia retomou por vezes um lugar de destaque. É inquestionável, ainda, a relevância filosófica das mais diversas tendências psicoterapêuticas surgidas no final do século XIX e ao longo do século XX, em especial a psicanálise, sem esquecer perspectivas filosóficas que com elas se confrontaram, como as de Foucault ou de Deleuze & Guattari, nas quais não deixa de estar presente, ou tematizada, uma certa virtude terapêutica do pensamento. Em todas essas referências podemos encontrar conceitos radicalmente distintos do qualificativo “terapêutico”. Levando isso em conta, vale a pena pensar na importância que a dimensão terapêutica da filosofia poderia ter no âmbito do ensino de filosofia, seja como (1) caracterização da filosofia; (2) aspecto relevante de sua finalidade pedagógica; e/ou (3) auxiliar na análise e determinação de processos de ensino e aprendizagem.

Podemos começar ressaltando alguns aspectos imediatamente reconhecíveis no nome dessa, por assim dizer, “subárea” da filosofia, o *ensino de filosofia*, que talvez possam ser proveitosamente relacionados à questão de sua dimensão terapêutica. Usualmente, fala-se em ensino *da* filosofia ao invés de ensino *de* filosofia, e nessa diferença residem questões nada triviais. Talvez devêssemos falar sempre de *ensino de filosofias*, no plural. Mas o que se revela no uso do artigo definido na expressão “ensino *da* filosofia”? Podemos entender com isso não somente que se pretende ensinar filosofia, mas que o seu ensino é *um atributo*

¹ Professor da UFRJ.

da filosofia, um processo *que pertence à filosofia*; e este é mesmo um problema inicial e central em toda a discussão sobre métodos ou sobre a didática no ensino de filosofia. Para muitos na academia, a filosofia não precisa de didática, pois cada doutrina filosófica estabelece sempre seus próprios critérios de avaliação e transmissão. Aprender uma doutrina filosófica é aprender como um determinado autor vai construindo esses critérios dentro de sua própria doutrina. Aprender filosofia é ler os textos dos filósofos.

Por outro lado, quando falamos do ensino *da* filosofia, podemos querer nos referir àquilo que a filosofia ensina, “filosofia” entendida em sua máxima generalidade, como exercício de pensamento que contém elementos comuns a todas as doutrinas,² e que seriam, de certo modo, importantes para todo e qualquer ser humano; do contrário, por que ensinar filosofia no Ensino Médio? Nessa perspectiva, a filosofia costuma ser identificada com uma prática ou um saber intrinsecamente formador, ou como *a prática formativa por excelência*, seja ela associada a uma grandiloquente concepção de síntese de todos os saberes, mãe de todas as ciências, seja com aquilo que haveria de mais nobre na cultura, de mais importante para a vida, na esteira do princípio socrático de que uma vida sem exame *filosófico* não merece ser vivida. Mas quem quer que esteja próximo do cotidiano da sala de aula, dos desafios gerados pela obrigatoriedade do ensino de filosofia no nível médio dos sistemas educacionais nacionais, sabe que nada na filosofia garante que ela seja acessível a qualquer um, de qualquer modo, em qualquer lugar; ou que sua importância supostamente incontestável para a vida seja algo que tenha significado para os estudantes. Pensando melhor, talvez seja precisamente por essa grande abrangência que, pelo contrário, a filosofia seja sempre concebida, de imediato, como um saber de difícil acesso, sua transmissão necessitando, na maioria dos casos, da intervenção ou suporte de elementos alheios à própria filosofia — psicológicos, artísticos, sociais —, de uma ação vinda do exterior, de um movimento que vem de fora, simultaneamente parasitário e fundamental. E talvez esse mito de um “saber de difícil acesso” seja o primeiro obstáculo a desconstruir em sala de aula.

Quando falamos de uma dimensão terapêutica da filosofia, não podemos ignorar o fato de que a palavra “terapia” participa, de imediato, do universo da psicologia e/ou da medicina. Trata-se, aqui também, de *algo que lhe seria, portanto, transmitido do exterior*: assim como nem toda filosofia seria automaticamente formadora, ou facilmente ensinável para todos e qualquer um, nem toda filosofia (nem todo filosofar) deveria ser desde já entendida como terapêutica; a terapia não seria uma característica intrínseca a todo filosofar. Ain-

² Ver, por exemplo, Cossuta (2001).

da que a concebêssemos como especialidade inscrita *potencialmente* em toda e qualquer filosofia, em todo e qualquer filosofar, essa “natureza terapêutica” não seria nunca evidente, precisando ser sempre trazida à tona, mobilizada a partir de uma nova perspectiva, em certa medida subversiva. Ou tanto mais subversiva quanto mais a filosofia *exercida como atividade fundamentalmente terapêutica* seja vista, como costuma ser, com suspeição, pela maioria daqueles que se julgam autorizados a dizer o que é “a” filosofia “desde dentro”, desde seu enquadramento institucional, mais “teorético-contemplativo”, por assim dizer. Essa atribuição *exterior*, seja ela real ou apenas aparente, *transporta*, portanto, para o interior da filosofia, mais do que uma mera imagem de proximidade a um universo institucional, a clínica psicoterapêutica ou médica; ela está marcada desde o início por uma disputa institucional acerca do que é e do que não é próprio à filosofia.

Com essas breves considerações, podemos identificar, portanto, três questões comuns ao ensino de filosofia e à filosofia entendida como terapia:

1. Estamos falando de *práticas* filosóficas, da filosofia ou do filosofar, isto é, falando sobre modos de se *praticar* a filosofia e o filosofar. Se a filosofia é, em suas origens gregas, uma prática, um *modo de vida*, para mencionar uma fórmula tornada célebre por Pierre Hadot (1999), esta sua característica torna-se, inegavelmente, um enorme desafio em um contexto onde o exercício legítimo da filosofia se confunde com a obediência a padrões institucionais: querer responder a esse desafio sem a observância das especificidades históricas e doutrinárias que marcam a produção filosófica na Grécia pode levar a mera mistificação.
2. Seja como for, falar de uma prática *da filosofia*, de uma prática *filosófica*, é falar de algo interno a ela, e não de algo acessório, ou de sua mera apropriação desde uma perspectiva não-filosófica. Isto envolve, portanto, uma tensa relação entre aquilo que seria próprio à filosofia e aquilo que lhe seria exterior; isto é, uma dimensão institucional irreduzível, para não dizer *inquestionável*, nos três sentidos que podemos dar a esse termo: de algo que pertence *inquestionavelmente* ao universo sobre o qual pensamos (o ensino de filosofia); de algo que tem, em certa medida, permanecido sem questionamento; e de algo que dificilmente se deixa questionar.
3. Por fim, estamos falando de práticas, pedagógicas e terapêuticas, que têm a *transmissão* como característica central, constitutiva,

mesmo que somente como um estereótipo, um mal-entendido a ser sempre desfeito por perspectivas mais construtivistas.

No que se segue, procuro trabalhar alguns desses problemas, mas, uma vez ser impossível tratar aqui de todos eles, irei me concentrar na questão da transmissão.

Sócrates e o ensino de filosofia

No âmbito do ensino de filosofia, a crer numa certa leitura da tese de Kant, segundo a qual não se ensina filosofia, mas somente a filosofar, o mestre não transmitiria nada ao discípulo; ou, antes, aquilo que ele transmite não é tanto um conteúdo, e sim uma atitude perante o conhecimento, uma vez que qualquer “conjunto de conhecimentos”, qualquer filosofema, qualquer discurso identificado com a filosofia apenas será verdadeiramente *filosófico* na medida em que esteja associado a certas “competências”, como questionar ou problematizar, conceitualizar ou criar conceitos, argumentar, analisar etc.³ Sabemos, entretanto, que qualquer consenso em torno da questão termina aqui. Quais competências seriam prioritárias? Quais aquelas mais viáveis num cenário de desolação, que é o de nossas escolas de ensino médio precarizadas? Como, de fato, fornecer o suporte para a suposta aquisição dessas competências? O que são, afinal, essas competências? Obviamente, o discurso sobre um ensino por competências, ou sobre uma aprendizagem baseada no *filosofar*, não é menos problemático do que qualquer consideração sobre o ensino de filosofia que, pelos mais diversos motivos, se veja confrontada com questões relativas ao conteúdo a ser trabalhado, embora ele apareça, mormente nos discursos oficiais, como solução para todos os problemas de um ensino “conteudístico”.

Aqui, o problema de fundo é a oposição, que por vezes tende a tomar corpo no âmbito da reflexão sobre o ensino de filosofia, entre a filosofia como uma *prática exploratória*, amadora, acessível a qualquer um que por ela se interesse — como, por exemplo, “abertura para uma postura questionadora” —, e a filosofia como prática acadêmica, “rigorosa”, “responsável”, constituindo-se, prioritariamente, em leitura dos textos dos filósofos e análise da história da filosofia. Trata-se, sem dúvida, de uma falsa oposição, porque é sempre possível e desejável se debruçar sobre a história da filosofia de modo *filosófico*, “aberto”,

³ Para uma crítica a essa simplificação da tese kantiana, ver Derrida (1986). Em 2001, escrevi um comentário sobre esse texto de Derrida, a partir de uma releitura dos textos em que Kant pensa a questão do ensino e da aprendizagem filosófica. Ver Ceppas (2002).

“questionador”, e não meramente “filológico”; assim como é possível e desejável sempre buscar, na história da filosofia, o apoio para qualquer discussão filosófica livre da coerção de quaisquer critérios exteriores a quem quer que se proponha, de modo franco, filosofar. Assim, lembrando novamente Pierre Hadot, vale manter em mente a natureza *histórica* da constatação de que a filosofia se confundia, em sua origem, com um modo de vida ou prática terapêutica, sendo que a releitura de sua origem não deve ser confundida, sem mais, com a identificação de uma essência do que seja “a filosofia”. Dito isto, é preciso dizer também que apenas uma concepção positivista da história, ou algo equivalente, legitimaria um olhar meramente museológico para o passado. Para resumir muito provisoriamente o problema: a compreensão da filosofia como terapia (e conceitos correlatos de cuidado da alma ou cuidado de si) explícita, de imediato, uma tensão constitutiva da filosofia com seus processos históricos de institucionalização.

Indicados os contornos do problema, devemos nos perguntar, novamente, sobre o sentido de se associar o ensino de filosofia (hoje, envolvendo uma miríade de práticas institucionais em contextos os mais diversos) à questão da filosofia como prática terapêutica. Talvez devêssemos dizer, antes de mais nada, que seria até mesmo impossível não fazer tal associação, dado que uma referência central para qualquer consideração mais ampla sobre o ensino de filosofia, o método socrático, é também um ponto de inflexão importante para a consideração da filosofia como terapia. Dentre uma extensa bibliografia a esse respeito, podemos destacar os livros de Jaeger (2003), Hadot (1999), Reale (2002), Wolff (2000) e Foucault (2006).⁴ Foucault e Reale, em especial, mobilizam de modo consistente uma longa série de referências para mostrar como o “cuidado da alma” e o “cuidado da si” configuram um pressuposto fundamental do “conhece-te a ti mesmo” socrático, isto é, de toda a filosofia de Sócrates. E Jaeger, que defendeu também a centralidade da dimensão terapêutica do “domínio de si” nos ensinamentos socráticos, é taxativo ao afirmar que “Sócrates é o mais espantoso fenômeno pedagógico da história do ocidente” (2003, p. 512). Sócrates teria estabelecido a prioridade da investigação sobre a moral como eixo da investigação filosófica, e como sentido mesmo de toda a *paideia* grega:

⁴ Em ordem cronológica de aparecimento dos originais: *Paidéia*, de Jaeger, 1936; o curso de Foucault, *L'herméneutique du sujet*, foi ministrado nos anos 1981-82, mas publicado somente em 2001; *Qu'est-ce que la philosophie antique?*, de Hadot, 1995; *Corpo, anima e salute: il concetto di uomo da Omero a Platone* de Reale, 1999; e *L'être, l'homme, le disciple*, de Wolff, 2000.

As “coisas humanas”, para as quais se orientava a sua [de Sócrates] atenção, culminavam sempre, para os Gregos, no bem do conjunto social, de que dependia a vida do indivíduo [...]. Um Sócrates cuja educação não fosse “política” não teria encontrado discípulos na Atenas do seu tempo. A grande novidade que Sócrates trazia era buscar na personalidade, no caráter moral, a medula da existência humana, em geral, e a da vida coletiva, em particular. (JAEGER, 2003, p.540).

Seria patético não reconhecer (mesmo que de uma perspectiva desconstrutora ou agonística, da qual Nietzsche é o maior exemplo) a centralidade de Sócrates na “destinação do Ocidente”. E talvez por isso mesmo Sócrates seja frequentemente retomado como referência no âmbito do ensino de filosofia, quando e onde quer que se deposite uma esperança de que o discurso filosófico sirva como “remédio” para os males da civilização. De fato, segundo Jaeger, a ênfase que Sócrates conferia à moral respondia a um contexto de “irresistível decadência”:

Estava-se numa época de irresistível decadência para Atenas, e Sócrates, que vivera na juventude o apogeu que se seguira às guerras contra os Persas, volta os olhos para trás, para os anos da grandeza já esfumada. (JAEGER, 2003, p.545).

E é precisamente nesse registro que, de modo geral, Sócrates serve como inspiração ou modelo de “método” de ensino de filosofia: a filosofia na educação básica entendida como remédio indispensável para os males de nossa sociedade. Como na Grécia de Sócrates, vivemos numa época de “irresistível decadência”. A ausência de reflexão e/ou de formação moral seria sua principal doença, e a universalização do ensino de filosofia na educação básica não seria, obviamente, um remédio 100% garantido, nem o único remédio indicado, mas parte essencial de um tratamento mais amplo, de longo prazo, em que desde cedo se tentaria neutralizar a ação do vírus da apatia intelectual e do descompromisso com os destinos da pólis, responsáveis diretos e indiretos pelo alto grau de violência e de anomia de nossas sociedades.

Do que se afirmou no parágrafo anterior, desdobra-se um universo de problemas que poderiam ser bem qualificados de “abismais”... Talvez o principal deles diga respeito às infinitas mediações que constituem um movimento usualmente tido como de simples causalidade: quanto mais e melhor a educação,

melhor a sociedade e a vida de seus indivíduos.⁵ Não sendo este o espaço para tratar do problema, acredito que uma análise daquilo que constitui o “método socrático”, assim como uma breve aproximação às questões pertinentes a uma concepção terapêutica do exercício da filosofia nos obrigam a desestabilizar a ingenuidade com que se conectam, precipitadamente, Sócrates, ensino de filosofia e formação política, vale dizer: a formação dos indivíduos entendida como formação para atuação livre e responsável na pólis (não o faço, evidentemente, por discordar da pertinência e mesmo da urgência desses problemas, mas, ao contrário, para, se possível, ajudar a limpar o terreno para que uma reconsideração da dimensão terapêutica da filosofia não se transforme em parte do problema, isto é, em mais um elemento de engano e mistificação).

A transmissão no ensino segundo Sócrates

Talvez seja razoável concordar, apesar de todo o discurso destruidor de Nietzsche acerca das origens socrático-cristãs do niilismo contemporâneo, que qualquer aproximação às questões socráticas em sala de aula constitui elemento fundamental da cultura geral da qual participa o discurso filosófico em nossas sociedades, mesmo que periféricas, pressuposta como horizonte concreto de uma consensualmente prometida democratização dos saberes “eruditos” em nome da superação daquele mesmo niilismo. O bom senso do que é afirmado na frase não elimina a natureza radicalmente problemática da questão que a põe em movimento. Podemos assumir, também provisoriamente, que uma apropriação pedagógica de Sócrates deve ser confrontada, de imediato, com seus próprios demônios! Longe de ser especialista em filosofia antiga, e dominando rudimentos insuficientes da língua grega, quando muito, o que um professor de filosofia pode realmente fazer com Sócrates, a menos que um demônio lhe inspire uma boa apropriação de suas ideias?⁶ Antes de mostrar que, por todos os ângulos que se olhe, Sócrates é inegavelmente a defesa encarnada da autonomia do pensamento, da desobediência a qualquer critério que lhe seja exterior, da tradição, da política e, hoje seríamos obrigados a dizer, *também da academia*;

⁵ E vale indicar, também, a própria armadilha que se esconde sob o conceito de “crise” e de “crise do pensamento”, em especial, que toca numa certa esperança “curativa” da filosofia: “[...] si la crise de la raison est toujours constitutive, jamais accidentelle, toujours endogène, jamais exogène, si elle est donc ‘naturelle et inévitable’, comme la dialectique chez Kant, il ne convient pas de s’en prémunir – comme on evite une maladie – mais d’en faire bon usage – comme de toute illusion nécessaire” (WOLFF, 2000, p. 331).

⁶ “Sócrates falava o que sentia, dizendo-se inspirado por um demônio. E, de acordo com as revelações desse demônio aconselhava aos amigos o fazer certas coisas, o abster-se de outras.” (XENOFONTE, *Ditos e feitos memoráveis de Sócrates*, 1999, p.79-80).

antes de defender, portanto, um *anything goes* (seja, ainda, por nos situarmos no contexto de reflexão acerca de perspectivas “introdutórias” do ensino de filosofia, no qual supostamente não seriam exigidos critérios “mais acadêmicos” de produção filosófica), nos sirvamos livremente da “literatura secundária” (comentadores, especialistas), suficientemente rica para se evitar maiores atropelos ao espírito de Sócrates, lembrando a dificuldade redobrada que é a inexistência de sua própria letra.

Como a qualquer perspectiva pedagógica, podemos perguntar à socrática: o que ensinar e como? Seguindo a bela análise de Francis Wolff, em “Ser discípulo de Sócrates”, seria inexato dizer que, para este, “o que” e “como” se confundem, uma vez que Sócrates não pretende ensinar propriamente seu método: ele o põe em movimento. Sócrates também não ensina o que é o Bem; ele afirma mesmo que não ensina nada, uma vez que sabe apenas que nada sabe; e, se ele ensina de fato alguma coisa, portanto, é que cada um deve, paradoxalmente, buscar seu próprio caminho de aprendizagem, na medida em que seu método tem como efeito e finalidade instaurar num interlocutor sua própria procura do Bem, sem ensiná-lo, verdadeiramente, a *como* fazer isso (WOLFF, 2000, p.228; JAEGER, 2003, p.556-558). Daí que se possa reunir como “discípulos de Sócrates” filósofos tão diferentes como Aristipo (um hedonista *sui generis*, da escola cirenaica), Antístenes (cínico), Euclides de Megara (defensor de uma espécie de socratismo parmenídeo, que identifica o Bem ao Uno) e Platão. Wolff procura explorar essa possibilidade a partir de três níveis distintos, mas articulados: através da relação dos discípulos ao mestre; através do modo como Sócrates se dirige aos seus discípulos; e através de aspectos de uma possível doutrina de Sócrates sobre o Bem. Revisitemos, portanto, o resumo que faz o próprio Wolff da doutrina e do método socrático, no intuito de responder à seguinte pergunta: qual o tipo de transmissão que a perspectiva socrática nos permite vislumbrar, caso a adotemos como fonte de inspiração para o ensino de filosofia em níveis iniciais?

Além ou aquém de tudo o que se possa encontrar de doutrina ética do “Sócrates histórico” nos textos que nos legaram a tradição, Wolff identifica alguns pontos pouco discutíveis como sendo partes de um possível pensamento socrático:

[...] marcado por uma tese (a unidade do Bem) e dois preceitos (definir o fim e agir em perfeita coerência com esse fim, posto como princípio), que se encontram tais e quais nos quatro discípulos: cada um deles constitui assim, à sua maneira, uma doutrina ética, ausente no próprio Sócrates, mas que a fidelidade

à sua palavra exigia que o discípulo elaborasse. (WOLFF, 2000, p.251).

Isso só é possível porque a intervenção pedagógica de Sócrates está longe de poder ser entendida tal como nos acostumamos a entender a ideia mesma de uma intervenção pedagógica. Como mostrou Wolff, Sócrates jamais era chamado de “mestre”, nem seus discípulos eram conhecidos como “alunos”. Sócrates e seus discípulos eram “amigos”, “camaradas”, “pessoas que passavam o tempo juntos”. Como na passagem de Xenofonte: “[Sócrates] jamais pretendeu ser um mestre disto [isto é, ensinar a se tornar um homem de bem], mas, em se mostrando tal como ele era, fazia com que aqueles que passavam o tempo junto a ele desejassem tornar-se eles mesmos [homens de bem]” (apud WOLFF, 2000, p.218).⁷ Seguindo Vlastos (1991), Wolff descreve o “método” com que Sócrates se dirigia aos seus interlocutores, o chamado método “elenchos”, através de quatro pontos:

1. Quando se trata da conversação, Sócrates *sempre* se dirige a um interlocutor por vez;
2. Sócrates não busca jamais uma verdade categórica acerca de um assunto, mas o acordo do interlocutor, visando à consistência com aquilo que o interlocutor já admitia como sendo verdadeiro;
3. Ele não procura refutar as crenças espontâneas de seu interlocutor para opô-las uma verdade mais fundamental nem muito menos pelo simples prazer de mostrar que seu interlocutor não sabe nada do que dizia saber, mas para avaliar sua coerência, buscando aquelas que seriam compatíveis com suas crenças mais fundamentais;
4. Sócrates exige, ainda, a *parrhesia*, isto é, que o interlocutor se disponha a dizer o que ele verdadeiramente pensa, de modo espontâneo, sem se preocupar com as crenças que lhe foram inculcadas pelos pais, professores etc.

Os elementos e questões acima destacados parecem suficientes para impedir que façamos uma apropriação ingênua da “filosofia de Sócrates”, ou de sua “figura”, enquanto modelo de uma didática filosófica centrada na prática do questionamento. Seja pela impossibilidade de se adotar simplesmente o *método elenchos*, numa sala de aula em nossas escolas, seja porque tampouco parece trivial entendê-lo como possível elemento central na forma como pensamos e

⁷ Nas palavras de Xenofonte (1999, p.85): “Jamais se auto-proclamou [...] mestre da sabedoria, posto que com seu procedimento fizesse esperar aos que o frequentaram ou dele se aproximarem imitando-o”

fazemos filosofia,⁸ essa breve aproximação à pergunta pela filosofia socrática nos força a reconhecer que a pretensão de desenvolver, hoje, uma intervenção pedagógico-filosófica “em nome de Sócrates” é, no mínimo, um grande desafio, e não uma justificativa inquestionável da tantas vezes pressuposta potência formadora e crítica da filosofia. Por outro lado, essa aproximação nos ajuda a reconhecer também, e de imediato, a natureza terapêutica da filosofia socrática, que não pretende impor qualquer verdade exterior ao seu interlocutor, mas espera poder fazê-lo entrar numa nova relação com aquilo que ele acredita já conhecer. Nesse sentido, talvez nada seja mais esclarecedor do que o tema do cuidado de si (*epiméleia heautoû*), analisado por Foucault em seus últimos trabalhos.

À guisa de conclusão: Sócrates, terapia e o cuidado de si

Em seu curso do início dos anos 1980, no Collège de France, Foucault trabalhou intensivamente o conceito de “cuidado de si”, a partir da relação entre Sócrates e Alcibíades. Foucault (2006) procurou mostrar como a famosa prescrição délfica, “conhece-te a ti mesmo”, adotada por Sócrates como princípio de sua filosofia, tinha como pressuposto uma prescrição mais fundamental, anterior, do “cuidar de si mesmo”, uma “prática de espiritualidade” que não visava simplesmente a alcançar as condições de aquisição da verdade, mas que tinha como finalidade *trabalhar o sujeito que busca as condições de acesso à verdade*. Toda a análise que Foucault promove em torno dessa distinção entre o “conhece-te a ti mesmo” (*gnôthi seautón*) e o cuidado de si (*epiméleia heautoû*) parece extremamente rica para se reavaliar e revalorizar a perspectiva socrática no âmbito do ensino de filosofia.

Tal como exposto acima, e apesar de todas as nossas advertências, o método elenchos poderia ser entendido como um conjunto de quatro regras (nem todas necessárias, nem todas suficientes), capazes de nos ajudar no processo de uma “revisão crítica” dos saberes e valores do aluno. Ele poderia ser entendido como uma mera tentativa de precisão da prescrição délfica!⁹ Mas essa prescrição, dissociada da questão do cuidado de si, costuma ser entendida muito mais no sentido moderno de uma busca de acesso à verdade e fundamentação das

⁸ E estamos deixando de lado, aqui, a predominância do texto platônico como horizonte de compreensão da filosofia de Sócrates e o quanto, em muitos aspectos (*eros*, a anamnese etc.) esta é indissociável daquele.

⁹ Mas seria preciso lembrar, ainda, que toda e qualquer apropriação do “conhece-te a ti mesmo” a partir de uma interpretação da filosofia socrática deveria, ao menos, levar em consideração o sentido religioso original do preceito, da “insignificância” da vida humana frente à potência divina.

crenças do que, no sentido antigo, o qual, indissociável do cuidado de si, teria a ver essencialmente com uma transformação do sujeito e com as condições para governar os outros. Como nos adverte Foucault,

[...] o momento cartesiano requalificou filosoficamente o *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo). Com efeito, e nisto as coisas são muito simples, o procedimento cartesiano, que muito explicitamente se lê nas *Meditações*, instaurou a evidência na origem, no ponto de partida do procedimento filosófico — a evidência tal como aparece, isto é, tal como se dá, tal como efetivamente se dá à consciência, sem qualquer dúvida possível [...] (2006, p.18).

A questão que penso ser valiosa de apresentar, com base nessas ideias, é se o uso pedagógico-filosófico que muitos professores fazem do “conhece-te a ti mesmo” não seria muito mais cartesiano do que socrático, à medida que, em sala de aula, o ensino da filosofia esteja mais a serviço da “revisão das crenças do senso comum” do que de um verdadeiro enfrentamento da questão das transformações do sujeito, que poderia, eventualmente, se interessar pelas *condições de acesso à verdade*.

Digamos esquematicamente: durante todo este período que chamamos de Antiguidade e segundo modalidades que foram bem diferentes, a questão filosófica do “como ter acesso à verdade” e a prática de espiritualidade (as transformações necessárias no ser mesmo do sujeito que permitirão o acesso à verdade) são duas questões, dois temas que jamais estiveram separados. (FOUCAULT, 2006, p.21).

Se a prática da espiritualidade (a dimensão “terapêutica” da filosofia) pode ausentar-se recorrentemente da filosofia, ela é aparentemente um problema central para o seu ensino, uma vez que este não se realiza sem que, de algum modo, o “mestre” lide, junto aos seus “discípulos”, com as “transformações necessárias no ser mesmo do sujeito capaz de acesso à verdade”.

Referências

CEPPAS, F. Antinomias no ensino de filosofia. In: KOHAN, W. (Org.). *Ensino de Filosofia*. Perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSSUTA, F. *Elementos para a leitura de textos filosóficos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DERRIDA, J. Lettre Préface. In: _____. et al. *La grève des philosophes, école et philosophie*. Paris: Osiris, 1986.

FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HADOT, P. *O que é a filosofia antiga?* São Paulo: Loyola, 1999.

JAEGER, W. *Paidéia*. A formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

REALE, G. *Corpo, Alma e Saúde*. O conceito de homem de Homero a Platão. São Paulo: Paulus, 2002.

VLASTOS, V. *Socrates, Ironist and Moral Philosopher*. Cambridge University Press, 1991

WOLFF, F. *L'être, l'homme, le disciple*. Figures philosophiques empruntées aux Anciens. Paris: Quadrige/PUF, 2000.

XENOFONTE. *Ditos e feitos memoráveis de Sócrates*. Col. Os Pensadores (Sócrates). São Paulo: Nova Cultural, 1999.

Sujeição e resistência: notas sobre o processo de subjetivação no ensino da filosofia na contemporaneidade¹

Rodrigo Pelloso Gelamo²

A noção de *processo de subjetivação*, presente no pensamento de Michel Foucault, afigura-se como um importante instrumento conceitual para compreender a reconfiguração da figura do sujeito no espaço da filosofia ocidental. Essa noção possibilita distanciarmo-nos das concepções identitárias e substanciais de sujeito. Nosso objetivo neste ensaio é compreender de que modo o processo de subjetivação pode desenhar-se no espaço do ensino da filosofia na contemporaneidade. Assim, utilizando-se o referencial foucaultiano para pensar o ensino de filosofia, poder-se-ia conceber um ensino que, estando amparado em um processo de subjetivação, não fosse refém de mecanismos que visassem um modo de transmissão de conhecimentos que tivesse por função fixar a possibilidade de pensamento dos alunos em um registro imposto por uma determinada tradição filosófica, mas, ao contrário, se desenvolvesse no espaço de uma *ética do cuidado de si*.

Considerando a subjetivação como um processo que se realiza na tensão entre o movimento de dominação e de resistência que constitui as relações estratégicas de poder, é possível pensar de que modo se jogam – no processo de subjetivação – a marcação de estratégias de sujeição (que se constituem como formas sujeitadas de pensar, apresentadas como uma repetição linear das tradições filosóficas) e o movimento de subtração do indivíduo a essas estratégias (através de um modo de relações de poder em que o indivíduo traça a possível liberdade face aos mecanismos responsáveis pelo *assujeitamento* do pensamento, submetendo-o a um modo de existência determinado). Não existe, assim, a figura do aluno enquanto indivíduo absolutamente resistente ou totalmente assujeitado ao movimento de dominação que sobre ele se exerce. Nesse contexto,

¹ Essa pesquisa foi financiada pela Fapesp.

² Docente do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC-UNESP/Marília. Pesquisador do CNPq.

é evidenciada a possibilidade de ocorrer, no espaço contemporâneo do ensino da filosofia, um movimento ético que aponta para a resistência como potência de pensamento que se inventa como um *cuidado de si*.

No contexto desse questionamento, pensamos que o conceito de *cuidado de si*, delineado por Foucault a partir do pensamento socrático, pode nos dar pistas para pensar o ensino da filosofia como um *modo menor* e, simultaneamente, como uma *ontologia do presente*. Pensamos que esse movimento do pensamento pode contribuir não só para recuperar as condições de se fazer a experiência de pensamento – que foi sendo esquecida no contexto do ensino da filosofia face à supervalorização da transmissão do conhecimento³ – mas também para criar estratégias de resistir ao seu empobrecimento nesse registro. Desse modo, podemos pensar com Foucault o ensino da filosofia como um movimento que, escapando de uma *imagem do pensamento*⁴, nos remeta para a

³ Entendemos que os conhecimentos se produzem de duas maneiras que não estão separadas, mas que são imanentes ao processo de ensino/aprendizagem: como consequência de uma *sujeição*, a partir de uma *transmissão* de conhecimentos implícitos no regime discursivo que se pretende verdadeira sobre o que deveria ser ensinado pelo professor e aprendido pelo aluno; e como resultado de um jogo de forças entre as tentativas de sujeição e a resistência a elas, que podemos entender como uma *aprendizagem na* experiência que o aluno faz do contexto do ensino da filosofia (textos filosóficos, explicação do professor, discussão em sala de aula e construção do seu saber). Os *saberes-aprendizagem* que se configuram a partir dos momentos de resistência à sujeição não se restringem a um tipo de conhecimento que ocorre por meio de processos cognitivos, os quais procuram reproduzir o pensamento dos filósofos, mas os englobam sem ter como lugar privilegiado a repetição identitária desse pensamento. Esses *saberes-aprendizagem* que se produzem na resistência se diferenciam daqueles que são modelados nos processos de sujeição do pensamento, que têm como paradigma a sua validação nos modelos de pensamento trazidos pela história da filosofia. A aprendizagem que se constrói como resistência consiste em saberes singulares – produzidos na singularidade das situações e constituídos no processo de experiência da realidade – enquanto aqueles saberes que se constroem a partir da sujeição do pensamento se produzem como adequação do modo de pensar dos alunos a um modelo pré-estabelecido do que seja pensar. Nesse registro, podemos entender os *saberes-aprendizagem* como um processo em que as dimensões corporal e intelectual não estão separadas, porque tanto uma quanto a outra se singularizam simultaneamente, não podendo ser separadas (VILELA, 1998). Dessa maneira, eles são efeitos de um agenciamento problematizador que é produzido durante o processo de subjetivação, ou seja, são efeitos de agenciamentos que se expressam nas singularizações, nos processos de subjetivação, como invenção, tanto de problemas como de suas soluções. Isso possibilita ao aluno pensar a sua experiência no ensino como uma resistência à transmissão de conteúdos pela explicação do professor, que poderia se tornar uma doutrinação.

⁴ A noção de “imagem do pensamento” foi cunhada por Gilles Deleuze, na década de 1960. A elaboração dessa noção pode ser encontrada já em 1962 e 1964, em *Nietzsche e a filosofia* e *Proust e os Signos* respectivamente, mas é em 1968, em *Diferença e Repetição*, que Deleuze a desenvolve mais detidamente. Nessa obra, o autor afirma que a *imagem do pensamento* poderia ser caracterizada pelas *imagens ortodoxa, dogmática, pré-filosófica, natural e moral do pensamento* que aprisionam o pensamento sempre a um mesmo modo de funcionamento. Deleuze compreende ser necessário quebrar os princípios que compõem esse modelo de pensar, atingindo seus postulados – o *princípio da Cogitatio universalis*, o *ideal do senso comum*, o

*problematização do presente*⁵ e de nós mesmos.

Nosso interesse está localizado na leitura que Foucault faz do pensamento de Sócrates, no curso que ministrou no seminário do *Collège de France*, entre os anos de 1981 e 1982, sobre a *hermenêutica do sujeito*, especialmente na passagem em que analisa, a partir da obra *Alcebiades*, de Platão, a relação entre o *cuidado de si* e o *conhecimento de si*. Segundo ele, essas duas noções não estão em oposição no pensamento de Sócrates, mas se complementam. O desenhar-se do *conhecer-se*, no pensamento de Sócrates, segundo Foucault, só se configura com a existência de um *cuidado de si*, que tem como uma de suas dimensões o *conhecimento de si*. A partir desse *tensionamento*, Foucault nos apresenta outra forma de nos relacionarmos com nós mesmos que, apesar de já estar presente em Sócrates, foi desinflacionada pela história do pensamento ocidental⁶. Só-

modelo da reconhecimento, o elemento da representação, o negativo do erro, o privilégio da designação, a modalidade das soluções e o resultado do saber – que determinam o começo do pensamento. Vasconcellos (2005) apresenta essa noção, no texto *A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia*, procurando compreender a proposta de Deleuze de se criar uma “nova imagem do pensamento”, ou seja, um pensamento *sem imagem*; e Gelamo (2008), ao recuperar a noção de imagem do pensamento, no texto *Pensar sem pressupostos: condições para problematizar o ensino da filosofia*, procura discutir a importância de se compreender o problema da imagem do pensamento para se pensar o ensino da filosofia.

⁵ Segundo Foucault, a *problematização do presente* é um modo de fazer filosofia que foi desenvolvido por autores que vão desde Hegel, passando por Nietzsche e Max Weber, até a Escola de Frankfurt. Como explícita no final do seu artigo, Foucault (1984b) assume que a forma de reflexão na qual tem tentado trabalhar e que fundamenta sua obra é, justamente, essa forma de filosofar que encontra na *problematização do presente*, como uma *ontologia do presente*, seu objetivo. Esse modo de fazer filosofia já está manifesto em seus escritos, desde os anos 1960. Isso pode ser notado na resposta que dá ao questionamento feito por Caruso (*Qui êtes-vous professeur, Foucault*, 1967) sobre o modo como ele classificaria sua obra: “É bem possível que eu tenha feito alguma coisa que esteja relacionada à filosofia, sobretudo na medida em que, ao menos desde Nietzsche, compete à filosofia a tarefa do diagnosticar e não mais a de procurar dizer uma verdade que seja válida para todos e para todos os tempos. Eu procuro diagnosticar, realizar um diagnóstico: dizer aquilo que nós somos hoje e o que significa, hoje, dizer aquilo que nós dizemos. Este trabalho de escavação sob os próprios pés caracteriza, desde Nietzsche, o pensar contemporâneo e, nesse sentido, eu posso me declarar filósofo” (FOUCAULT, 1994, p. 634. v. I). Assumindo sua condição de filósofo, Foucault sublinha a necessidade de se entender o que é *precisamente* este *presente* ao qual ele pertence. Dito de outra forma, que tipo de filosofia está fazendo para pensar o seu presente e qual procedimento está utilizando para fazê-la. Esse modo de se posicionar face aos problemas – e, conseqüentemente, o modo de abordar os problemas que o afetam, sem deles tergiversar para a analítica da verdade – configura-se como uma *atitude filosófica* face à própria existência, afastando-se de qualquer neutralidade, de qualquer método cujo fundamento esteja na verdade e, até mesmo, de qualquer assujeitamento que direcione seu pensamento *àquilo que deve ser pensado* e ao *modo como determinada coisa deve ser pensada*.

⁶ Segundo Foucault, “Para os gregos, o preceito de ‘cuidado de si’ se afiguraria como um dos grandes princípios das cidades, uma das grandes regras de conduta da vida social e pessoal, um dos fundamentos da arte de viver. Esta é uma noção que, para nós, atualmente perdeu sua força e se obscureceu. Ainda que se pergunte ‘Qual é o princípio que domina a filosofia da

crates sempre foi apresentado pela filosofia como o mestre filósofo responsável pela criação da fórmula *conhece-te a ti mesmo* e, por isso, como um filósofo preocupado em ensinar aos outros como desenvolver um conhecimento sobre si, mas raramente como aquele que *cuida de si mesmo* e que interpela os outros ao cuidado. Essa *imagem* que se criou de Sócrates ofuscou o gesto de pensar o cuidado de si que ele já havia enunciado. Por isso, quando pensamos em Sócrates, é-nos habitualmente apresentada a imagem de um filósofo preocupado com o conhecimento, com o conhecimento de si, e com um conhecimento que possa conduzi-lo e conduzir-nos à verdade sobre as coisas, mesmo que essa verdade seja o *só sei que nada sei*.

O tema do *cuidado de si* (*epiméleia heautoû*), isto é, o de uma prática em que nos dispomos diante de nós mesmos e dos outros, estaria, senão em dissonância, ao menos em tensão com o *conhece-te a ti mesmo* (*gnôthi seautón*). Se o *conhece-te a ti mesmo* é um caminho largamente difundido pela tradição filosófica que sucedeu a Sócrates, o cuidado de si, também enunciado pelo filósofo grego, foi praticamente abandonado ao esquecimento pela mesma tradição. Não se pautando pelo pressuposto de um sujeito abstrato entendido como uma categoria universal, necessário ao conhecimento de si e ao conhecimento da experiência presente nessa tradição, o cuidado de si pode ser entendido como um resto do sujeito, que, ao ser resgatado, depõe contra essa mesma categoria⁷. Sendo irreduzível à categoria de sujeito abstrato e substancial, esse *cuidado* se afigura como criador de uma ética imanente, conflitante com a sua constituição e com a consciência moral com a qual se identificou na modernidade. Tal *cui-*

antiguidade?', a resposta imediata não é 'cuide de si mesmo', mas o princípio délfico, *gnôthi seauton*, 'conhece-te a ti mesmo'. Sem dúvida nossa tradição filosófica insistiu mais sobre esse segundo princípio e se esqueceu do primeiro" (FOUCAULT, 1994, p. 1605. vol. II).

⁷ Quando Foucault é questionado sobre se o sujeito é a possibilidade de uma experiência, em *Le retour de la moral* (1984a), ele afirma que não é, em absoluto. "É a experiência que é a racionalização de um processo, ele mesmo provisório, que conduz a um sujeito, ou antes aos sujeitos. Eu chamaria subjetivação o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais exatamente de uma subjetividade, que é apenas uma possibilidade de organização de uma consciência de si" (FOUCAULT, 1994, p. 1525. Vol II). Outro momento em que Foucault é indagado sobre a sua concepção de sujeito – em uma entrevista intitulada *L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté*, realizada também em 1984 – ele declara que não se pode confundir a sua concepção de sujeito com a concepção de sujeito substancial. Para ele, seu sujeito "não é uma substância. É uma forma, e essa forma não é sobretudo nem sempre idêntica a si mesma. Você não tem em relação a si mesmo o mesmo tipo de referência quando se constitui como um sujeito político que vai votar ou quando toma a palavra em uma assembléia e ainda quando procura realizar seu desejo em uma relação sexual. Há, sem dúvida, referências e inter-relações entre essas diferentes formas de sujeito, mas não se tem a presença de um mesmo tipo de sujeito. Em cada caso, se joga, se estabelece a si mesmo sob diferentes formas de referência diferentes" (1994, p. 1537-1538. vol. II).

dado constitui-se como aquilo que ficou de fora da filosofia do sujeito e que fora objeto de interdição para que a consciência de si prevalecesse. Nesse sentido, em *A hermenêutica do sujeito* (2004), Foucault recobra esse resto como parte de uma *experiência profunda* que foi silenciada na história da filosofia, tendo em vista a criação de modos de existência a partir da inflexão sobre *si mesmo*. Essa prática não se constitui a partir de regras de conduta impostas desde fora, mas desde dentro de um modo de governo de si, proveniente de uma ética imanente, capaz de resistir às formas instituídas de governo dos outros. Desse modo, podemos pensar o problema da recuperação do cuidado de si como um meio de resistir a certa forma de dogmatização e de governo⁸, para encontrar, nesse jogo intenso entre a crítica e a dominação, a possibilidade de uma *ética de si* imanente ao ensino da filosofia.

Essa perspectiva enunciada por Foucault pode contribuir para pensarmos os problemas que nos afetam no presente, e, de modo mais específico, nosso problema acerca da tarefa de ser professor de filosofia, desvinculando-o do modo maior de fazer (e ensinar) a filosofia, pelo modo maior, enunciado por Deleuze (1968). Embora Foucault não tenha se detido especificamente nesse problema, nesta seção procuramos pensá-lo a partir da perspectiva da *ontologia de si mesmo*. Isso implicaria interrogarmo-nos sobre o que somos nós como professores dessa disciplina e sobre o modo como o *si mesmo* que nos constitui se plasma no ensino. Ao introduzirmos o tema do cuidado de si, colocamos em questão uma tradição na qual fomos formados e que aspirou à formação da “consciência de si”⁹ a partir de um modo de conhecimento que se desvincula do espaço da experiência.

Tal aspiração desencadeou um tipo de atitude do professor face ao alu-

⁸ Foucault compreende que as formas de governo são imanentes às relações de poder. Porém, não se pode confundir as *relações de poder* com uma estrutura política, com uma classe social dominante, ou ainda, com uma relação senhor/escravo. Para ele, o poder está presente em todas as relações humanas, sejam elas amorosas, econômicas, institucionais, ou seja, em toda relação na qual se configura uma tentativa de dirigir a conduta de um outro. Por outro lado, onde há uma relação de poder há, também, uma possibilidade de resistência. A existência de uma relação de poder, ainda que se configure em diferentes níveis e muitas vezes em um desequilíbrio de forças entre seus componentes, pressupõe a existência de indivíduos livres, ainda que essa liberdade seja extremamente limitada. Assim, a resistência configura-se como uma estratégia de não submissão desses indivíduos livres aos estados de dominação (FOUCAULT, 1994, p. 1538-1539. Vol. II).

⁹ Segundo Foucault, “Quando se lê Descartes, é surpreendente encontrar nas *Meditações* exatamente esse mesmo cuidado espiritual de alcançar um modo de ser onde a dúvida não será mais permitida e onde enfim se conhecerá; mas, ao se definir assim o modo de ser ao qual a filosofia tem acesso, percebe-se que esse modo de ser é inteiramente definido pelo conhecimento, e é como acesso ao sujeito conhecedor, ou a isso que qualificará o sujeito como tal, que se definirá a filosofia” (1994, p. 1542. Vol II).

no na qual a preocupação com um método que desenvolve prioritariamente os aspectos formais, lógicos e cognitivos, considerados necessários ao pensar filosófico, se articula com a mera transmissão dos conteúdos da história da filosofia, colocando o mais para fora possível a preocupação com os problemas que afetam seu pensamento e com a possibilidade de se fazer uma experiência desses problemas.

Em contraposição a essa tradição, o cuidado de si permite abrir um espaço de ação diferenciado para a relação entre o professor e o aluno que torna possível uma atitude de maior cuidado. Esse cuidado não implica a exigência de um simples mimetismo face a um ideal de conhecimento no qual a versão da história da filosofia apresentada pelo professor fosse correspondente à “verdade” sobre essa história; como se o papel do professor fosse ser um comentador legítimo dessa mesma história, nunca tendo experimentado o filosofar, mas se relacionando com a história da filosofia apenas sob a perspectiva do conhecimento. Trata-se de pôr em questão a perspectiva de uma tradição na qual o conhecimento se dobra sobre si mesmo. Nesse contexto, dentro de um âmbito (de)formador do conhecimento face ao saber, o modo como a questão acerca do conhecimento é colocada não teria a força de ultrapassar os limites da seguinte interrogação: como conhecemos em relação a uma tradição de conhecimento?

Essa interrogação, que remete para a relação específica entre o conhecimento e os seus modos de transmissão, não permite que o problema da experiência no/do filosofar seja evidenciado, pois, nesse contexto, ele seria absurdo. Não podemos negar que o problema da experiência está também presente nessa relação, todavia ela se restringe à transmissão de um “conhecimento sobre a experiência”, empobrecendo a capacidade de o sujeito “fazer experiência”. Confrontamo-nos, assim, com duas situações possíveis face ao ensino da filosofia: experimentar o exercício de pensamento (filosofar/compor com o ato do pensamento) ou assujeitar-se ao conhecimento dado (“filosofar”/interiorizar o conhecimento sem a experiência-pensar). Se a segunda situação sublinha o problema de saber qual o valor do conhecimento se ele não se tornar uma experiência, na primeira situação emergiria outro problema: o que devemos considerar na relação entre o conhecimento e a experiência para que seja possível uma experiência de pensamento que se configure em um conhecimento? Para responder a essa questão, torna-se fundamental focalizar nossa análise na problemática foucaultiana do *cuidado de si*, como uma procura por enunciar um modo de subjetivação que não esteja reificado na noção de sujeito, como fundamento de uma filosofia maior. Dessa forma, podemos compreender a possibilidade de um devir próprio de uma filosofia menor em que o cuidado esteja posto como

princípio.

Ao voltar seu olhar para seu tempo presente e para a problematização do cuidado de si mesmo, Foucault coloca em questão a excessiva preocupação com o conhecimento que se tornou um imperativo na atualidade. Se não conhecermos, não seremos respeitados. Se não conhecermos, não seremos cidadãos. A pergunta a respeito do que somos se relaciona necessariamente com o que conhecemos, ou seja, com o conteúdo de nosso conhecimento. Só podemos ser algo se ascendermos ao conhecimento sobre algo. Nessa busca incessante pelo conhecimento, o cuidado de si ficou como resto do sujeito.

Analogamente, como pudemos notar anteriormente, o papel do ensinar ficou reduzido, por um lado, ao método de ensinar bem, aos métodos de transmissão de conhecimento, aos métodos de bem explicar aquilo que os alunos deveriam saber para pensar filosoficamente, e, por outro, aos conteúdos que precisariam ser ensinados aos alunos para atingir tal objetivo. Assim, o ensinar seria uma maneira de fazer conhecer o conhecimento já anteriormente produzido por outro. Este é o lugar onde o ensino da filosofia foi habitualmente colocado: como uma maneira de fazer conhecer o que os filósofos fizeram, que atitude tomaram, ou como uma problematização da importância, do método e dos temas a serem ensinados. O que ficou esquecido na dimensão do ensino foi o cuidado. Não um cuidado qualquer que esteja relacionado com as tarefas a realizar, com os conteúdos a reproduzir, com as argumentações a repetir. Distanciando-se do âmbito do cuidado de si, essas atividades se aproximariam daquilo que Foucault (1975) chamou de *dispositivos disciplinares* e, Deleuze (1990), de *mecanismos de controle*. Referimo-nos antes à dimensão do *cuidado de si*, abordada por Sócrates e por Foucault como um resto. Pensamos que esse *resto* precisaria ser re-pensado no ensino. Para isso, seria necessário retirar a transmissão do conhecimento de seu *status* atual. Desse modo, o problema relativo àquilo que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia poderia ser perspectivado de duas maneiras: ou manteríamos o status do conhecimento e do ensino, dando explicações e formulando respostas quanto ao conhecimento daquilo que o filósofo professor de filosofia deveria conhecer para ensinar, como deveria ensinar e para que ensinar; ou poderíamos reservar para ele a função de cuidar, sendo-lhe assim retirado o papel de explicador e de comentador dos conhecimentos “válidos” para serem aprendidos. Acreditamos que o ensino da filosofia precisaria ser perspectivado da segunda maneira, uma vez que a primeira foi objeto de uma vasta produção teórica que a manteve circunscrita ao mesmo status, servindo apenas para reificar o lugar do conhecimento no ensino. Pensar o cuidado pode possibilitar a mudança de foco do conhecimento, sublinhando o cuidado com

os pensamentos. Essa translação supõe a interpelação de si e do outro; cuidar para que o outro também se interpele a si e aos outros face ao cuidado dos pensamentos, sem que esse cuidado seja determinado por um modo de conhecimento já estabelecido. Tensionar a ênfase que se dá ao ensino da filosofia, ao método e ao conteúdo é permitir que a mera função de transmitir um conhecimento seja ultrapassada, contribuindo para que o atual empobrecimento da experiência que encontramos nos estabelecimentos de ensino seja superado.

Talvez a saída para essa forma circular de funcionamento face ao ensino esteja em uma atitude filosófica de resistência, entendida como uma recusa em aceitar passivamente que os outros digam o que é correto pensar, como é correto pensar e qual o resultado do pensamento ao qual devemos chegar. A atitude de resistir é, assim, a não autorização à espoliação e, até mesmo, à expropriação de nós mesmos, que se configura como uma crítica a qualquer forma de doutrinação que seja imposta, e se estabelece pelo desejo de não ser governado desse modo. Por isso, para resistir é necessário que façamos uma ontologia do presente e de nós mesmos, como um exercício de crítica ao presente que nos envolve e nos conduz. Resistir a essa condução implica uma atitude que envolve o cuidado, entendendo o gesto de cuidar como uma atitude para consigo mesmo e para com o outro: cuidar para que o outro tenha uma atitude de cuidado. Assim, podemos pensar o cuidado que o professor precisa ter consigo mesmo no ato de ter contato com os autores, para que seu pensamento se constitua como uma experiência dos filósofos, de tal modo a resistir à maneira que se tornou mais conveniente e convencional, que se configura como a aquisição de um conhecimento exterior a si mesmo.

O que estamos querendo é escavar aquilo que foi abandonado pela história do pensamento e resgatar essa dimensão esquecida: pensar o cuidado de si como uma possibilidade de colocar o fazer filosófico do professor de filosofia em outros termos, e, além disso, criar condições de resistência ao movimento que insiste em nos inscrever no regime discursivo que ampara o ensino da filosofia. Além disso, essa dimensão do cuidado de si, por *não se constituir como uma forma de reconciliação do sujeito consigo mesmo em busca de uma identidade e de um sujeito a se ensinar*, possibilita-nos pensar o ensino como uma experiência com o pensamento filosófico que produza um plano de imanência em que o processo de subjetivação, do professor e do aluno, possa ocorrer. Isso porque o sujeito moderno está desprovido da dimensão do cuidado como experiência de si, amparado apenas pelo conhecimento ou por um cuidado fundado no conhecimento, sem que as dimensões estética e ética da produção da existência

sejam levadas em conta¹⁰. No limite, não existe qualquer forma de reconciliação possível. Por essa razão, procuramos, no cuidado de si, uma possibilidade de pensar outro tipo de relação face ao conhecimento e à experiência no ensino da filosofia que implique uma preocupação consigo mesmo, que não seja exclusivamente pautada pela transmissão de conhecimentos.

Essa atitude em relação a si pode fazer com que o cuidado não seja algo que termine numa ação localizada, mas que seja transformado em um saber implicado no cuidado. Segundo Bárcena,

[...] cuidar de si mesmo é, para Foucault, uma via adequada para colocar em prática, não apenas uma estética do existir, mas uma concepção de filosofia como arte de vida, mais do que como uma disciplina acadêmica. Trata-se de um modo de considerar as coisas, de estar no mundo, de realizar ações e relacionar-se com os demais; trata-se, também, de um modo de prestar atenção; é um certo olhar: ‘Preocupar-se consigo mesmo’ implica converter o olhar do exterior ao interior. Trata-se, enfim, de um conjunto de ações, práticas, exercícios que se faz sobre si mesmo, com o objetivo de modificar-se, transformar-se, mudar. (2006, p. 446-447).

Assim, cada um que cuida – de si e do outro – é movido a criar para si um *estilo de vida* em que o cuidado, o pensamento e o conhecimento estejam interligados em uma possibilidade de invenção de si mesmo no pensamento filosófico. Talvez este seja o lugar onde precisamos colocar o professor de filosofia em seu ofício de ensinar: um lugar onde o cuidado de si e dos outros prevaleça em relação aos conhecimentos a serem transmitidos. Melhor dizendo, onde os “outros conhecimentos” sejam experienciados em função da criação de condições de se ter um melhor cuidado de si e dos outros. Nesse sentido, podemos pensar o ensino da filosofia como um lugar onde se aprenda a cuidar e onde se aprenda a fazer da própria vida uma obra de arte.

O cuidado de si pensado por Foucault se abre para algo que Nietzsche trazia como preocupação: a criação de modos de existir no mundo que potencializem a *vida* e que façam da vida algo importante para ser pensado. Nesse sentido, Foucault, a partir de Nietzsche, circunscreve uma série de estratégias que nos dão condições de fazer do ensino da filosofia um lugar em que pode-

¹⁰ Foucault (2004) mostra que a dimensão do cuidado deixa de ser uma dimensão estética e passa a ser uma dimensão normativa, quando é apropriada pelo Cristianismo. Nesse sentido, podemos dizer que a dimensão do cuidado sofreu uma inversão: uma vez normatizado, o cuidado teria de ser apreendido como um conhecimento necessário, um dever de cada um e não mais como uma problematização da própria existência.

mos nos conduzir para pensar a nossa própria vida como problema filosófico. Seguindo o caminho que parte de uma análise da *atitude de modernidade* e nos conduz a uma *ontologia do presente*, que permite pensarmos-nos como *elemento* e *ator* de nossa própria existência, Foucault convida-nos a ter uma atitude de *cuidado conosco* para criarmos estratégias que nos deem condições de resistir aos modelos de existência que nos condicionam. A atitude de cuidado de si se afigura como caminho para nos desassujeitarmos da repetição e da obediência a códigos e normas que submetem nossa ação educacional a esses modelos; e como possibilidade de fazermos de nossa própria vida, no ensino da filosofia, um lugar de experiência. Nesse sentido, ele nos desvincula da obrigatoriedade moral de nos enquadrarmos em modelos canônicos, de professor e de aluno, que regem a existência na sala de aula, abrindo a possibilidade para que esse registro, enquanto um ato de vida, seja, ele mesmo enquanto *ato*, o movimento da invenção e reinvenção de si. Assim, o ensino da filosofia pode ser um lugar onde a experiência de pensar a própria vida possa ocorrer.

Desse modo, Foucault abre a possibilidade de pensarmos o ensino da filosofia como um lugar onde professor e aluno possam se inventar no mundo e inventar sua relação com o mundo. Essa abertura de perspectiva cria uma exigência ainda maior com o cuidado de si mesmo, pois, por não estar mais vinculado a modelos que garantam a segurança em qualquer ato face à existência, o indivíduo precisa cuidar de si mesmo. Assim, na linha do pensamento de Foucault, podemos marcar uma implicação íntima entre *ontologia-de-si-cuidado-de-si-arte-de-viver-estética-da-existência*. Essa implicação supõe uma constante problematização de si mesmo.

Essa arte de criar modos de viver, esse modo de condução da vida, Foucault denomina *estética da existência*. Enfatiza Vilela:

A apresentação da *existência como uma obra de arte* supõe a afirmação da *estética como uma forma de vida*, ou seja, os valores estéticos passam a constituir-se como a forma, a configuração e a transformação possível da vida. O que está em jogo na perspectiva da existência como uma obra de arte não é a procura nostálgica da autenticidade do ser do humano – o ser próprio do humano –, nem o encontro com a verdade de si mesmo como uma pura entidade, mas a realização de um trabalho sobre si mesmo que leva o sujeito a inventar-se. (2007, p. 414).

Nesse sentido, a partir dessa reversão no modo de conduzir e de entender a existência, podemos pensar em outra possibilidade de compreender o

ensino da filosofia, que não esteja centrado na transmissão de conhecimentos, mas que tenha como princípio a experiência do pensar e do viver, que tenha como fim a criação de estratégias de existência que conduzam o indivíduo a um processo de subjetivação no qual ele se invente como uma obra de arte. Cuidar de si e cuidar do outro, para que a vida seja criada como uma arte, não pode ter como objetivo um fim outro que não uma intensa relação com o próprio presente. Essa relação não pode ser encontrada no exterior da imanência onde esse processo de subjetivação se dá. Por isso, é necessário esse constante ensaio, esse constante ensaiar-se, para que o saber (entendido como sabor) seja alcançado: ensaiar-se na vida como uma obra de arte.

Tendo presentes as ideias de Michel Foucault, pensamos que o ensino da filosofia, quando perspectivado a partir de uma *ontologia do presente*, passa a se constituir como uma experiência de pensamento no *encontro*¹¹ de um filósofo-professor com os alunos numa sala de aula, tendo a preocupação de inventar a própria existência através de uma *estética da existência* que seja produzida nesse encontro criador entre o exercício profissional e o cuidado para consigo mesmo, enquanto invenção de um modo de vida. Não podemos, assim, pensar separadamente o filósofo e o professor, para depois pensarmos uma síntese dos dois¹². Nesse contexto, as questões “de que forma fazer com que os problemas que emergem dos encontros-acontecimentos sejam problemas filosóficos?” e “quais os problemas que podem ser considerados filosóficos e dignos de ser *pensados filosoficamente?*” precisam ser perspectivadas de modo a recuperar algo que é continuamente esquecido: uma atitude face a si mesmo e face ao presente em que estão inseridos.

É possível, por conseguinte, compreender que pensar *aquilo que estamos fazendo de nós mesmos* não decorre de um sujeito cuja experiência esteja fragmentada e empobrecida, nem mesmo das soluções propostas a esse problema pelos modernos. Para que isso se concretize, precisamos pensar os *restos* esquecidos de nós mesmos, isto é, pensar aquilo que afeta *nossa* vida, mas a que continuamente não prestamos a devida atenção; pensar aquilo que está ligado à nossa

¹¹ Estamos utilizando o conceito espinosista de *encontro de corpos*. Segundo Deleuze (1970), o conceito de encontro em Espinosa está diretamente relacionado ao conceito de *afecto*. Nesse sentido, quando os corpos se *encontram* produzem afectos. Desse modo, podemos definir um ser existente pelo modo como ele é afetado por outro, ou seja, pelos efeitos que os encontros produzem em um corpo. Os efeitos desse encontro podem ser de dois tipos: tristes ou alegres. Se forem alegres, potencializarão os corpos, e se forem tristes, terão o efeito de despotencialização.

¹² Pensamos que essas separações recolocariam o problema do dualismo. Isso já foi criticado em Gelamo (2003), especialmente no capítulo intitulado *Uma leitura deleuzo-guattariana do conceito de sujeito* (p. 21-35).

própria experiência e que sequestra nosso pensamento. Pensar nossa existência como professores pode ter, então, algum sentido se isso for entendido como uma atitude de resistência, sobretudo em uma época em que nos perguntarmos *o que fazemos de nós mesmos* causa estranhamento. Nesse sentido, Foucault mostra-nos um caminho que precisamos potencializar: “[...] por toda uma série de razões, a ideia de uma moral como obediência a um código de regras está, agora, em processo de desaparecimento, já desapareceu.” (1994, p. 1551. vol. II). Assim, urge assumir uma atitude de resistência face aos processos de sujeição do pensamento que nos tomam como reféns. Parece-nos que a atitude a se ter é a de resistir à ausência de pensamento sobre *si mesmo*. Desde esse lugar de ausência, podemos resistir ao empobrecimento da experiência que nos assola: podemos pensar *o que fazer*, podemos nos inventar, ensaiando-nos em cada acontecimento da vida com um ato filosófico de vida.

Através do desenho dessa forma de resistência, aproximamo-nos de Michel Foucault, ao perspectivar o pensar como uma *ontologia do presente*: o pensar deve se dobrar sobre aquilo que nos problematiza em nosso presente para que possamos cuidar de nós mesmos, e assim nos inventar como uma obra de arte. Torna-se, então, imprescindível pensarmos os problemas que emergem daquilo que foi expulso pelo conhecimento: a vida e a experiência, silenciadas como restos, restos esquecidos de nós mesmos.

O problema enunciado desse modo modifica sensivelmente o lugar em que seus termos são colocados. Por isso, pode ser entendido desde uma perspectiva na qual o professor de filosofia se pergunta sobre o que está fazendo de si mesmo, ou seja, estabelece um problema na relação de seu fazer filosófico com sua própria vida, compondo, assim um problema de ordem ética. Não obstante, o modo de enfrentar, de resistir e até mesmo de ser afetado pelo ofício de ser professor traz o problema para o registro estético; há um registro especial em que o que está em questão é uma estética da vida, uma estética da existência que procura compreender a capacidade de sermos afetados, assombrados (*thaumazein*), pelo mundo e pelos problemas que ele nos impõe. Enfim, esse problema envolve uma dimensão ontológica de nós mesmos e de nosso presente, porque procura compreender como estamos nos inventando nesse presente. Isso leva à compreensão de que o problema que nos afeta não é apenas um problema temático, epistemológico ou metodológico, mas, pelo contrário, é a busca pelo entendimento daquilo que estamos fazendo de nós mesmos – o que estamos fazendo de nossas vidas, como estamos nos subjetivando – sendo que uma de suas dimensões (ou modos de existência) é o ser professor de filosofia.

Referências

- BÁRCENA, F. *El canto de Marias. Filosofía, educación y el arte de vivir. Estudios Filosóficos*. v.55, n. 160, p. 430-448, 2006.
- DELEUZE, G. (1962). *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- _____. (1964). *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- _____. *Différence et répétition*. Paris: PUF, 1968.
- _____. (1970). *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- _____. *Pourparlers*. Paris: Minuit, 1990.
- FOUCAULT, M. (1967). *Qui êtes-vous professeur Foucault*. In: DEFERT, D.; EDWARD, F. (Org.). *Dits et écrits I: 1954-1975*. Paris: Galimard, 1994.
- _____. (1975). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. (1981-1982). *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. (1984). *L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté*. In: DEFERT, D.; EDWARD, F. (Org.). *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Galimard, 1994.
- _____. (1984a). *Le retour de la moral*. In: DEFERT, D.; EDWARD, F. (Org.). *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Galimard, 1994.
- _____. (1984b). *Qu'est-ce que les lumières?*. In: DEFERT, D.; EDWARD, F. (Org.). *Dits et écrits II: 1976-1988*. Paris: Galimard, 1994.
- GELAMO, R. P. *Enunciação sem sujeito*. 2003. 82 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

_____. Pensar sem pressupostos: condições para problematizar o ensino da filosofia. In: *Pro-Posições*, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008.

RANCIÈRE, J. *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard, 1987.

VASCONCELLOS, J. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não filosofia. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1217-1227, set./dez. 2005.

VILELA, M. E. M. *Do corpo equivoco*. Braga: Angelus Novus, 1998.

_____. *Silêncios tangíveis*. Porto, Portugal: 2007.

P ARTE QUATRO

Experiência, pragmática do ensino e ação docente

Experiência de si e coordenação da ação docente¹

Cláudio Almir Dalbosco²

*Eis o que tentei reconstruir: a formação e o desenvolvimento
de uma prática de si que tem como objetivo constituir a si
mesmo como artesão da beleza de sua própria vida.
(FOUCAULT, 2004b, p. 244).*

Posição do problema

O tema desta parte da coletânea, intitulada “Problema da experiência e a pragmática do ensino”, envolve dois conceitos centrais do processo formativo-educacional humano. Talvez devêssemos nos perguntar, inicialmente, sobre os sentidos dessas expressões: o que significam experiência e pragmática do ensino? O modo como o tema está posto parece pressupor certa conexão entre ambas e, sendo assim, a pergunta seguinte é pelo argumento de tal conexão: em que repousa a relação entre experiência e pragmática do ensino? Ou, ainda: de que maneira ela deve ser pensada para dar conta, de modo satisfatório, da relação mais ampla entre ensino e aprendizagem?

O conceito de experiência gera, de modo geral, certo desconforto, pois não é tão simples saber por que se torna um problema. A experiência constitui nossa vida por inteiro, uma vez que construímos experiências a todo instante, tanto nas situações mais banais como nas mais complexas e profundas, que nos marcam definitivamente. Surge, então, a questão: de que experiência se está fa-

¹ Texto apresentado no II Simpósio Internacional em Educação e Filosofia: experiência, contemporaneidade e educação, no dia 28/08/08, na UNESP/Marília, e vinculado aos projetos de pesquisa “Iluminismo e Pedagogia” e “Teorias da Ação e Educação” do PPG em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS. Muitos colegas leram a versão inicial deste trabalho; gostaria de agradecer, especialmente, a Adilsom Eskelsen, Ângelo V. Cenci, Eldon H. Mühl, Hans-Geor Flickiner, José Pedro Beufleur, Leoni M. Henning, Margarita Sgró e Rodinei Balbinot, pelas críticas e sugestões.

² Professor da Universidade de Passo Fundo/RS e Pesquisador do CNPq.

lando e em que repousa propriamente seu problema?

A centralidade da experiência para a educação humana, em especial para o ensino, é inequívoca. Vários autores, de matrizes teóricas distintas, enfatizam o papel da experiência no processo de ensinar e aprender algo na sociabilidade humana. Quando se trata, por exemplo, da educação de crianças, da organização do processo de ensino-aprendizagem dirigido à infância, autores como Rousseau e Dewey estão de comum acordo, quanto ao fato de que a educação deve ter como base a experiência, os sentidos, e não a razão, comungando a ideia de que o ensino que não priorizar a experiência da criança se torna enfadonho e infrutífero. No entanto, apesar de os referidos autores igualmente valorizarem a experiência, a ela atribuem conceitos diferentes.

Mais obscura e complexa parece ser a expressão “pragmática do ensino”. Refere-se a uma teoria do ensino? Diz respeito à prática do ensino? Trata-se de uma proposta que pretende reunir, a um só tempo, teoria e prática do ensino? De onde se origina, teoricamente, a expressão pragmática do ensino? Em que sentido ela pode dar conta de novas situações e de novos problemas que a relação ensino-aprendizagem apresenta no contexto de complexificação social e de mudança no perfil cultural do aluno que ingressa atualmente no ensino superior, por exemplo? (DALBOSCO, 2008a, p. 37-56).

Gostaria de delimitar o alcance da expressão “pragmática do ensino” à coordenação da ação docente, entendendo-a como algo que engloba também a relação pedagógica entre educador e educando. Nesse sentido, uma pragmática do ensino que tenha pretensão de dar conta minimamente de questões que surgem da relação pedagógica no contexto de uma sociedade complexa precisa pensar de modo atualizado, por um lado, a relação entre teoria e prática que constitui o processo ensino e aprendizagem e, por outro, fincar pé na figura do educador (professor) como condutor insubstituível de tal processo.

Tanto as ideias pedagógicas de Rousseau quanto as de Dewey, para permanecer apenas nos dois autores supracitados, podem servir como uma boa fonte de inspiração. A crítica que o primeiro elaborou contra a “educação bárbara” de sua época, a qual, segundo ele, em nome de um futuro distante e remoto, solapava a vida presente da criança (do educando) e, portanto, sua alegria e felicidade de viver, transformando-a num “pequeno adulto em miniatura”, não implicava uma desresponsabilização do papel do adulto (ROUSSEAU, 1992, p. 60). Pelo contrário, em seu projeto de educação natural, Rousseau reveste esse papel de grande importância, concebendo o adulto como governante da relação que a criança deve manter permanentemente com as coisas, visando ao desenvolvimento natural de seus sentidos e de sua capacidade cognitivo-moral.

Para que ocorra tal desenvolvimento, Emílio precisa compreender que seu primeiro dever é para consigo mesmo e que a tarefa da educação natural repousa na educação do homem para si mesmo e não para os outros (ROUSSEAU, 1992, p. 285).

Do mesmo modo, a crítica de Dewey ao fracasso da pedagogia tradicional, centrada nos conteúdos e no método autoritário de ensino, de procedência escolástica, não o conduz à defesa de um espontaneísmo pedagógico sustentado na ausência de direção e na descaracterização do papel do educador. Suas convicções acerca da experiência educativa, derivada da filosofia da experiência baseada nos princípios de continuidade e interação, almejam se aproximar do “fim ideal de educação [que] é a formação da capacidade de domínio de si mesmo” (DEWEY, 1971, p. 64). Mas não se conquista o domínio de si, segundo o filósofo pragmatista, sem o exercício livre da inteligência, e compete ao professor auxiliar na criação das melhores condições possíveis para que tal exercício ocorra (DEWEY, 1971, p. 70).

Com essa breve menção a dois grandes pensadores da tradição pedagógica ocidental, podemos firmar posição sobre duas ideias: primeira, a educação tem, como uma das suas metas, oportunizar aos envolvidos no processo pedagógico a condição para que possam alcançar o domínio de si; segunda ideia, o educador possui papel insubstituível na execução dessa meta, sobretudo, quando ela se reporta à formação de crianças (novas gerações). Considerando isso, duas outras questões tornam-se evidentes: o que significa domínio de si? Em que sentido o domínio de si é constitutivo da experiência pedagógica, podendo ser concebido, desse modo, como meta de uma pragmática do ensino?

Na sequência, gostaria de tratar dessas duas questões tomando como referência Foucault, mais precisamente sua análise da “conversão” como transformação específica assumida pela “prática de si”, nos dois primeiros séculos de nossa era. O sentido que a conversão assume aí, diferenciando-se tanto da tradição grega anterior como da tradição cristã posterior, pode nos trazer subsídios importantes para pensar um conceito de experiência como domínio de si que fundamente a ação docente. Vou iniciar com uma reconstrução resumida da interpretação de Foucault para, depois, procurar extrair algumas consequências para a coordenação da ação docente.

Experiência como domínio de si

Tomarei como referência as aulas proferidas por Foucault, no Collège de France no ano de 1982, as quais se encontram publicadas, na tradução por-

tuguesa, com o título de *Hermenêutica do sujeito*. Antes de reconstruir brevemente o núcleo da análise de Foucault sobre o modo estóico de justificação do domínio de si, preciso resumir o propósito geral das referidas aulas. Seu esforço para rediscutir a relação entre sujeito e verdade, inspirando-se na transformação estóica do cuidado de si como conversão a si, abre-lhe a possibilidade de ampliar o conceito de experiência e essa ampliação se torna produtiva para o campo pedagógico, sobretudo para se pensar de um modo livre e criativo o problema da coordenação da ação docente, isto é, o problema da forma e o do jeito de ser professor.

Do saber de conhecimento ao saber de espiritualidade: importância do “retorno a si”

Quando falamos hoje de experiência, normalmente nos orientamos pela noção de experiência com objetos. Mesmo ao nos relacionamos com pessoas, temos a tendência de concebê-las como objetos ou de nos relacionarmos com elas como se fossem objetos. Essa objetificação (coisificação) do humano, que certamente é um dos grandes problemas das sociedades contemporâneas, e que repercute também no campo pedagógico, tem uma longa tradição: inicia-se com a objetificação da relação entre sujeito e verdade.³

O problema de fundo de Foucault é a questão da verdade do sujeito. Ele a compreende como constituição cultural resultante do “conjunto de processos e fenômenos históricos” (FOUCAULT, 2004a, p. 308). Nessa questão repousa, pois, a possibilidade autêntica da subjetividade, isto é, de uma “ética do eu”, a qual, por sua vez, enraíza-se na noção de cuidado de si. Ora, o fato curioso é, segundo ele, que o cuidado de si foi desconsiderado quase por completo pelo modo como a filosofia ocidental refez sua própria história. Mais do que isto, a

3 Esta é também uma das preocupações centrais de *Sein und Zeit*, de Heidegger, e que, certamente, forma o pano de fundo inspirador da análise foucaultiana da relação entre sujeito e verdade. O próprio Foucault reconhece sua dívida intelectual em relação ao filósofo alemão, afirmando que “todo meu futuro filosófico foi determinado por minha leitura de Heidegger” (FOUCAULT, 2004b, p. 259). Nesse contexto, para o ponto que nos interessa, tanto a metafísica clássica como a ciência moderna provocam, segundo Heidegger, cada uma a sua maneira, uma “enticização do ser”, levando ao esquecimento da pergunta pelo sentido do ser e, com ela, do sentido da própria existência humana. Como forma de repor novamente tal pergunta, o autor de *Sein und Zeit* começa a análise pelos existenciais analíticos do ser-aí (*Dasein*) e vê no cuidado (*Sorge*) o modo prático de o homem ser no mundo. Em outro lugar (DALBOSCO, 2007, p. 79-101), procurei analisar, especificamente, a produtividade do conceito heideggeriano de cuidado como mediador de uma nova relação entre filosofia e pedagogia. De qualquer forma, o esforço heideggeriano de pôr o cuidado como modo fundamental do ser-aí serve de base para que Foucault possa conceder primariedade ontológica à relação de si para consigo mesmo.

filosofia, sobretudo a partir do momento cartesiano, iniciado no século XVII, desqualificou a noção de cuidado de si, transformando a questão do acesso à verdade na única questão relevante do conhecimento. Ao fazer isso, ela considerou como insignificante a questão das modificações sobre si mesmo que o sujeito deveria fazer para ter acesso à verdade. Na base desse processo, está, segundo Foucault, o predomínio do saber de conhecimento sobre o saber de espiritualidade.

Descartes estabeleceu as bases da tradição que identificou determinado tipo de conhecimento com a verdade, com isso levando ao abandono a exigência de transformação do sujeito, ou seja, do retorno abrangente do sujeito sobre si mesmo, feito por meio de uma prática de si constituída por inúmeros exercícios e muita meditação, considerados como aspecto fundamental das próprias condições de acesso à verdade. O pensamento cartesiano restringiu, desse modo, o conhecimento verdadeiro à esfera do domínio de objetos e estabeleceu como critérios de verdade a certeza e a evidência do sujeito cognoscente. Fez depender a conquista de tais critérios ao método baseado numa sabedoria universal, de inspiração matemático-geométrica, que deveria constituir a base de todos os conhecimentos. Daí a importância, segundo ele, de justificar as “regras para a direção do espírito”, pois seriam elas que permitiriam chegar à evidência e à certeza exigidas pelo conhecimento verdadeiro. A título de exemplo, basta olhar, rapidamente, para a primeira regra: ela põe como finalidade maior do conhecimento a necessidade de orientar o espírito para formular “juízos sólidos e verdadeiros sobre tudo que se lhe depara” (DESCARTES, 1989, p. 11).

O que Foucault reclama, contra o momento cartesiano, é que o problema da verdade não se coloca só no âmbito da representação mental que o sujeito faz daquilo que está a sua volta. Tal problema é algo mais abrangente, uma vez que, além da questão do domínio representacional de objetos, tem a ver, também, com um tipo de saber voltado à pergunta “como fazer para viver como se deve?” (FOUCAULT, 2004a, p. 219). Compreendido dessa forma, o problema da verdade, além de uma dimensão epistemológica, possui, se assim o quisermos, uma dimensão ético-existencial, profundamente conectada com o modo pelo qual o sujeito cuida de si mesmo, trabalha sobre si mesmo e, portanto, com a pergunta mais geral pelo sentido da existência humana, sobre sua origem, sua destinação e seu lugar na ordem das coisas. O sentido epistemológico da verdade não pode estar descolado, por isso, dessa dimensão ético-existencial e isso significa dizer que a pergunta pelo conhecimento precisa ser transformada a tal ponto que também possa possibilitar ao sujeito um saber necessário para que possa viver de acordo com o modo como deve viver. Em síntese, ética e episte-

mologia são inseparáveis e seu vínculo deixa-se mostrar por meio da reposição do sentido abrangente e não reduzido da questão da verdade. No entanto, pelo fato de ter provocado uma “cientificização” da espiritualidade, a episteme cartesiana, com base na redução da ética à epistemologia, nega, evidentemente, a primariedade ontológica da relação de si para consigo mesmo.⁴

O pano de fundo que sustenta essa problemática reside na diferença, estabelecida por Foucault, entre saber de conhecimento e saber de espiritualidade. O saber de conhecimento é aquele, mencionado acima, no qual o sujeito domina a si mesmo na medida em que representa epistemologicamente objetos. O domínio de si caracteriza-se aí como conhecimento de objetos, resultando disso que o próprio sujeito passa a ser pensado nos moldes de um domínio de objetos⁵. Desse modo, o momento cartesiano lança as bases filosóficas para todo processo posterior de objetificação do sujeito e, com ele, do olhar distanciado, do espírito frio e calculador que vai imperar nas relações sociais contemporâneas. Em síntese, o domínio de si como domínio de objetos passa a ser o elemento paradigmático da coordenação da ação do homem contemporâneo, incluindo nela a própria ação docente. Ocorre aí um nítido reducionismo, com o qual se perde a possibilidade de coordenação global da ação e a respectiva tematização de aspectos ético-existenciais constitutivos da vida humana. Perguntas como, por exemplo, sobre o sentido da vida, sobre sua inserção na ordem maior das coisas e sobre a finalidade do bem comum tornam-se antiquadas e irrelevantes ou, quando postas, são orientadas pelo modelo do domínio de si como domínio de objetos.

Ao saber de conhecimento, Foucault opõe o saber de espiritualidade. Já na aula inaugural do Curso, proferida em 6 de janeiro de 1982, ele define “espiritualidade” – em oposição à “filosofia” entendida como interrogação sobre as condições que permitem ao sujeito aceder à verdade – o conjunto de experiências exigidas ao sujeito, ou seja, as transformações pelas quais o sujeito deve

⁴ Em *Ditos & Escritos V*, Foucault afirma que o “modo de ser” ao qual a filosofia cartesiana dá acesso está definido pelo conhecimento: “Deste ponto de vista, creio que ela sobrepõe as funções da espiritualidade ao ideal de um fundamento da cientificidade” (FOUCAULT, 2004b, p. 280).

⁵ Em um contexto argumentativo diferente, com finalidades também diferentes, Habermas faz coro a essa crítica de Foucault, na medida em que denuncia o modelo representacional de objetos como dominante na modernidade, o qual termina por transformar o próprio sujeito em objeto. Assim, afirma ele, numa passagem inicial de seu *Discurso Filosófico da Modernidade*: “Trata-se da estrutura da auto-referência do sujeito cognoscente que se volta especulativamente sobre si mesmo, como um objeto de uma imagem refletida no espelho, para se compreender a si mesmo ‘numa atitude especulativa’” (HABERMAS, 1998, p. 29). Para uma crítica nessa mesma direção, ver também Pothast (1987, p. 15-43).

passar para ter acesso à verdade. Experiência tem a ver aqui não somente com as condições epistêmicas do sujeito: ela refere-se ao processo pelo qual o sujeito se constitui. Trata-se de um conceito diferente de experiência em relação ao modelo exigido pelo saber de conhecimento: no saber de espiritualidade o sujeito deve colocar-se desde o início na situação que caracteriza o processo de busca pela verdade, pois a própria verdade não é dada ao sujeito somente por um ato objetivo de conhecimento. Verdade não é um objeto do qual o sujeito se apropria, como a posse de um objeto, mas um processo que implica modificações do sujeito. Como afirma Foucault, a “verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito” (FOUCAULT, 2004a, p. 20). Isso significa dizer, por conseguinte, que a relação entre sujeito e verdade exige um tipo de experiência transformadora do sujeito, e o modelo característico de tal transformação Foucault encontra no conceito de conversão tematizado pela tradição filosófica dos dois primeiros séculos de nossa era. Para que possa ter acesso à verdade - e esta é sua hipótese central -, o sujeito precisa converter-se (transformar-se), mas sua conversão só ocorre por meio de um trabalho - por meio de um cuidado permanente - a do sujeito sobre si mesmo.

Que tipo de cuidado de si é esse? Que tipo de experiência ele permite? Em que sentido o conceito de conversão auxilia em seu esclarecimento? Para adentrar essas questões, preciso analisar a transformação do cuidado de si em conversão a si.

A conversão como experiência de si: a contribuição estoíca

A questão da verdade do sujeito exige uma relação do sujeito para consigo mesmo, a qual implica, por sua vez, um tipo de “conversão a si” que não pode ser pensada nos moldes da constituição do si mesmo como objeto de conhecimento, mas sim como “modalização espiritual do saber” (FOUCAULT, 2004a, p. 352). Foucault encontra essa perspectiva de modalização nos séculos I e II de nossa era, mais precisamente entre os estoícos. Pelo fato de transformar o cuidado de si numa arte autônoma, valorizando a existência humana por inteiro, a cultura helenista desse período se torna um momento privilegiado para tratar da questão da verdade do sujeito no sentido originário, ou seja, livre daquela tematização de um sujeito que nós mesmos não somos (FOUCAULT, 2004a, p. 309). No modelo helenista, que não é platônico nem cristão, configura-se uma moral exigente e rigorosa que pode oferecer alguns traços à recuperação do saber de espiritualidade. Enquanto o modelo platônico gravita em torno da reminiscência e o cristão sobre a exegese de si e a renúncia a si, o modelo he-

nístico diz respeito à autofinalização da relação a si, ou seja, do retorno a si, do voltar os olhos para si mesmo como exigência capital. Com base nessa hipótese, Foucault aborda o modo como os estóicos entendem o retorno a si como uma “conversão a si”.

Tal tema insere-se na grande transformação que o período helenista efetua no tratamento do cuidado de si em relação à filosofia platônica, desvinculando-o tanto da pedagogia como da política. Essa mudança, analisada por Foucault em detalhes, faz com que o cuidado de si assuma a forma de uma verdadeira “cultura de si”, definindo um processo de desvio do sujeito em relação às coisas que o cercam para poder dirigir-se a si mesmo: “É preciso desviar-se para virar-se em direção a si mesmo” (2004a, p. 254). Ora, este “virar-se em direção a si” conflui no tema da “conversão a si”, em relação ao qual a natureza, de modo especial em Sêneca, desempenha papel normativo de primeira ordem.

Foucault reconhece que entre todas as formas de “tecnologia do eu” que o Ocidente conheceu, certamente, a conversão é uma das mais importantes. Cabe agora nos perguntar o que há de específico no modo como os estóicos trataram desse tema, que os diferenciam da abordagem oferecida por Platão e da cultura cristã, tornando-se, simultaneamente, relevante para meu ponto, a saber, para a ampliação do conceito de experiência. Observemos, em primeiro lugar, como a conversão aparece em Platão e na cultura cristã.

Em Platão, definida como *epistrophé*, a conversão assume quatro significações: a) desvio das aparências; b) reconhecimento da ignorância como ponto de partida do conhecimento de si; c) retorno a si como condição da descoberta da reminiscência e; d) por último, com base na reminiscência, retorno à pátria da verdade e do Ser. Todas estas significações garantem um movimento ascendente à conversão que inicia com a renúncia ao mundo sensível e a admissão da ignorância como condição de acesso do sujeito à reminiscência e, através dela, ao mundo das ideias. Característica desse movimento é que as condições de acesso do sujeito à verdade estão condicionadas ao seu abandono do mundo sensível e a fixação de seu pensamento na ideia do bem localizada na esfera supra-sensível. “Para Foucault, o platonismo representa a subordinação do cuidado de si a um conhecimento de si totalizador, que implica a conversão a um real transcendente: o modelo da reminiscência” (BÉNATOUIL, 2004, p.26).

Na cultura cristã, sobretudo a dos séculos III e IV, a conversão, designada por *metánoia*, diferencia-se não só da estóica como também da platônica. Ela estrutura-se a partir de três características: a) implica súbita mutação; b) que conduz à passagem de um modo de ser a outro, como por exemplo, da morte à ressurreição, do pecado à salvação e; c) tal passagem só pode ocorrer se houver

uma ruptura no interior do sujeito. Em síntese, a conversão cristã exige a penitência do sujeito e sua mudança radical de pensamento e espírito, “tendo ao centro a morte e a ressurreição como experiência de si mesmo e de renúncia a si” (FOUCAULT, 2004a, p. 266).

Vejam, brevemente, em que a conversão estoica diferencia-se em relação a esses dois modelos. Primeiramente, em relação ao platônico. Diferentemente da *epistrophé*, a conversão estoica caracteriza-se por um retorno a si que é imanente ao próprio mundo, e não mais pela retirada do sujeito de um mundo para ser transportado ao outro. Afirmar Foucault: “Trata-se, antes, de uma liberação no interior deste eixo de imanência, liberação em relação a tudo aquilo que não dominamos, para alcançarmos, enfim, aquilo que podemos dominar” (FOUCAULT, 2004a, p. 258). Essa primeira característica aponta para uma segunda: a conversão estoica não se apoia mais na cisão entre corpo e alma, mas na tentativa de estabelecer a relação completa de si para consigo. Por fim, a terceira diferença, o conhecimento não desempenha papel central. Mais do que ele, o exercício e a prática de si passam ser a referência.

O aspecto significativo da conversão estoica, em oposição à *epistrophé* platônica, e que permeia as três características acima indicadas, consiste na diferenciação que ela possibilita entre “o que depende de nós” e “o que não depende de nós”. Portanto, a conversão a si torna possível ao sujeito construir a experiência daquilo que está ao seu domínio e tal construção depende de sua própria ação e, ao mesmo tempo, possibilita distinguir um conjunto de outras coisas que independe de suas forças e, portanto, que estão fora de seu campo de ação. Esse problema é relevante para a ética estoica, especificamente para o problema da inserção da ação humana na ordem cósmica.

Resumindo, imanência ao mundo, relação completa de si para consigo mesmo e exercício de si são características que diferenciam a conversão estoica da conversão platônica. E em relação à conversão cristã? Foucault aponta para quatro especificidades que a conversão estoica assume em oposição à cristã: a) não há ruptura no eu; b) trata-se de um virar o olhar em direção ao eu; c) de dirigir-se ao eu no sentido de quem se dirige a uma meta e; d) consequentemente, de conceber o eu tanto como ponto de chegada como de realização. Estas especificações auxiliam-nos a entender, primeiramente, o que a conversão estoica não é: ela não é uma trans-subjetivação do sujeito que, para poder ser arremessado à esfera supra-sensível, tem que se depreciar em sua condição sensível, renunciado, desse modo, a aspectos importantes de sua própria constituição como sujeito. Ao contrário disso, pensada positivamente, a conversão é agora um longo e contínuo processo de auto-subjetivação do sujeito no interior de um e mesmo

mundo, no qual o próprio sujeito precisa voltar o olhar para si e descobrir nele mesmo a inteligência e a bondade do cosmo que, dada sua natureza, conspira positivamente para a felicidade humana. Conclusivamente, afirma Foucault: “Fixando-se a si mesmo como objetivo, como estabelecer uma relação adequada e plena de si para consigo? É isto o que está em jogo na conversão” (2004a, p. 263). A plenitude dessa relação só pode ser alcançada pelo recurso ao conceito de natureza e, neste contexto, destaca-se o pensamento de Sêneca.

Se o específico da conversão a si consiste no retorno a si, no voltar o olhar para si mesmo, desviando-se das coisas, podemos nos perguntar agora em que medida esse retorno a si não significa um isolamento, uma fuga solipsista do mundo. Ou seja, em que sentido o desviar o olhar das coisas e o voltar-se para si não conduzem à desresponsabilização do sujeito em relação ao que acontece a sua volta? Em que sentido o voltar-se para si exige a inclusão do outro? Do ponto de vista imanente à filosofia estoíca, trata-se do conhecido problema da compatibilidade entre a causalidade cósmica universal e a liberdade da ação humana: como justificar a moralidade da ação se tudo já está previamente traçado pelas forças poderosas do destino (da Providência)? Este é um problema crucial à ética estoíca que, se não for devidamente abordado, desqualifica o intento de justificar uma relação adequada entre sujeito e verdade baseada na ideia do cuidado de si como conversão a si.⁶

Antes de adentrarmos o conceito de natureza, de Sêneca, precisamos abordar, brevemente, o cuidado de si em sua relação com o outro. A modernidade acelerou, sem dúvida, a transformação do cuidado de si em amor próprio no sentido egoísta do termo, pondo o interesse individual em contradição com o interesse ético que se deveria ter pelos outros. Ocorre aqui a transformação da tão buscada autonomia do sujeito no individualismo racionalmente calculado, no qual a inclusão do outro é pensada em termos meramente estratégicos de satisfação dos interesses privados e egoístas. Isso impede a fundação de uma “ética do sujeito” e, com ela, da constituição democrática de espaços públicos, salvaguardados de poderes escravizantes e domesticadores. Ora, é este “diagnóstico de época” que conduz Foucault ao cuidado de si estoíco, para poder pensar a relação entre sujeito e verdade de outro modo. Ao tratar dessa temática,

⁶ É preciso reconhecer que Foucault não se ocupa desse problema e, em consequência, podemos nos perguntar se seu desinteresse pela “objeção do determinismo” dirigida contra a filosofia estoíca não compromete também a hermenêutica que ele faz da constituição da subjetividade na perspectiva estoíca. Em um trabalho que está ainda em preparação, no qual reconstruo alguns traços da fonte greco-romana do conceito de natureza em Rousseau, procuro justificar a ideia de que não há um “determinismo cerrado” no pensamento de Sêneca e, justamente por isso, ele pode pensar a inserção da ação humana na ordem cósmica salvaguardando os conceitos de liberdade e responsabilidade da ação (DALBOSCO, 2008, p. 56-58).

ele defronta-se com o problema de saber como o outro entra na relação que o sujeito mantém consigo mesmo, ou seja, como o cuidado de si no sentido estóico inclui eticamente os outros.

Deixemos de lado momentaneamente a Hermenêutica do sujeito e voltemo-nos a uma entrevista concedida por Foucault, em 1984, dois anos depois dos cursos proferidos no Collège de France e meses antes de sua morte. As linhas gerais de tal entrevista giram em torno da dimensão ético-política do cuidado de si. Ao ser provocado a “mostrar” a dimensão ética embutida no cuidado de si, Foucault analisa o modo como o cuidado de si é, de certa maneira, o cuidado dos outros. É por ser ético em si mesmo e não por ser primariamente cuidado dos outros, assim soa sua interpretação, que o cuidado de si permite a inclusão do outro. Mas o que isso significa propriamente? Significa que, no cuidado de si, está embutido um “êthos da liberdade” que implica uma maneira de cuidar dos outros, pois é o poder ético sobre si que regula o poder sobre os outros. Somente um homem livre, isto é, que sabe dominar-se a si mesmo, tem a consciência da importância dos outros e é com base no bom governo que exerce sobre si mesmo que ele pode governar bem sua casa e delimitar adequadamente sua participação na cidade, exercendo com serenidade suas obrigações públicas. Conclui Foucault:

Além disso, o cuidado de si implica também a relação com um outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade. Assim, o problema das relações com os outros está presente ao longo desse desenvolvimento do cuidado de si. (FOUCAULT, 2004b).

O exercício da maestria constitui, portanto, uma boa oportunidade para que o cuidado de si inclua eticamente o outro. Se não há ética sem um cuidado de si e se este implica obrigatoriamente a inclusão do outro, o que garante isso? Na referida entrevista, Foucault desenvolve um argumento que não se encontra exposto com o mesmo grau de clareza na Hermenêutica do sujeito: ao ser indagado sobre o papel do filósofo como alguém que se ocupa com o cuidado dos outros, Foucault, tomando o exemplo de Sócrates, argumenta que, no contexto da filosofia antiga, predomina a tese de que o cuidado de si vem antes do cuidado dos outros. Isto é, “o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar, na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária” (FOUCAULT, 2004b, 271). Isso significa dizer, do ponto de vista político, como mostram as análises do Alcebiades, que sem a capacidade de

governar a si mesmo não pode haver bom governo dos outros: o bom soberano exerce adequadamente seu poder sobre os outros e pode fazê-lo, porque, ao mesmo tempo, exerce seu poder sobre si mesmo. Expressamos na passagem acima o núcleo filosófico de toda a motivação que impele o duplo movimento do pensamento de Foucault: diagnóstico de época marcado pelo predomínio de uma cultura hedonista, na qual o amor exagerado sobre si mesmo conduz ao abuso de poder sobre os outros e regresso à moral antiga para resgatar práticas de si que conduzem ao autodomínio moral de si mesmo, que implica a consideração do outro como sujeito.

Voltemo-nos novamente ao pensamento de Sêneca. Para o que nos interessa no momento, é suficiente reconstruir, em largos traços, o modo como Sêneca, segundo Foucault, compatibiliza o conhecimento de si com o conhecimento do mundo. Na aula de 17 de fevereiro de 1982, dedicada ao pensamento de Sêneca, Foucault tem o propósito de mostrar que o tema da conversão a si não assume uma forma de oposição alternativa ao conhecimento da natureza; pelo contrário, segundo ele, conduz a tal conhecimento, pois converter-se a si já é uma forma de conhecer a natureza. Ao rastreamos o pensamento de Foucault sobre esse tema, podemos resumir ao menos quatro aspectos da normatividade da natureza em relação à transformação do cuidado de si na conversão a si:

a) o conhecimento da natureza (daquilo que acontece lá em cima, dos astros, das estrelas e daquilo que acontece aqui em baixo, da vida humana em sociedade) proporciona ao homem uma visão abrangente (englobante);

b) tal conhecimento provoca-lhe a consciência de que é um pequeno ponto na imensidão do universo; isto é, mostra-lhe sua pequenez e a necessária humildade que precisa ter diante das coisas;

c) evidencia-lhe a consciência da co-naturalidade e co-funcionalidade entre razão humana e razão cósmica;

d) auxilia-o a estabelecer a tensão máxima entre seu eu como razão e seu eu como ponto e isto o leva também à consciência de sua finitude e historicidade.

Todos esses aspectos deixam claro o papel de mediação que a natureza desempenha na especificação do cuidado de si em conversão a si. Ela opera como uma espécie de alavanca, fazendo o sujeito retornar a si mesmo; melhor dito, na medida em que retorna a si, o sujeito descobre nele a força da natureza que o empurra novamente para fora de si, na direção do enfrentamento do que está a sua volta, mas desta vez, com o olhar refinado e com a interioridade fortalecida. É nesse sentido que, segundo Sêneca, desvendar os segredos da natureza conduz o homem a compreender um pouco daquilo que ele é, a compreender

o fato de que o grande percurso da natureza não serve para arrancar-lhe do mundo, mas para fortalecer sua interioridade e torná-la resistente aos vícios de caráter e à corrupção imposta pela ordem social.⁷

Como não posso fazer agora um ingresso imanente detalhado ao próprio texto de Sêneca, contento-me apenas em citar uma longa e belíssima passagem de suas Cartas a Lucílio que ilustra o sentido normativo da natureza. Afirmo Sêneca, na carta 95:

Tudo quanto vês, o que contém o divino e o humano, é uma unidade; membro de um grande corpo somos nós. A natureza gerou-nos como uma só família, pois nos criou da mesma matéria e nos dará a mesma destinação; ela nos introduziu o amor uns pelos outros, e nos capacita na vida em sociedade. A natureza determinou tudo o quanto é lícito e justo; pela própria lei da natureza, é mais terrível fazer o mal do que sofrê-lo; em obediência à natureza, as nossas mãos devem estar prontas para auxiliar quem delas necessite. (SÊNECA, 1999, IV, p. 493, grifo nosso).

Claro que hoje, depois do advento da ciência moderna, estamos muito distantes desse sentido ético-cosmológico de natureza. Mas, modernamente, não poderíamos considerá-lo, ainda, sob certos aspectos, como recurso indispensável à constituição de nossa identidade, isto é, da consciência sobre o modo como vivemos (quem somos), sobre nossa origem (de onde viemos) e sobre nosso projeto de futuro (o que queremos)? Não é também pelo fato de ter perdido, devido à fragmentação e especialização embrutecedoras do conhecimento, provocadas pela ciência moderna, esse ideal normativo de inserção de nossa ação numa totalidade maior, que nos tornamos excessivamente egoístas e racionais? Não teríamos de recorrer novamente a aspectos dessa antiga tradição para podermos avaliar mais serenamente, do ponto de vista ético e político, as consequências destrutivas geradas pelo processo civilizador impregnado pela ciência e pela técnica? (FORSCHNER, 1998, p. 3).

De qualquer modo, na interpretação que Foucault faz de Sêneca, é o estudo da natureza – o qual é, ao mesmo tempo, a reflexão sobre o modo como a ação humana se insere numa totalidade maior (ordem cósmica) – que permite nos colocarmos dentro de um universo inteiramente racional e seguro, que é o da razão universal, situando-nos no interior de um movimento de causas e

⁷ Sêneca insere-se, nesse sentido, na tradição estoica mais ampla, segundo a qual razão humana e razão universal formam uma e mesma unidade e, nesse contexto, seria impossível pensar na primeira sem considerar a segunda. Sobre isso, ver o excelente estudo de Forscher (1998).

efeitos particulares e razoáveis, que precisamos aceitar se quisermos nos liberar desse encadeamento sob a forma do reconhecimento da necessidade desse encadeamento (FOUCAULT, 2004a, p. 339). Isso mostra que o conhecimento da natureza e o reconhecimento das forças que estão além das capacidades do sujeito é uma condição indispensável das transformações que o sujeito precisa fazer para descobrir-se a si mesmo, para incluir eticamente o outro em sua ação e para encontrar seu próprio lugar na ordem das coisas.

Parece ainda muito vaga a tese de Sêneca de que o conhecimento da natureza provoca o aprofundamento do eu, ou seja, que o conduz ao domínio de si mesmo e à constituição de sua identidade. Da análise acima podemos tirar, contudo, indicações mais concretas: a) não é permanecendo como está que o sujeito pode saber do modo que lhe convém. É preciso que ocorra nele um deslocamento, uma conversão; b) a qual lhe abre a possibilidade de aprender as coisas em sua realidade e em seu valor no interior do cosmo; c) o deslocamento gera um saber espiritual que capacita o sujeito a ver-se a si mesmo e; d) por fim, isso conduz à descoberta de que em sua liberdade repousa a felicidade e a perfeição que o sujeito é capaz de construir. Todos esses aspectos constituem o saber de espiritualidade e auxiliam Foucault a diferenciá-lo do saber de conhecimento.

Experiência de si e ação docente

Tendo reconstruído alguns aspectos gerais da interpretação que Foucault faz do pensamento estoíco, pretendo refletir, agora, sobre as indicações e exigências que a experiência de si impõe à ação docente. Objetivamente, as perguntas são: em que sentido o cuidado de si como conversão a si constitui uma fonte de inspiração para a ampliação do conceito de experiência, em sua significação pedagógica? Ou, mais precisamente, em que sentido se pode pensar a coordenação da ação docente na perspectiva de uma experiência de si? Antes de tudo, é preciso evitar o possível imediatismo ou o risco de instrumentalização do pensamento em nome da prática, pois a Hermenêutica do sujeito não autorizaria isso. Não se pode negar, contudo, que Foucault tem um objetivo político claro em suas aulas, pois tinha a consciência de que o resgate do cuidado de si, das práticas de si e das técnicas da existência poderia influenciar na abordagem dos problemas políticos atuais e, em sentido mais amplo, na própria organização da ação do homem contemporâneo. Mas isso não significa dizer que ele concordasse com a derivação instrumental de suas ideias ao embate político imediato ou a resolução imediatista de problemas oriundos da prática pedagógica cotidiana. Tendo esse cuidado presente, a Hermenêutica do sujeito oferece,

a meu ver, indicações no sentido de revalorizar e fortalecer a ação docente e, com ela, recuperar a própria auto-estima do professor. Dentre todas, duas contribuições se destacam: uma derivada da governabilidade do sujeito; outra, da ampliação do conceito de experiência.

O tema da governabilidade do sujeito está associado, na Hermenêutica do sujeito, à questão do poder, mais precisamente, à crítica do poder político instituído. Para efetuar tal crítica, Foucault recorre ao conceito normativo de poder como “conjunto de relações reversíveis”.⁸ Sua intenção é a desobjetificação do conceito de poder e a reposição de seu sentido como processo de relações que está intimamente conectado com a existência humana em sua globalidade. Ora, uma análise da governabilidade realizada nesses termos deve remeter a uma ética do sujeito definida pela relação de si para consigo mesmo; nesse sentido, o modelo estóico, nos traços gerais reconstruídos acima, serve-lhe de referência. O cuidado de si no sentido estóico diz respeito a um saber do mundo que transforma o sujeito, permitindo-o atuar no próprio mundo. Mas o que isso pode nos ensinar em termos de governabilidade da ação docente?

A recuperação de uma ética do sujeito definida pela relação de si para consigo mesmo põe-nos a exigência, em primeiro lugar, de romper com todas as formas fossilizadas que a experiência pedagógica assume no mundo contemporâneo. Uma dessas formas é a organização do processo de ensino e aprendizagem baseada na especialização do saber, o qual torna o professor um especialista, cujo sucesso, no âmbito de seu exercício profissional, reduz-se exclusivamente ao domínio meticoloso do assunto e seu respectivo repasse aos alunos, desconectado de outras questões. O papel do professor restringe-se, portanto, ao repasse do saber elaborado, sem necessariamente estar conectado com questões da existência humana. O problema não está, evidentemente, no domínio especializado do conteúdo específico, pois esta é uma exigência, inclusive ética,

⁸ A análise sobre o conceito de poder constitui uma das contribuições mais significativas que Foucault oferece ao debate contemporâneo, mas nem por isso deixa de ser complexa e polêmica. Se quisermos evitar equívocos iniciais elementares, precisamos considerar a tentativa de desobjetificação que está na base de tal conceito, pois Foucault o concebe para além de um objeto ou de uma propriedade, da qual se pudesse se apropriar. Vilela adverte: “Perspectivada como uma substância metafísica, possuindo uma origem e uma essência, o poder não existe. Apenas existem relações de poder; o que aponta para a impossibilidade de uma existência que se situe fora das relações de poder. Assim, no lastro de uma força de dissimulação do poder, o murmúrio da liberdade ecoa no interior das relações de poder” (VILELA, 2006, p. 116). Para o nosso ponto também é preciso considerar que, no pensamento do último Foucault, isto é, no contexto de sua preocupação com a “possibilidade do sujeito ético transformar-se a si mesmo”, o conceito de poder sofre alterações importantes, não sendo mais analisado a partir “da sua racionalidade interna”, uma vez que “as relações de poder [são concebidas] através do enfrentamento das estratégias de poder” (VILELA, 2006, p. 123).

para o bom exercício da profissão, mas sim da “especialização desconectada de outras questões”. Como decorrência, põe-se a exigência, no lugar de uma especialização cega, de se repensar as relações entre teoria e prática. Parece-me, nesse sentido, que a ética de si helenístico-romana oferece um arsenal produtivo indispensável na medida em que ensina que saberes e verdades, considerados, em princípio, como não reflexivos, afetam em profundidade o modo como o sujeito, que possui tais saberes, pensa e trabalha sobre si mesmo. Ou seja, a relação teoria e prática e a organização da ação docente não podem ser pensadas somente segundo o modelo cartesiano da certeza e evidência do cogito e, portanto, do modelo representacional de objetos.

O que significa, então, pensar a ação docente numa perspectiva mais ampla, baseada no modelo da governabilidade de si? Significa romper com o casulo rotineiro do fazer pedagógico cotidiano e buscar ampliar seus horizontes. Quando a ação docente se deixa dominar pela rotina habitual, perde a potencialidade reflexiva que lhe é inerente, tornando-se com isso facilmente prisioneira de determinações externas de toda natureza, desde as mais próximas, como a burocracia da escola, até as aparentemente mais distantes, como as “leis” de uma sociedade consumista. Como contraponto, serve-lhe o agir meditativo e a consciência ética de inclusão do outro, oriundos do modelo de governabilidade de si. Com base nisso, o professor pode pensar a organização de sua ação sem ter que restringi-la exclusivamente ao modelo estratégico baseado no cálculo sobre vantagens e desvantagens, custo e benefício de seu agir pedagógico.⁹

O modelo do cuidado de si como conversão a si justifica, em síntese, um novo conceito de poder que deve embasar a coordenação da ação docente. Se considerarmos como papel insubstituível da ação docente a intervenção do professor no processo de aprendizagem do aluno, o problema concentra-se, obviamente, na natureza de tal intervenção. Se for autoritária e vertical, o professor planejará o conteúdo sem considerar o mundo de seu aluno, tomando-o como receptáculo vazio, e não como um sujeito capaz de um saber de espiritualidade. Se, por outro lado, o professor se deixar conduzir por ideais democráticos de busca pela autonomia de si mesmo e de seus interlocutores, terá que pensar diferentemente a relação pedagógica e o próprio modo como irá trabalhar o

⁹ Pensado nos moldes da lógica custo-benefício, o agir pedagógico do professor não deixa de ser uma forma de assujeitamento, à qual deve ser contraposta a subjetivação como prática de liberdade. Baseando-se nos últimos escritos de Foucault, Gallo procura extrair implicações éticas para a educação, tomando como referência o “cuidar de si e o cuidar do outro”. Nesse contexto, oferece um instrutivo contraponto entre o agir pedagógico como “prática de liberdade” e como “assujeitamento” (GALLO, 2006, p. 187).

conteúdo.

Ora, justamente aí é que a ideia de retorno a si, pensada de um modo englobante, mostra sua produtividade. Tal ideia traduz-se, pedagógico-cognitivamente, no necessário retorno que os sujeitos envolvidos precisam efetuar sobre sua ação e sobre o conteúdo que pauta sua relação pedagógica, assegurando o necessário ato apropriativo que está na base do crescimento cognitivo e moral dos envolvidos. O retorno a si provoca no sujeito a meditação reflexiva que o conduz, por sua vez, à apropriação construtiva de si mesmo e do mundo que o cerca. Baseando-se num saber de espiritualidade, a aprendizagem não consiste somente na assimilação de conteúdo, e o crescimento desejado não se resume só no acúmulo de informações, desconectado da formação e do compromisso ético dos envolvidos. Trata-se, sim, de um retorno a si enquanto apropriar-se de si mesmo, mas não mais segundo o modelo representacional de objetos, mas da constituição intersubjetiva do sujeito, na qual ele deve se pôr como um parceiro de iguais direitos na relação e conceber o outro da mesma forma.

Por fim, volto-me agora para a segunda possível contribuição que brota das análises de Foucault sobre a ampliação do conceito de experiência, dependendo também ela da crítica ao modelo cartesiano. Como prática antiplatônica e anticartesiana de teoria, a Hermenêutica do sujeito abre-nos um clarão no meio da densa floresta objetificada do conhecimento, servindo-nos de guia na revisão de pressupostos epistemológicos subjacentes às teorias educacionais e às práticas pedagógicas contemporâneas. Ao modelo do método cartesiano, Foucault opõe o exercício estóico e é essa superação do método com base na prática de exercícios que lhe abre a possibilidade de pensar num conceito ampliado de experiência.

No sentido cartesiano, a experiência pressupõe um sujeito já formado que, por possuir estruturas inatas, é capaz de constituir o mundo. Pressupondo uma teoria universal do sujeito, o método cartesiano considera a condição de espiritualidade como irrelevante para se chegar à verdade, tornando-se igualmente irrelevantes, desse modo, as transformações que o sujeito deve sofrer: sua estrutura inata de sujeito põe-no a caminho da verdade. Em oposição a este método, o exercício estóico expõe a verdade dos processos de subjetivação, mostrando seu caráter eminentemente técnico (*téchne*) e não metódico, uma vez que diz respeito à dimensão do trabalho de si para consigo mesmo, visando sua transformação em algo melhor (JAFRO, 2004, p. 60). Ou seja, o que está em jogo aí são problemas de identidade do sujeito que dizem respeito não somente à concepção “do que sou”, conquistada pela introspecção, mas da pergunta pelo “que devo ser”, a qual está profundamente imbricada com o exercício meditativo

sobre o lugar da existência humana na ordem das coisas.

Dessa ideia geral e ampla parece restar pouca coisa quando dirigimos nosso olhar para o problema da coordenação da ação docente. Em que sentido o princípio de constituição do sujeito como indivíduo inserido numa totalidade maior tem a ver com o papel do professor? Ele permite resgatar o papel do mestre que se perdeu com o predomínio do saber de conhecimento, pois a partir de tal predomínio o núcleo da ação docente passou a ser definido como transmissão de conhecimento, como ativação da memória e como ato permanente de repetição do conteúdo, como forma de levar o saber a quem dele é ignorante. Tal princípio permite criticar, em síntese, o educador no sentido “tradicional” como “alguém que ensinará verdades, dados e princípios” e, simultaneamente, ampliar seu sentido, concebendo-o como alguém que “estende a mão”, que “faz sair de si” e o “conduz para fora”. Pensado nesses termos, o papel do educador consiste numa “espécie de operação que incide com o modo de ser próprio do sujeito, não simplesmente a transmissão de um saber que pudesse ocupar o lugar ou ser o substituto da ignorância” (FOUCAULT, 2004a, p. 166). Concebido com base no conceito amplo de experiência, oriundo do saber de espiritualidade, “o mestre é um operador na reforma do indivíduo e na formação de um indivíduo como sujeito. É o mediador na relação do indivíduo com sua constituição como sujeito” (FOUCAULT, 2004a, p. 160).¹⁰

Se no bojo da transformação do cuidado de si em conversão a si está

¹⁰ Ao ser introduzida a questão do mestre aqui, precisamos considerar as reservas que o próprio Foucault faz em relação ao tema da maestria, recusando-se a ser tomado ele mesmo como um mestre. Potte-Bonneville (2006, p. 129-150) mostrou, recentemente, em que sentido o pensamento de Foucault permite encontrar uma solução ao dilema quase inevitável que parece cruzar por dentro o exercício da maestria. O referido autor caracteriza primeiro tal dilema: “Parece que a liberdade de que se arvora o mestre, ao decidir, sozinho, os labirintos pelos quais se perderá, tem por preço a impossibilidade de autonomia dos alunos, suspensos em falas e em decisões cujo sentido eles não podem antecipar, e dos quais eles devem se contentar em recolher os efeitos” (POTTE-BONNEVILLE, 2006, p. 141). Depois, indica a solução: “Em outros termos, o dilema da maestria que evoquei antes me parece encontrar uma solução ao lado do exercício: não o exercício escolar pelo qual o aluno verifica uma regra e chega a um resultado já conhecido pelo mestre; mas o exercício a que o aluno pode propor-se na medida em que o mestre está, ele mesmo, nele submetido ou arriscado, sem poder pré-julgar o resultado” (POTTE-BONNEVILLE, 2006, p. 142). O núcleo da dissolução do dilema consiste, portanto, não na condução metódica pré-determinada, mas sim no exercício aberto, sem um fim pré-estabelecido, assumido pelo mestre em sua ação docente, abrindo espaço para que o aluno pratique por si mesmo tal exercício de abertura. Por se interessar, em sua frequência dos textos antigos, não por uma simples apropriação e nem por um mero mimetismo, “mas em transformar-se a si mesmo, na medida em que transforma aquele que lê” (POTTE-BONNEVILLE, 2006, p. 150), é que Foucault pode talvez ser tomado como um mestre, mas desde que seja num sentido recriado do termo. Conclui Potte-Bonneville: “Assume, assim, o papel do mestre, não se apoiando naquilo que sabe, mas convidando, pelo exemplo, aqueles que o lêem a se exporem a isso que excede seu saber” (2006, p. 144).

em jogo, em última instância, o problema da constituição autêntica do sujeito, tal princípio chama a atenção, quando se trata de assuntos humanos e da relação de ensino e aprendizagem entre seres humanos, para a indispensabilidade de se adotar uma visão englobante. Chama atenção também para os riscos de domesticação e treinamento subjacentes ao procedimento metódico baseado no modelo de dominação de objetos, exigindo o deslocamento da ação docente do âmbito objetual, para inseri-la na esfera do exercício permanente de si para consigo mesmo, o qual, quando conduzido adequadamente, põe a exigência da inclusão moral do outro.

Por último, não devemos esquecer que os estóicos, quando pensavam na educação humana, atribuíam valor importante ao solilóquio como exercício da alma consigo mesma, inclusive, colocando-o na base do ensino e faziam isso porque viam no diálogo do sujeito consigo mesmo a condição do bom governo sobre os outros. De acordo com isso, o papel do professor consiste em saber governar bem seus alunos. Todavia, do ponto de vista pedagógico, o que significa governar bem? Significa saber escutar, considerando o fato de que, no limite, o ouvinte escuta-se a si mesmo. Bom ensino seria, nesse sentido, aquele que também pudesse conduzir o ouvinte, ouvindo a palavra dita, a escutar a si mesmo. Essa exigência, como se vê, está muito longe de conduzir à dispensa do conteúdo e da intervenção do professor, pois, para que o aluno possa escutar a si mesmo, é preciso que uma palavra seja dita e dita com conteúdo, no entanto, sem que tenha a pretensão de ser a última verdade.

Referências

BÉNATOUIL, T. Dos usos del estoicismo: Deleuze y Foucault. In: GROS, F.; LÉVY, C. (Org.). *Foucault y la filosofía antigua*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2004, p. 13-40.

DALBOSCO, C. A. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. Filosofia e Formação Docente. In: KUIAVA, E. A.; SANGALLI, I. J.; CARBONARA, V. (Org.). *Filosofia, Formação Docente e Cidadania*. Ujuí: Editora UNIJUÍ, 2008a, p. 37-56.

_____. *Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto*. Passo Fundo, 2008b. (No prelo).

DESCARTES, R. *Regras para a direção do espírito*. Lisboa: Edições 70, 1989.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1971.

FORSCHNER, M. *Über das Handeln im Einklang mit der Natur*. Darmstadt: WBG, 1998.

FOUCAULT, M. *Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. *Ditos & Escritos V: Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

GALLO, S. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault”. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Org.) *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 177- 189.

HABERMAS, J. *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998.

JAFRO, L. Foucault y el estoicismo. Acerca de la historiografía de L’Herméneuthique du sujet. In: GROS, F.; LÉVY, C. (Org.). *Foucault y la filosofía antigua*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2004, p. 41-67.

POTHAST, U. Etwas über ‘Bewusstsein’. In: CRAMER, K. (Hrsg.). *Theorie der Subjektivität*. Frankfurt am Main 1987, p.15-43.

POTTE-BONNEVILLE, M. Um mestre sem verdade? Retrato de Foucault como estóico paradoxal. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 129-150.

ROUSSEAU, J. J. *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard, 1959-1995 (Bibliothèque de la Pléiade, 5 tomos).

_____. *Emílio ou da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SÊNECA, L. A. *Philosophische Schriften in fünf Bänden. Lateinisch und Deutsche*. Darmstadt: WB, 1999.

VILELA, E. Resistência e acontecimento. As palavras sem centro. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 107-127.

A pragmática do professor e a experiência de liberdade educativa

Amarildo Luiz Trevisan¹

Amicus Plato, sed magis amica veritas
(Aristóteles)

Considerações iniciais

As teorias pedagógicas cultivam hoje certo sentimento de mal-estar, na medida em que, fiéis ao projeto iluminista, em geral colocaram na pauta de suas reflexões uma razão preocupada com os fins (teleológica) da *autonomia* ou da *emancipação* da espécie humana. Fiéis a esse propósito, os meios pedagógicos de ensino - desde a estruturação da aula, passando pela organização curricular, até a gestão dos processos educativos - de maneira geral, deveriam estar a serviço do encurtamento paulatino das desigualdades entre professor e aluno, o qual somente iria se completar, de maneira efetiva, ao fim e ao cabo de todo o processo do ensino. No entanto, em vez de atingir a forma emancipada, nos deparamos atualmente com diversas experiências educativas - entre elas, as teorias pedagógicas - prisioneiras de uma racionalidade exercida de maneira circular, assemelhando-se a conteúdos mitológicos, como bem demonstrou a “diagnose de época”, de Adorno e Horkheimer (1985), presente na *Dialética do Esclarecimento*. Essa circularidade, como um verdadeiro *circulum vitiosum*, impossibilitaria romper e, conseqüentemente, evoluir na compreensão dos seus equívocos, mesmo estando no limite, muitas vezes, da exaustão de si mesma.

Neste trabalho, pretendo propor a “terapia” da “diagnose hegeliana de época” como via alternativa de apreciação do problema da experiência de liberdade educativa. Esta saída é debatida por Axel Honneth (2003) no artigo

¹ Professor do Departamento de Fundamentos da Educação - CE/UFSM e pesquisador do CNPq.

Patologias da liberdade individual: o diagnóstico hegeliano de época e o presente e complementada no livro *Sofrimento de indeterminação: uma reatualização da filosofia do direito de Hegel* (2007). Segundo tal análise, a época presente e, por decorrência disso, poderíamos acrescentar, igualmente a experiência de liberdade educativa, padeceriam de um *sofrimento de indeterminação* (solidão, vacuidade e abatimento). E isso se deveria a “efeitos patológicos” oriundos da absolutização de duas concepções incompletas de liberdade – a moral e a jurídica (2003, p. 84). O primeiro caso patológico do uso da liberdade reside na compreensão unilateral do ideal moderno de auto-realização, significando a liberdade de querer determinar por si mesmo a própria identidade. E, no segundo caso, teríamos as limitações à liberdade individual definidas de maneira jurídica pelo próprio sistema. Inspirado nesse contexto de discussão, pretendo debater neste artigo as seguintes questões: quem define os parâmetros para as experiências de liberdade no ambiente pedagógico? É possível evitar que a educação se transforme no fracasso da experiência de liberdade? E qual é a pragmática da experiência de liberdade do professor? A ideia da pragmática cogitada aqui tem o sentido de perceber os acordos que estão vigorando de maneira antecipada à ação propriamente dita, para com isso viabilizar experiências de liberdade e, conseqüentemente, de mais criatividade em nossos meios acadêmicos.

Honneth propõe como terapia para a emancipação das patologias descritas a saída hegeliana da passagem para o reino da eticidade, enquanto “realização da liberdade individual pela via comunicativa” (2003, p. 89). Com isso, ele abre espaços para repensar a *pragmática da compreensão* do professor, como apoio regulador para uma comunicação saudável, isto é, não patológica. Creio ser esse caminho possível para subsidiar o debate a respeito de algumas ideias vigentes no contexto educativo, posicionando-se criticamente, desse modo, em relação ao círculo vicioso em que as teorias pedagógicas ficaram enredadas.

O problema da experiência docente e o sofrimento de indeterminação

Honneth parte da constatação de um vazio deixado por alguns julgamentos da contemporaneidade, que não resistiram a um exame empírico mais atencioso. Contraria alguns diagnósticos de caracterização da conjuntura contemporânea, enquanto época de “mudança de valores”, “pós-modernidade”, “sociedade de risco” ou “sociedade das vivências”, que deveriam ter entrado no lugar de “sociedade industrial”, “capitalismo de massas” ou “modernidade”. Apesar de serem valorizadas nas esferas públicas, influenciando inclusive na formulação de programas de partidos políticos, algumas apreciações mais atentas revelaram

que tais críticas são, na verdade, “produto de uma superespecialização de desenvolvimentos sociais com alcance restrito, seja sob o aspecto histórico, seja sob o social” (2003, p. 77-78).

Ele vai esboçar, então, a sugestão de um outro diagnóstico de época que tem por base a extração de elementos reflexivos presentes na obra *Filosofia do direito*, de Hegel, especialmente quando define a ideia de “sofrimento de indeterminação” do indivíduo contemporâneo. A dificuldade inicial é superar os “motivos idealistas” da obra de Hegel, sendo esses incompatíveis com a era atual, dominada pelo pensamento pós-metafísico. Outra dificuldade é o acento muito forte que Hegel põe na realização do espírito objetivo na figura do estado, o que induziria a atitudes antidemocráticas.² Superadas essas dificuldades, Honneth entende que, para Hegel, existiriam, ao mesmo tempo, três instâncias de compreensão da liberdade determinantes para a auto-realização do indivíduo, em linha crescente: a compreensão negativa, optativa e a comunicativa. E ele considera necessárias duas pré-condições para os cidadãos ativarem a dimensão comunicativa da vida ética:

De um lado, conforme as pré-definições do direito abstrato, eles precisam ter aprendido a se entender como portadores de direitos, como pessoas de direito; de outro, precisam ter desenvolvido ao mesmo tempo um senso para a força dos argumentos morais, a fim de se conceberem complementarmente como portadores de uma consciência individual, como sujeitos morais. (HONNETH, 2003, p. 83).

É a fusão dessas duas pré-condições para o uso da liberdade pelo sujeito – nas dimensões jurídica e individual – que permite a sua realização sem coerções no âmbito da ação social. Porém, em vez de caminharem na mesma direção, Hegel percebe uma grande confusão sobre o uso dessas liberdades pelos seus contemporâneos. “Por conseguinte”, afirma Honneth,

[...] são incontáveis na obra de Hegel os trechos nos quais ele aponta os perigos de uma autonomização da moralidade, assim como são também incontáveis as passagens nas quais aponta os efeitos negativos de uma limitação às liberdades constituídas apenas juridicamente. (2007, p. 81-82).

² Essas críticas à filosofia hegeliana são enfrentadas por Honneth, mas existem outras críticas que aqui não cabe discutir, neste momento, em função dos limites do trabalho, como a desconfiança de Habermas de que uma teoria dos direitos de Hegel, sendo construída individualisticamente, poderia dar conta das lutas por reconhecimento que põem em questão identidades coletivas (HABERMAS [19--?], p. 125).

Ele já compreendera, portanto, em seu próprio tempo, a distância em que os indivíduos operam em relação ao ideal da liberdade individual nas sociedades modernas e suas nefastas consequências, em termos patológicos. O resultado é uma absolutização incompleta das representações da liberdade, o que leva justamente ao estado de “sofrimento de indeterminação”. Sendo assim, a dificuldade dos seus concidadãos de utilizar adequadamente essas liberdades de maneira complementar, fez com que eles permanecessem prisioneiros de duas patologias básicas: o excesso de si mesmo, por um lado, e as pressões jurídicas exercidas pela burocracia estatal e o seu poder coercivo, por outro. Em consequência, há uma série de situações negativas criadas por conta da separação ou autonomização desses dois aspectos da conduta humana. Os efeitos patológicos levam ao diagnóstico de “sofrimento de indeterminação”, em vista da dificuldade de o indivíduo definir a sua liberdade por si mesmo. Honneth vai aproximar esses efeitos de liberdade do “esgotamento de si mesmo”, uma cisão do indivíduo consigo mesmo, que num primeiro momento levou a neuroses e atualmente às depressões ou os fenômenos conhecidos como “borderline”.

Hegel tenta juntar aqui dois horizontes que julga complementares: a visão da política moderna (principalmente de Hobbes e Maquiavel), cujo acento é dado aos conflitos do indivíduo para viver no seio do ordenamento social, devido a sua saída do estado de natureza, com a visão comunitarista de Aristóteles e sua definição de eticidade e vida boa. Por um lado, contra os modernos, Hegel defende que a passagem para o contrato social não encerra a luta de todos contra todos, própria do estado de natureza, mas a define de maneira jurídica mais responsável. Por outro lado, influenciado pelos estudos de Aristóteles, ele percebe que existe um lastro de eticidade nas relações sociais, isto é, há um acordo intersubjetivo que permite a assinatura do contrato social. E que esse consenso prévio possibilita aos indivíduos obedecer às normas e limitar suas condutas em favor do outro.

Honneth objetiva a partir desse conjunto de reflexões, emanadas da filosofia hegeliana do direito, renovar os potenciais de protesto da teoria crítica e sua preocupação com as experiências de injustiça social vividas pelos indivíduos. Da fusão do horizonte da política dos mundos antigo e moderno, resulta uma concepção do desenvolvimento social de luta por reconhecimento e o consequente ganho de liberdade que daí pode ocorrer. Com isso, procura superar o que ele chama de déficit sociológico da teoria crítica (de Horkheimer a Habermas), na medida em que essa havia perdido de vista os conflitos e negociações próprios de toda forma de ordenamento social. E isso abre um amplo espectro de possibilidades para pensar os conflitos sociais como violação das condições

de reconhecimento.

Antes de analisar propriamente a terapia proposta por Hegel a esses problemas, convém aproximar a discussão nesse ponto daquilo que está ocorrendo no âmbito pedagógico. É claro ser preciso aqui guardar as devidas reservas ante o distanciamento existente entre uma teoria da justiça com base normativa e os problemas cotidianos da educação. Contudo, não se pode negar que elas comungam, em tese, da mesma preocupação com a eticidade, dado que o objetivo da primeira não seria diferente do objetivo da segunda, isto é, “colocar à disposição todas as possibilidades de acesso à auto-realização” (HONNETH, 2007, p. 41).

Nesse sentido, creio que tais ponderações podem nos auxiliar a entender o “sofrimento de indeterminação” que também acomete a educação em algumas instâncias atualmente, em especial no concernente à crise dos seus fundamentos, exemplificada “no descrédito da discussão sobre as teorias da educação” (TREVISAN, 2006, p. 35). No mínimo, talvez possamos compreender melhor o porquê de nos depararmos ainda hoje com indagações, como: o que motiva ainda a permanência no presente, da contraposição entre dois modelos pedagógicos que se digladiam há tantos anos ao longo da história da educação? Por que esses modelos têm oscilado, em geral, em enfatizar ora um extremo ora outro do processo pedagógico? Será que para alguns importa o papel da autodeterminação individual enquanto para outros interessa o determinismo social? Por último, o que explica a retomada, que se evidencia atualmente, a respeito da discussão sobre a autoridade do professor?³

Longe de fazer uma contraposição entre espontaneísmo e autoritarismo, até porque essa relação exigiria um debate mais aprofundado, entendo que o problema das teorias pedagógicas resulta, igualmente, da vigência incondicional de uma forma ou de outra de compreensão da liberdade, o que recai no mesmo problema enfatizado por Honneth, a partir de Hegel. Para detalhar melhor essa comparação, parto da análise do caso das pedagogias que apostam, segundo Duarte, no posicionamento valorativo de que “o indivíduo só poderia adquirir o método de investigação, somente poderia ‘aprender a aprender’ através de uma atividade autônoma” (2001, p. 37).

Acredito que se enquadram nesse universo não apenas o construtivismo, o escolanovismo e as pedagogias das competências, de acordo com a classifica-

³ Ver, a esse respeito, a análise de DOZOL, Marlene de Souza. Da figura do mestre (2003), que pretende um retorno à discussão da autoridade pela via da sedução; e, ainda, GHIGGI, G. A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação (2008), que tem o mesmo objetivo, porém amparado na discussão da liberdade.

ção de Duarte, mas ainda outras tendências liberalizantes de auto-aprendizado, como as escolas anarquistas ou libertárias, e ainda a experiência de Summerhill. Essa escola inglesa, fundada em 1921 por Alexander Sutherland Neill (Escócia, 1883-1973), é um típico caso nesse sentido, tendo como expressão máxima o seu clássico livro *Liberdade sem medo*. Apesar de essa última experiência ser pioneira dentro do movimento das escolas democráticas, e de as propostas dos métodos ativos das pedagogias focadas sobre o aluno serem extremamente sedutoras, principalmente em contextos com viés autoritário, de alguma maneira essas iniciativas não prosperaram de todo. Elas acabaram deixando no ar um sentimento de que faltou algo nessas experiências, cujo resultado colaborou para levar em certo sentido ao mal-estar da indeterminação. A favor dessas pedagogias há uma constatação de que tais iniciativas eventualmente funcionam com alguns “iluminados”. Porém, em contraposição a essa tendência, há um claro movimento na educação que pretende repensar o papel da autoridade do professor.

No outro extremo, teríamos as pedagogias que se contentam em reproduzir a liberdade propagada pelo *status quo* vigente, como a pedagogia tradicional, o tecnicismo e a educação bancária, entre outras. As pedagogias desse campo defendem em geral a centralidade do papel do professor e a ênfase na transmissão dos conhecimentos, não se restringindo, em consequência disso, ao simples oferecimento de possibilidades para o próprio aluno fazer as suas descobertas.

Não vou me alongar aqui no esclarecimento de ambos os tipos de atitude frente à liberdade educativa, pois acredito que tais propostas já são suficientemente conhecidas de todos, na medida em que o debate a seu respeito é frequente em nosso meio. Apenas devo acrescentar que talvez haja em ambos os casos justamente uma incompletude no que diz respeito ao entendimento do uso da liberdade, ou seja, essas pedagogias teriam se excedido em adotar o estilo próprio dos tipos de experiência da liberdade, o que trouxe como consequência, ao fim e ao cabo, a autodeterminação unilateral do processo de ensino por parte do aluno ou parte do professor. A partir da perspectiva teórica em que vimos discutindo esses problemas, o conflito em que se debate a Pedagogia – enquanto permanecer na contraposição entre autodeterminação ou heterodeterminação – somente irá perpetuar o sofrimento de indeterminação da própria educação. Esse “sofrimento” a torna presa fácil de fórmulas patológicas de vivência da liberdade, ou seja, da colonização dos renovados modismos pedagógicos, os quais, propagados com dinâmicas espetaculares e como soluções mágicas, apenas prometem saídas simplificadoras para esse sério problema.

Desse modo, também a prática diária do professor sofre dos mesmos padecimentos, ao ser concebida a sua experiência de liberdade, no atual contexto, por intermédio de duas tendências de discursos produzidos nessa mesma linha de raciocínio:

1. *Um discurso sistêmico no nível público*, do ponto de vista jurídico, lhe atribui uma sobrecarga de demandas e limitações cada vez maiores de tarefas, a título de responsabilização pela qualidade do processo educativo.⁴ Esse discurso tem como expressão bem evidente, especialmente no ensino universitário, as exigências crescentes dos órgãos de fomento à pesquisa e ensino, os quais estão se agigantando cada vez mais, impondo ao professor restrições e limites sobre onde deve comunicar: publicar em determinadas revistas, ou periódicos, ou editoras qualisadas, ou falar em grandes fóruns acadêmicos exclusivamente. Essas limitações de uso da liberdade acabam criando uma *opacidade* muito grande, ao retirar o foco da fala do professor da sociedade mais ampla, redirecionando-o para locais em que vige apenas o discurso especializado. E, ao mesmo tempo, essas restrições funcionam como *mecanismos de neutralização* do alcance de sua voz, em termos de repercussão junto ao grande público. Imaginemos aqui se a teoria de Paulo Freire, por exemplo, tivesse se mantido prisioneira de grandes fóruns de discussão unicamente, e não houvesse ingressado em outras frentes de luta, como as pequenas reuniões sindicais, as organizações de bairros e periferias, as comunidades de base e os movimentos sociais. Com certeza, há uma clara tentativa por parte do sistema de restringir o alcance da fala docente à cultura dos que detêm o conhecimento especializado. Tais avaliações ou análises não acabam alterando fenômenos presentes nos sistemas educativos de maneira reificada ou alienada, como a tendência a considerar os problemas apenas pelo viés do quantitativo (vide as fórmulas de enturmamento no RS e do

⁴ A propósito do conflito entre as cobranças exageradas de responsabilização do professor sem uma contrapartida adequada por parte do sistema de ensino, ver meu livro: *Terapia de Atlas: pedagogia e formação docente na pós-modernidade* (2004). Nesse trabalho, defendo a ideia de que, ao invés de incentivar o compromisso do professor com as “grandes histórias”, deveríamos talvez lutar pela retirada de seus ombros das expectativas elevadas do “complexo de Atlas”, as quais, sob o manto da “responsabilidade da profissão”, acabam criando muito mais o imobilismo e a inércia frente aos problemas enfrentados do que propriamente a transformação social e a mudança que todos requeremos.

próprio sistema Qualis da CAPES⁵), e as patologias do professor explicador, tão bem denunciadas por Jacotot.⁶

Em contraposição a esse estado de coisas, a educação tem levantado por vezes algumas bandeiras frágeis, como, por exemplo:

2. *Um discurso de valorização da experiência da vida privada do professor*, procurando aliar o ser pessoal ao profissional. Essas literaturas procuram detectar, através, muitas vezes, de pesquisas empíricas, as vivências do professor, suas memórias e estados de espírito frente a alguns elementos desencadeadores da reflexão, como, por exemplo, o uso de cartilhas, a maneira como se deu a sua formação inicial, a constituição da sua identidade docente, entre outros. Tais investigações, seguidoras do imaginário moderno de auto-realização, são muito importantes para perceber o pensamento do professor, como ele recebeu a sua formação e o porquê de certas atitudes e procedimentos. Porém são incapazes de detectar ou não reconhecer por vezes, ao mesmo tempo, as limitações de sua liberdade, em função de a quais conjunturas políticas, ideológicas ou sociais esteve exposto e como foi possível transcendê-las, bem como o papel da interação ou comunicação nesse processo. Nesse caso, há uma aposta numa razão subjetiva do indivíduo da consciência autônoma que se constitui a partir de recursos pessoais.

Ambos os discursos funcionam como limitações da liberdade a mecanismos pré-concebidos sem conotação com as redes de situações comunicativas

⁵ Sobre as limitações impostas pelo modelo CAPES de avaliação aos Programas de Pós-Graduação em Educação, devido à sua origem nas ciências naturais e exatas, ver o excelente artigo de HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas (2005). As restrições à liberdade intelectual impostas por esse modelo podem ser percebidas também diariamente nas falas de professores submetidos a tais tensões, quando dizem: “- Me sinto como se estivesse vivendo num moedor de carne”, adverte um. Ou, então: “- Que saudades do tempo em que eu escrevia porque tinha algo a dizer”, observa outro.

⁶ Baseado nas ideias do pedagogo francês do século XIX, Joseph Jacotot, Jacques Rancière apresenta, na obra *O mestre ignorante*, algumas lições sobre emancipação intelectual, defendendo basicamente a ideia de que o aluno deveria ser emancipado já no início do procedimento de ensino e não somente ao final, como requer a ordem explicadora. Entre outros exemplos importantes nesse sentido, ele esclarece: “Quem ensina sem emancipar embrutece” (2005, p. 37), ou então “Não se sobrecarrega a memória, forma-se a inteligência” (p. 42), e ainda, “Para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio” (p. 57).

envolvidas e, principalmente, concebidos de maneira alheia ao contexto de fala com um público mais amplo, insistindo em não tocar nesse distanciamento. Além disso, há uma redução da esfera pública de discussão dos reais problemas educacionais, diminuindo a capacidade dos atores em intervir no curso desse processo. Assim, “sofrer a indeterminação” nesse caso resulta, por um lado, numa espécie de esvaziamento, em que aquilo que está fora do “previsto, controlado e qualificado” não é mais objeto de visibilidade, cujo destino, portanto, é o aniquilamento.

Por outro lado, abre-se espaço para a ansiedade do educador, porque permanece prisioneiro de um modelo de racionalidade que já se encontra esgotado, o qual não tem mais sentidos a lhe oferecer. Por isso, o professor que se guia por esses modelos unilateralmente pode tornar-se refém do “sofrimento de indeterminação”, isto é, de sintomas de abatimento, de vazio e solidão, porque limita a sua liberdade às demandas sistêmicas ou personalizadas por demais. A dificuldade de sair dessa limitação reside em que ele não se reconhece mais no outro, preferindo operar no mesmo, no idêntico, ou seja, no afirmativo.

Mas, apesar das limitações a que o professor está exposto diariamente em sua prática, é possível vislumbrar novos horizontes de compreensão da experiência de liberdade educativa? Será que o *sofrimento de indeterminação* das teorias pedagógicas e da própria educação poderia ser equacionado de maneira diferente? Nesse momento, diferente de uma pragmática que limita a experiência da liberdade do educador no não reconhecimento do olhar do outro, do estranho e do diferente, pretendo expor a ideia de uma pragmática da compreensão como forma de atenuar tais conflitos.

A pragmática de compreensão do professor

Honneth vê como “terapia” para as restrições à experiência de liberdade a proposta de Hegel, auxiliada pela mediação compreensiva amparada em Wittgenstein⁷. A saída está na “passagem para a eticidade,” na medida em que

⁷ Honneth considera a perspectiva hegeliana semelhante à terapia proposta por Wittgenstein, conforme seu próprio comentário: “Em sua Filosofia do direito, Hegel desenvolveu em referência à compreensão moderna da liberdade um procedimento com o qual desde Wittgenstein também na filosofia se empregou o conceito de “terapia”: partindo da verificação de um “sofrimento” determinado no mundo da vida social, segue-se primeiramente que esse “sofrimento” é o resultado de uma perspectiva equivocada derivada de uma confusão filosófica que visava a apresentar então a proposta terapêutica de uma familiaridade com o conteúdo racional de nossa práxis da vida” (2007, p. 100). Honneth vai explicitar mais adiante, nesse mesmo trabalho, que a terapia consiste, para Wittgenstein, em libertar-se de uma “imagem” que “nos mantinha preso” (2007, p. 101).

essa transição “tem de ser experienciada pelo sujeito individual como uma libertação” (2003, p. 88). Os exemplos nesse sentido dados por Hegel são o amor e a amizade, pois ambos são atitudes não experienciadas como limitadoras da conduta. Como disse anteriormente, a eticidade é o terceiro estágio de realização do indivíduo na sociedade, todavia, ela só tem valor se for tomada de forma ascendente e em conjunto com as outras duas esferas. Viver no estágio ético pressupõe a participação numa comunidade de interação, ou seja, Honneth percebe, a partir de Hegel, que somente a relação intersubjetiva é que vai dar sentido à liberdade pessoal, uma vez que essa somente se constitui na relação com o outro:

[...] se a liberdade individual designa primeiramente e sobretudo o “ser-consigo-mesmo-no-outro”, então a justiça das sociedades modernas se mede pelo grau de sua capacidade de assegurar a todos os seus membros, em igual medida, as condições dessa experiência comunicativa e, portanto, de possibilitar a cada um a participação nas relações da interação não-desfigurada. (2003, p. 82).

Logo, a entrada no âmbito da eticidade deve ser percebida justamente como libertação do “sofrimento de indeterminação”, o que implica a necessidade de uma mudança paradigmática na compreensão do problema. “Tão logo nos percebemos em relações sociais cuja própria normatividade já abrange deveres e direitos, em suma, regras morais, isso nos liberta do vazio atormentador a que nos levou a autonomização do ponto de vista moral” (HONNETH, 2003, p. 88). Portanto, considerando “a causa de nossas patologias sociais [...] uma absolutização de modelos incompletos de liberdade” (HONNETH, 2003, p. 90), Hegel propõe a realização da liberdade individual pela via comunicativa, sendo essa passagem compreendida como experiência de emancipação que normatiza os conflitos.

Entre outras prerrogativas, isso exigiria voltar o nosso olhar para algumas noções de compromisso social com a diversidade que está próxima em toda a sua intensidade. Por isso, dada a dificuldade de mudar estruturas pesadas e distantes, como o modelo de avaliação proposto pelas agências reguladoras do ensino e pesquisa, creio que deveríamos dar atenção não apenas para o que acontece no plano do macro-sistema, o que seria muito importante, mas observar melhor o que acontece também no plano micro da racionalidade docente. Assim, é possível transcender as limitações impostas pelas formas usuais de enunciação de discursos na educação, a começar, por exemplo, pelo que acontece na própria sala de aula.

De modo geral, a ideia paradigmática do bem ensinar e aprender que se tornou hegemônica no âmbito de maior atuação da racionalidade docente, *a sala de aula*, apresenta diversos fatores, menos o *reconhecimento do outro*, ao ser pouco debatida nos sistemas de ensino a importância do lugar ocupado pelo aluno por princípio e igualdade de condições. Senão vejamos como se posicionam o professor e o aluno nesse processo. Fiel ao método explicador, a racionalidade docente determina que, na aula, normalmente o professor deve expor, num primeiro momento, o domínio do objeto, dissecar suas partes mínimas e desenvolver a ideia central, até extrair as suas consequências e aplicabilidades. O aluno, por sua vez, recebe os conteúdos espelhando-os em sua consciência, e, a seguir, tenta reproduzi-los em suas anotações, as quais, ao término dos procedimentos, acabam voltando às mãos do mestre para ser avaliadas ou averiguadas. Essa circularidade do processo garantiria que, ao fim desse percurso, mestre e discípulos deveriam estar em pé de igualdade, ou seja, a emancipação ou autonomia seria enfim conquistada e, é claro, no ponto de chegada, jamais no momento da partida. E é assim que tal forma de utilizar a racionalidade, de maneira dedutiva e desigual, definida nos parâmetros e objetivos para o conhecimento do mundo vivido pela tecnociência, acabou se impondo também no ensino ministrado nas escolas e universidades. Afinal, é sobre essa desigualdade que se fundam em geral os métodos pedagógicos: “A cada etapa, cava-se o abismo da ignorância que o professor tapa, antes de cavar um outro. Fragmentos se acrescentam, peças isoladas de um saber do explicador que levam o aluno a reboque de um mestre que ele jamais atingirá” (RANCIÈRE, 2005, p. 41). Do mesmo modo, somar-se-ão aqui as críticas de Dewey e de Paulo Freire a esse modo de experienciar o ensino.

Entretanto, como a pragmática da compreensão hermenêutica propõe a possibilidade de compreender um autor melhor do que ele próprio se compreendeu, sugiro aqui avançar um pouco mais nas teses embrionárias de reconhecimento do outro, no ambiente pedagógico, até aqui esboçadas. Por essa via, o professor poderia servir de exemplo para o sistema, no reconhecimento do outro como estranho e diferente, e não exclusivamente como melhor, inferior ou igual, mas, sim, percebendo a igualdade na diferença no ponto inicial da conversação educativa. Um caso típico é o que acontece com a cultura da avaliação: quando a avaliação vai perguntar, por exemplo, o que o aluno realmente sabe e não o que o professor quer ouvir? Na posição de alteridade, o professor não é um juiz, porém testemunha de conhecimentos que são por natureza diferentes, pois se trata de histórias de vida diversas. A posição de alteridade, nesse caso, corrompe o sistema educativo pela base, pois desfaz a relação de poder

dissimulada pelo saber.

Aspectos conclusivos

Como é possível evitar que a educação se transforme no fracasso da experiência de liberdade? Qual é, portanto, o alcance da liberdade do professor no contexto educativo? Ora, do ponto de vista pragmático, existem acordos anteriores, no sentido comunicativo, que determinam os rumos de nossas ações. Estas convenções vão permitir que as nossas práticas funcionem desta ou daquela maneira e, igualmente, irão definir o fracasso ou não das nossas experiências de liberdade no campo pedagógico. Enfim, são estas negociações que viabilizam o alcance das nossas experiências, seja no ambiente das teorias pedagógicas, no funcionamento do macrossistema ou mesmo no microcosmo da sala de aula. Creio que por tais itinerários passa a aderência ou não às “fórmulas repressoras do sistema”. A decisão de participar de tais redes de interação, sob a tutela das agências reguladoras de ensino e pesquisa, deve ser experienciada como alcance de maior liberdade, e não de privação, caso contrário ela perde todo sentido.

Do mesmo modo, as tendências e correntes pedagógicas poderiam inspirar as suas interlocuções por esses caminhos, pois não há como negar a repercussão da teoria hegeliana como vetor ou critério de análise importante para avaliar tais propostas no contexto pedagógico⁸. Logo, do ponto de vista normativo, as lutas entre os modelos de pedagogia, divididas entre autonomia ou heteronomia, podem, sim, ser avaliadas como uma contraposição cega entre dois modelos de falta, privação ou de indeterminação da liberdade educativa. Nessa luta, é compreensível, até certo ponto, uma denúncia de ilusões mútuas, na qual por um lado os métodos ativos são acusados de não-realistas ou idealistas e até adaptativos e, portanto, subservientes ao *status quo* vigente. Por outro lado, o modelo oposto é criticado por defender métodos transmissivos, que impedem o educando de aprender sozinho, isto é, de ser autônomo, o que seria uma prerrogativa fundamental para bem viver numa sociedade de ritmo acelerado, que torna logo anacrônico o conhecimento de quem não se atualiza constantemente (DUARTE, 2001). Mas o esquecimento ético ocorrido nesse

⁸ A diagnose hegeliana de época deveria merecer aqui um processo de adaptação, na sua transferência para o campo da educação. De uma parte, é correto dizer que a limitação da liberdade educativa sofre de um sentimento de indeterminação, se o que for considerado é o sentido negativo, de falta ou ausência de algo. No entanto, por algo ter sido absolutizado, positivamente o que existe de fato é um excesso de determinação da iniciativa de um tipo de liberdade em detrimento do outro.

tipo de discussão é que o excesso de um modelo de prevalência da liberdade em detrimento do outro é tão prejudicial quanto a sua ausência.

A terapia para o sofrimento de indeterminação das teorias pedagógicas poderia estar na compensação da falta ou privação de liberdade, no movimento ético de *busca do reconhecimento do outro*, como elo complementar entre as duas formas de pedagogia, isto é, enquanto realização do si mesmo no outro, fiel ao modelo de luta por reconhecimento na dialética do senhor e do escravo, de Hegel. E, a seguir, para contrapor o excesso de determinação presente nessas teorias, o qual insiste em afirmar exclusivamente uma ou então outra forma equivocada de liberdade educativa, dever-se-ia fazer um movimento de *aproximação com o estranhamento*, que ocorre no movimento da formação cultural (*Bildung*), descrito por Hegel na *Fenomenologia do espírito*. Esse contato com o estranho e o diferente permitiria relativizar os seus próprios pontos de vista e preconceitos, percebendo que existe também reivindicação de validade no argumento do outro. Um caso exemplar nesse sentido é oferecido pelo próprio A. Neill, que depois de ter escrito *Liberdade sem medo*, e narrado nessa obra tantas experiências maravilhosas, sedutoras e bem-sucedidas de autodeterminação da liberdade pelo próprio educando, resolveu publicar outro livro, intitulado *Liberdade sem excesso*. Assim, na passagem para a eticidade, as teorias pedagógicas podem se libertar terapêuticamente *da imagem unilateralizada* que vigorou no debate até o momento.

O acordo ético vai permitir esse duplo movimento, pois há uma base estabelecida intersubjetivamente no contrato social que permite a divergência, o conflito e o movimento de luta por reconhecimento. Sendo assim, o apoio do conflito ainda está no consenso, porém, ao mesmo tempo, esse consenso só se aperfeiçoa se for questionado pela divergência e a explicitação do conflito. No entanto, assim como o tensionamento dessas diferenças jamais pode ferir a base ética do respeito mútuo e da boa convivência, para que a eticidade seja preservada, é preciso vigiar constantemente até que ponto essa atitude não destrói o apoio que permite a existência desse pacto. É neste ponto que entra, positivamente, a preocupação da teoria crítica de Honneth, com o reconhecimento do distante, do estranho e do alheio, que se torna presente na reivindicação da alteridade do outro e, negativamente, a preocupação com as causas da sistemática violação das condições de reconhecimento traduzidas em desrespeito e injustiça.

Para que a prática educativa não se transforme, por conseguinte, no fracasso da experiência de liberdade, concluímos que, nas atuais circunstâncias, a pragmática do mestre deveria se pautar pela compreensão da liberdade educa-

tiva situada no plano da eticidade, como base para uma comunicação saudável, não patológica. Nessa medida, a autoconstituição ocorre na relação com o outro, implicando essa, portanto, uma autocompreensão melhor de si mesmo. O aluno não é visto, pois, como prolongamento do professor, limitado a sua aura de “respeito” ou, o que é pior, constrangido a ter uma convivência com ele mediada pela força. Mas a coexistência entre ambos é inspirada em valores importantes, como o amor e a amizade. E o professor não será mais um julgador, e nem uma presença ausente, e, sim, co-participante do conhecimento do aluno, desde que seu saber tenha impregnância no saber do outro. Afinal, como já afirmava Paulo Freire a esse respeito: “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (1996, p. 61). É por isso que os professores que pautam a sua conduta inspirados no horizonte da estima e da consideração tendem a ser mais bem sucedidos em sua prática diária.

Sendo assim, tanto os modelos do professor explicador, do tecnicismo, da educação bancária e dos demais métodos transmissivos, que desconsideram a atividade do aluno, por um lado, quanto os métodos ativos de pura construção do conhecimento, que perdem de vista a importância do professor, de outro, tomados isoladamente seriam nada mais do que fórmulas reificadas (alienadas ou patológicas) de esquecimento (do não reconhecimento) do outro no campo pedagógico. Ao privilegiar unilateralmente um modelo de liberdade educativa em desprestígio do outro, estaremos contribuindo para perpetuar cada vez mais o sofrimento de indeterminação (ou de determinação) da educação. Evitando trilhar esses caminhos, talvez possamos atingir, com mais propriedade, a emancipação intelectual, a qual ficou tão bem expressa na famosa frase atribuída a Aristóteles, quando assim teria se referido ao legado de seu mestre Platão: *“Amicus Plato, sed magis amica veritas”*, isto é, “Amigo Platão, porém mais amiga é a verdade”.

Referências

ADORNO, T.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

DOZOL, M. S. *Da figura do mestre*. Campinas, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

DUARTE, N. As pedagogias do ‘aprender a aprender’ e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Rev. Bras. Ed*, Campinas, n. 18, p. 35-40., set/out, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHIGGI, G. *A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação*. 2. ed. Pelotas: Seiva Publicações, 2008.

HABERMAS, J. Lutas pelo reconhecimento no estado democrático constitucional. In.: TAYLOR, C. *Multiculturalismo: examinando a política do reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, [19--?].

HEGEL, G. W. F. *Princípios da Filosofia do Direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento*. A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: 34, 2003.

_____. Patologias da liberdade individual: o diagnóstico hegeliano de época e o presente. *Revista Novos Estudos*. CEBRAP, no. 66, julho de 2003, p. 53-76.

_____. *Sofrimento de indeterminação: uma reatualização da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Singular, Esfera Pública, 2007.

HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Rev. Bras. Educ.*, n. 30, p.95-116, dez 2005.

MATTOS, P. *A sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser*. São Paulo: Annablume, 2006.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TREVISAN, A. L. *Terapia de Atlas: Pedagogia e formação docente na pós-modernidade*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. Paradigmas da filosofia e teorias educacionais: novas perspectivas a partir do conceito de cultura. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 31, n.1, p. 23-36, jan/jun 2006.

Experiência, poética e utopia na educação

Marcus Vinicius da Cunha¹

Um ponto de partida

Para a problematização que pretendo desenvolver, tomarei como ponto de partida a proposta pedagógica elaborada por John Dewey, a qual se fundamenta na valorização da experiência do educando, tal qual podemos encontrar em várias de suas obras, como *Democracia e educação* e *Como pensamos*. Utilizarei a primeira como exemplo.

No capítulo 12 de *Democracia e educação*, Dewey (1959, p. 179-180) considera que a “unificação dos processos de ensino” se dá quando adotamos “como idéia central a aquisição de bons hábitos de pensar”. No tocante a procedimentos, a “reflexão é o método de uma experiência educativa, o método de educar. Os pontos essenciais do método coincidem, portanto, com os pontos essenciais da reflexão”. Tais pontos supõem, primeiro, o interesse, “que o aluno esteja em uma verdadeira situação de experiência”, que “haja uma atividade contínua a interessá-lo por si mesma”; segundo, um “verdadeiro problema” a estimular o pensamento; terceiro, que o educando tenha à sua disposição “os conhecimentos informativos necessários para agir” e que “faça as observações necessárias” para o fim almejado; quarto, que ocorram a ele “sugestões para a solução” – hipóteses – e, por fim, que ele mesmo possa testar suas ideias, “aplicando-as, tornando-lhes clara a significação e descobrindo por si próprio o valor delas”, o que remete à solução do problema que se apresentava no início.

Sobre os fins da educação, no capítulo 8 do mesmo livro, Dewey (2007, p. 23-24) considera que um bom objetivo educacional “deve basear-se nas atividades e necessidades intrínsecas” do indivíduo a ser educado, o que significa que maus objetivos são aqueles que se impõem externamente, determinados por outrem. Valorizando a experiência do aprendiz, um bom objetivo deve ser “passível de se traduzir em um método de cooperação com as atividades dos que

¹ Doutor em História e Filosofia da Educação pela USP, Professor Associado do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP – e pesquisador do CNPq.

recebem a instrução”, representando o “resultado de qualquer processo natural trazido à consciência e transformado em importante fator para determinar a observação presente e a escolha de modos de ação”; um bom objetivo é “uma atividade que se tornou inteligente”.

Segundo Dewey (2007, p. 27), “um objetivo que é imposto de fora de um processo de ação” é “fixo e rígido; não é um estímulo à inteligência na situação dada, mas uma ordem ditada externamente para fazer tais e tais coisas”. Sendo “remoto, divorciado dos meios pelos quais deve ser alcançado”, esse tipo de objetivo não sugere “atividades equilibradas mais livres e melhores”, não passando de “um plano limitado de ação”.

Em suma, a proposta pedagógica deweyana, aqui resumida em seus aspectos essenciais, consiste em ensinar por meio da mobilização dos interesses do educando, os quais advêm de uma situação real vivida, a experiência. Só situações assim favorecem o pensamento reflexivo, o qual é despertado por um problema verdadeiro e se desenvolve conjugando intelecto e ação, visando transformar uma situação obscura em uma situação equacionada. Essa proposta só se efetiva plenamente quando os objetivos estabelecidos pelo ensino pertencem ao indivíduo a ser educado e, evidentemente, quando a situação comporta a liberdade para investigar e deliberar entre as alternativas concorrentes que se apresentam à ação. Dewey situa sua proposta no âmbito de um ambiente verdadeiramente democrático, no qual vigoram relações de cooperação.

Alguns desenvolvimentos contemporâneos

Tendo percorrido longa trajetória durante o século passado, sendo alvo de apropriações em diversos países por variados pensadores e ativistas da área educacional, os delineamentos centrais da proposta pedagógica deweyana encontram-se vivos ainda hoje. Dentre os autores contemporâneos que a repercutem, mencionarei dois, cujas obras integram a visão do filósofo americano a uma perspectiva denominada poética.

Pode-se ler a proposta deweyana nos termos com que David Hansen (2005, p. 100) elabora sua “poética da prática”, noção que remete à conjunção entre *poiesis* e *praxis*, aproximando os sentidos de fazer e criar, de um lado, e ação e condução de si, de outro, colocando assim em primeiro plano “o que é feito, o estilo ou a maneira como é feito e o impacto de tudo isso sobre os envolvidos”. A poética trabalha com “as verdades a respeito do pensamento e da conduta humana”, verdades que, nesse caso, dizem respeito tanto a uma “forma de conduta de si mesmo quanto de uma realização”, resultando “em um elevado

senso de propósito e de significado”, evidenciando “o ser, as conexões entre as pessoas e o mundo em que vivem”.

Ao focalizar a conduta e a condução de si como elementos centrais da poética, Hansen retoma o espírito da noção deweyana de experiência, em sua ênfase no que a pedagogia tem de pessoal, único, singular. Situando a poética no âmbito dos vínculos entre o indivíduo e o mundo, Hansen recupera o valor atribuído por Dewey às relações do indivíduo com o ambiente social, as quais, quando cooperativas, constituem o cerne da noção deweyana de democracia.

Fernando Bárcena (2005, p. 220-221), por sua vez, elabora sua pedagogia considerando que “pensar poeticamente em educação” é tecer uma trama que “envolve os distintos matizes” que pensam “a prática da educação como conversação, compromisso e começo”. A conversação conduz o poético a introduzir “uma relação com o mundo que suspende a dimensão instrumental como valor predominante da linguagem e da ação”, pois “a linha reta deixa de ser o arquétipo, e a boa conduta, o paradigma único das relações humanas”. Quando compreendida como “prática de compromisso”, a educação se torna “dotada de bens internos”, permitindo que a poética revele “formas de relação e busca” em que cada um dos envolvidos “se sente livre para expressar-se nela com base na singularidade do que é”.

Ao ressaltar que a singularidade e a busca são meios para a obtenção de fins educacionais, Bárcena se aproxima da proposta pedagógica deweyana. Quando pauta sua pedagogia no rompimento com dogmatismos intelectuais e morais de qualquer espécie, tal qual Dewey, Bárcena rejeita os planos fixos, imutáveis e limitados, preferindo a via da liberdade para dar suporte à experiência e à ação do educando.

Uma pergunta aparentemente banal

Diante desse breve quadro que demarca dois momentos de uma proposta pedagógica inovadora – Dewey e os desenvolvimentos contemporâneos de suas teses educacionais, respectivamente – proponho uma pergunta: o que fazer com essa concepção? A pergunta parece banal, pois aos que são favoráveis a ela parece restar apenas colocá-la em prática, como se todos os problemas teóricos estivessem resolvidos. E quando julgamos que a teoria está equacionada, cabendo somente aplicá-la, corremos o risco de cair em profunda frustração.

Ouso introduzir aqui uma analogia esportiva: o educador que adere à pedagogia deweyana-poética pode sentir-se como um jogador que cobra um pênalti, no futebol, ou que faz um lance livre, no basquete. A probabilidade de

erro é mínima, bastando uma boa técnica e um pouco de sorte.

Sugiro, pois, retomarmos a teoria deweyana, lembrando que Dewey elaborou sua pedagogia à luz dos problemas práticos que a recobrem, e que tais problemas não são exclusivamente escolares, mas também, e fundamentalmente, sociais. Dewey mostra que sua proposta é irrealizável na sociedade contemporânea, devido à oposição vigente entre as classes sociais, da qual decorrem os dualismos que se verificam no âmbito da filosofia e da educação. Na origem de dicotomias como mente *versus* corpo, pensamento *versus* ação, educação intelectual *versus* educação para o trabalho, repousa a separação entre os que não trabalham e usufruem do trabalho alheio, de um lado, e, de outro, os que trabalham e têm os objetivos de seu esforço determinados pelos primeiros.

Após apresentar suas concepções pedagógicas na primeira e na segunda partes de *Democracia e educação*, na terceira parte Dewey (2007, p. 11) analisa os obstáculos que se interpõem à educação em moldes democráticos: se o “objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação” e se o “objetivo ou recompensa da aprendizagem é a capacidade de desenvolvimento constante” dos educandos, é preciso ver, no entanto, que “essa idéia não pode ser aplicada a *todos* os membros de uma sociedade”, a não ser em uma sociedade democrática, definida como aquela em que “a relação de um homem com outro é mútua e existem condições adequadas para a reconstrução de hábitos e instituições sociais por meio de amplos estímulos originados da distribuição eqüitativa de interesses”; ou seja, uma sociedade em que os objetivos são compartilhados igualmente por todos, não impostos externamente.

Na última parte do livro, mais precisamente no vigésimo-quarto capítulo, Dewey (2007, p. 73) retoma o assunto, lembrando que, na parte anterior, havia indicado a “atual limitação” à “realização concreta” da democracia, ou seja, a razão por que, na sociedade existente, a “experiência consiste em uma variedade de domínios ou interesses segregados, cada qual com seu valor, conteúdo e método independentes e próprios, cada qual confrontando os demais”. “No âmbito prático”, diz o autor, tais causas “estão na divisão da sociedade em classes ou grupos mais ou menos rigidamente separados; em outras palavras, na obstrução a uma total e flexível interação ou intercâmbio social”.²

O problema

Minha pergunta, portanto, é banal apenas na aparência, uma vez que a

² Analisei esse assunto mais detidamente em Cunha (2007), esclarecendo, inclusive, a composição do livro em quatro partes.

proposta pedagógica de Dewey contém, na verdade, um problema, cuja formulação pode ser assim resumida: como colocar em prática uma teoria pedagógica que, na prática, é irrealizável? Ampliando essa formulação, temos o seguinte encadeamento: Dewey faz uma proposta, leva-nos a concordar com ela e nos incentiva a colocá-la em prática no cotidiano de nossas escolas; mas, ao mesmo tempo, esclarece que a realização dessa proposta requer um ambiente verdadeiramente democrático, e, por fim, explica que tal ambiente não existe na atualidade; logo, sua proposta não é exequível.

Parece nonsense. Por que seduzir os leitores, falando de democracia e de educação democrática, se se trata de algo que não existe? Se o educador tentar colocar em prática os princípios deweyanos, acreditando que poderá realizá-los imediatamente, como se fosse um jogador cobrando um pênalti ou fazendo um lance livre, seu destino será a frustração. Teria sido essa a intenção de Dewey, frustrar seus leitores?

Observo que é esse o sentimento de muitos professores que, ao ingressarem no cotidiano de nossas escolas, são tomados por um desalento sem tamanho, perguntando-se: por que me ensinaram tão belas teorias, se elas não são aplicáveis? O efeito desse estado de espírito é devastador, seja para o mestre, seja para os alunos, seja para o processo educativo como tal. Esse efeito já se anuncia nos cursos de formação de professores, uma vez que os aspirantes à carreira docente são tão afetivamente tocados por ideias inovadoras quanto descrentes de sua efetivação, tachando-as, muitas vezes, de inocentes fantasias de quem nunca tirou os pés do ensino superior. A teoria é boa, mas na prática não funciona – eis a fala corrente.

No pensamento de Dewey, é precisamente esse o problema: se a teoria é boa, mas não se realiza na prática, devemos torná-la realizável. Cabe lembrar³ que, na filosofia deweyana, o termo “problema” tem um significado bastante preciso: trata-se de uma situação obscura que, dado o nosso interesse, torna-se desafiadora para nós, clamando por tornar-se clara. O esclarecimento, que é a solução do problema, requer o pensar reflexivo, o qual, ainda segundo Dewey, envolve investigar, levantar hipóteses, deliberar e agir para testar as alternativas que se apresentam.

Em suma, o que estou afirmando é que a proposta pedagógica deweyana constitui um problema, não uma solução. Se fosse uma solução, aliás, poderia ser enquadrada no rol das formulações dogmáticas, contrariando as inclinações da própria filosofia de Dewey. O que estou sugerindo, portanto, é que Dewey não faz mais do que equacionar um desafio, cabendo a nós enfrentá-lo, desde

³ Ver a seção 1 do presente escrito.

que o reconhecamos como tal e estejamos dispostos a mobilizar nossas energias para tanto.

Uma sugestão

A título de contribuir para o equacionamento do problema que se apresenta em Dewey, como na abordagem poética da educação, sugiro empregarmos a noção de utopia, seguindo a conceituação de Mannheim (1968): uma formulação utópica é algo que não se aplica no momento presente, projetando-se em direção a um tempo futuro; sua enunciação no momento presente, no entanto, tem o potencial de mobilizar condutas para a realização do desejável.⁴

Assim, falar de democracia e de educação democrática neste momento, quando nem uma nem outra existem plenamente, cumpre uma função essencial no que tange à possibilidade de termos, no futuro, um modo de vida e uma escola melhores. É desse modo que procuro compreender o aparente nonsense deweyano. A proposta pedagógica de Dewey é um problema, uma conclamação à atitude reflexiva, à investigação e à ação. Quando expressamos a utopia deweyana-poética e nos empenhamos em realizá-la neste momento, damos um passo para alcançar, algum dia, aquilo que almejamos.

É esse o sentido que atribuo à difusão das concepções pedagógicas deweyanas e de seus desenvolvimentos contemporâneos, como a poética. Devemos aprimorar teoricamente essas ideias, difundi-las e incentivar a sua aplicação, mas devemos nos manter cientes de que estamos lidando com utopias. Devemos admitir que o que fazemos são tentativas, esforços dirigidos ao futuro, um futuro que existirá ou não, dependendo das energias que reunirmos para alcançá-lo.

Reconheço que esse posicionamento exige um movimento difícil de ser realizado, porque envolve o manejo da imagem que temos de nós mesmos e de nosso trabalho como educadores: é preciso lapidar com muito carinho e rigor o significado de palavras como futuro e incerteza, pois adotar uma perspectiva utópica é reconhecer a abertura do mundo, como diz Bárcena (2005, p. 222):

O poético nos permite a *aprendizagem do surpreendente*, porque o poeta é aquele que é capaz de se admirar ante o cotidiano. O poético é experiência de abertura: o conhecimento de estar não perante o mundo, mas *no* mundo, na incerteza e na contingência do que é aberto.

⁴ Em Cunha (2001), discorri mais longamente sobre esse tema.

Talvez seja esse o principal desafio a ser enfrentado por nós e por nossos alunos, futuros professores. Substituir a certeza de quem está na marca do pênalti, ou fazendo um lance livre, por outro sentimento: a incerteza daquele que chuta do meio do campo esperando encobrir o goleiro, ou daquele que, faltando três segundos para o término do jogo, e estando em seu próprio garrafão, atira a bola em direção à cesta adversária.

Referências

BÁRCENA, F. *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós, 2005.

CUNHA, M. V. *John Dewey: a utopia democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Leituras e desleituras da obra de John Dewey. In: BENCOSTA, Marcus Levy A. (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. Trad. Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

HANSEN, D. T. Uma poética do ensino. *Educação em Revista*. Trad. Roberto Cavallari Filho, et al. Marília, n. 6, p. 95-127, 2005.

MANNHEIM, K. *Ideologia e utopia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

Educação e barbárie: da Dialética do Esclarecimento ao Homo Sacer

Sinésio Ferraz Bueno¹

Uma das teses mais perturbadoras da história da filosofia ocidental, sem dúvida, foi aquela formulada por Adorno e Horkheimer, em sua *Dialética do Esclarecimento*. Como se sabe, os dois filósofos enunciaram com admirável precisão a contradição imanente ao progresso da civilização: na mesma medida em que os homens se emanciparam frente ao poder da natureza, por meio dos avanços científicos e tecnológicos, um novo estado de barbárie prospera silenciosamente, não em oposição ao progresso da razão, mas graças a este, como seu subproduto histórico. O processo de racionalização, por meio do qual a humanidade logrou a superação do estado de dependência e de medo frente às forças da natureza, desenvolveu-se de maneira a tal ponto violenta e implacável que os próprios homens foram convertidos em objeto de dominação totalitária. À luz dessa análise, se os diversos episódios de barbárie testemunhados ao longo do século XX indubitavelmente representaram a vitória de uma irracionalidade homicida, isso não ocorreu à revelia do progresso da razão, uma vez que o holocausto judeu, a bomba atômica, a ameaça nuclear e, mais recentemente, o aquecimento global somente se tornaram realidade por meio do cálculo e do planejamento racional.

À identidade entre conhecimento e dominação, desse modo estabelecida pelos teóricos críticos, correspondeu igualmente o imperativo da autorreflexão da razão e da elaboração do passado, de tal modo que os potenciais emancipadores da razão possam despertar de sua anestesia forçada e recuperar as esperanças em nome das quais a razão outrora se justificou. As implicações da crítica frankfurtiana da razão no campo educativo tornam-se evidentes, uma vez que a educação não poderia deixar de estar envolvida pela mesma dialética que afeta a razão. Da mesma forma que a razão converteu-se em instrumento de cálculo, identificando-se quase que integralmente com equações instrumentais

¹ Doutor em Filosofia da Educação, pesquisador do GEPEF e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília.

que subordinam a vida humana à relação entre custo e benefício, assim também a educação rendeu-se à hegemonia da adaptação bem sucedida ao *status quo*, em detrimento de sua vocação formadora. A codeterminação entre a dialética do esclarecimento e a dialética da educação é tão clara nas obras dos teóricos críticos que poderia inclusive prescindir de uma formulação tão explícita como o imperativo de que *Auschwitz não se repita*. Se Adorno, em uma de suas conferências, resolveu fugir a seu estilo habitualmente aforismático e ensaístico, definindo com clareza e simplicidade a urgência da tarefa que deveria caber aos educadores, isso se justifica em virtude do grau em que a própria educação sucumbiu, no mundo contemporâneo, à semiformação. Refletir acerca das tendências regressivas da educação contemporânea e de sua cumplicidade, nem sempre evidente com a expansão das tendências destrutivas, será nosso objeto de reflexão, neste trabalho.

I

A homologia entre a crise da razão e a crise da educação pode ser sintetizada sob a seguinte identidade: a redução da racionalidade à instrumentalização integral do mundo no campo epistêmico corresponde, no campo educativo, à redução da educação a semiformação. O alcance da instrumentalização do conhecimento e da educação fica evidenciado quando o ato cognoscente, sendo condicionado à avaliação dos homens e das coisas de acordo com o critério de sua potencialidade funcional, eleva o sujeito do conhecimento a uma condição de autarquia ilusória, corretamente denominada por Adorno e Horkheimer como paranóia. Quando as operações cognitivas de conhecimento do mundo rendem-se à identidade entre o objeto e sua utilidade na realidade vigente, não é somente a transcendência conceitual que é sacrificada, mas a própria capacidade humana de vincular o conhecimento a finalidades éticas e emancipadoras. A esfera do conhecimento, impregnada pela patologia, reprime as possibilidades de autorreflexão, que requerem, sobretudo, sujeitos capazes de “elaborar intelectualmente o fracasso da pretensão absoluta”, em vez de insistir na “pretensão que levou seu juízo ao fracasso” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 181). Homologamente, no campo educativo, a paranóia epistêmica é correspondida com uma pedagogia instrumental submetida aos imperativos de integração ao *status quo* e alheia à necessidade de autorreflexão. Como resultado desse tipo de cegueira objetivamente, induzida e associada sem maiores problemas com a normalidade, os potenciais críticos e emancipadores da razão rendem-se ao estado geral de semiformação. Essa complementaridade entre paranóia cognos-

cente e semiformação educativa manifesta-se claramente quando Adorno resalta a propriedade essencial da semiformação, a saber, sua qualidade imanente de “esfera do ressentimento” claramente descrita em debate de 1968, intitulado *A educação contra a barbárie*:

Penso que, além desses fatores subjetivos, existe uma razão objetiva da barbárie, que designarei bem simplesmente como a da falência da cultura. A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura. E como costuma acontecer nas coisas humanas, a consequência disto foi que a raiva dos homens não se dirigiu contra o não-cumprimento da situação pacífica que se encontra propriamente no conceito de cultura. Em vez disto, a raiva se voltou contra a própria promessa ela mesma, expressando-se na forma fatal de que essa promessa não deveria existir. (1995a, p. 164).

A perda de confiança na cultura e sua correspondente hostilidade rancorosa frente à promessa não-realizada da liberdade fornecem o caldo cultural e subjetivo favorável ao fascismo. A propagação da personalidade autoritária é o resultado mais danoso desse clima cultural geral, uma vez que a própria capacidade de resistir é seriamente dificultada, pois o que é “produzido objetivamente é também a índole subjetiva que torna impossível a compreensão objetivamente possível” (ADORNO, 1971, p. 262). A semiformação difunde a “educação por cotoveladas”, que, em vez de aproximar os homens sob condições pacificadas de existência, propaga exaustivamente o seu contrário: a conversão das pulsões de morte em destrutividade generalizada. Marcuse assinalou com precisão a racionalidade irracional da forma de progresso hegemônica na sociedade burguesa: “é com uma nova despreocupação que o terror é assimilado com a normalidade e a destrutividade com a construção” (1981, p. 6). O comprometimento da promessa emancipadora originalmente contida na educação libera as pulsões agressivas ao mesmo tempo em que enfraquece a formação de vínculos eróticos sublimados entre os homens. Identificada com a normalidade e intensificada pela aversão frente à própria cultura, a destrutividade tende a se acumular sob a forma de delírio persecutório voltado contra os mais frágeis da hierarquia social, caracterizando dessa forma o clima geral favorável ao fascismo. Sob tais condições de “identificação com o agressor”, a agressividade acumulada “volta-se contra os que não pertencem ao todo, aqueles cuja existência é a sua negação”. (MARCUSE, 1981, p. 100).

A intensificação de processos liberadores de agressividade, que caracteriza, no plano filogenético o fascismo, e, no plano ontogenético, a personalidade autoritária, traduz de maneira precisa a preocupação emblematicamente expressada por Adorno em sua advertência de que a não repetição de *Auschwitz* é condição essencial para uma educação emancipadora. Com efeito, a “vida danificada” analisada por Adorno equivale a um testemunho histórico da compulsão à repetição sistemática das pulsões de morte. Ana Carolina Soliva Soria resumiu de maneira clara a inspiração fortemente freudiana contida nos aforismos de *Minima Moralia*, de Adorno. Para essa autora, a vida danificada denunciada por Adorno é resultado da busca de satisfação das pulsões de morte, que ao rebaixar a civilização ao estado inorgânico, “transforma todos os indivíduos em meras extensões das máquinas no processo de produção dos bens de consumo” (SORIA, 2008, 46). A redução dos indivíduos à condição ultrajante de apêndices do capital, sob um clima geral de favorecimento da canalização irrefletida das pulsões agressivas, explicita, assim, a tendência de repetição de episódios de barbárie, justificando a extrema atualidade do imperativo categórico adorniano de que *Auschwitz não se repita*.

II

A sombra sinistra do progresso, que foi objeto de ampla reflexão por parte dos teóricos críticos, sofreu recentes repercussões no campo filosófico com a trilogia de Giorgio Agamben, dedicada à análise da problemática do *homo sacer*. Agamben parte da constatação de Michel Foucault, quando este, na conclusão de *A vontade de saber*, assinala que, nos limiares da Idade Moderna, a vida natural passou a ser incluída dos mecanismos e cálculos do poder estatal, em um processo histórico mediante o qual a política converteu-se em biopolítica. A singularidade dessa transformação é explicitada por Foucault pela comparação com o significado atribuído por Aristóteles ao homem: este era animal vivente e além disso capaz de vida política. Agamben, por sua vez, assinala como traço decisivo justamente a eliminação moderna do “além disso”. O homem moderno é um animal cuja política é apenas a administração da “vida de ser vivente”, ou seja, para a política contemporânea, que é reduzida a biopolítica, não importa mais a busca do “viver bem”, mas simplesmente e apenas a administração da vida nua, a animalização do homem, por meio de variadas técnicas políticas, “a possibilidade de proteger a vida ou autorizar seu holocausto”. Assim, é a relação entre vida nua e política que governa secretamente as ideologias da modernidade, à esquerda e à direita. Quanto ao “viver bem”, segundo Agamben, este

foi reduzido ao narcisismo compulsivo e hedonismo de massa da sociedade do espetáculo.

Agamben se pergunta: “Qual é a relação entre política e vida, se esta se apresenta como aquilo que deve ser incluído através de uma exclusão?” Essa interrogação é respondida pelo diagnóstico para o qual a política ocidental se consubstancia de acordo com uma lógica da exceção, pois, quando o Estado põe a vida biológica, nua, no centro de seus cálculos, configura-se uma dialética sinistra por meio da qual o próprio ato de incluir contém o seu oposto: a exclusão. Como a vida de cada ser empírico singular não tem em si mesma valor nenhum, os seres viventes na modernidade reduzem-se à condição de *homo sacer*, figura jurídica ambígua do direito romano, que, embora não pudesse ser sacrificado, poderia ser morto sem que tal homicídio configurasse um crime a ser julgado. Agamben aponta, pois, uma contradição decisiva a caracterizar a modernidade. Justamente no momento histórico em que a vida humana é incluída no ordenamento (Direitos Humanos), essa inclusão se dá sob a forma de sua exclusão, de sua absoluta matabilidade. A vida nua está presa ao estado de exceção, que, segundo Benjamim, deixa de estar referido a uma situação externa e provisória de perigo e passa a confundir-se com a própria norma: a vida nua é incluída somente através de uma exclusão. Diz Agamben: “A nossa política não conhece hoje outro valor que a vida, e até que as contradições que isto implica não forem solucionadas, nazismo e fascismo, que haviam feito da decisão sobre a vida nua o critério político supremo, permanecerão desgraçadamente atuais” (2007, p. 18).

A contradição moderna, por meio da qual a inclusão da vida nua em um conjunto jurídico de protocolos que visam à sua proteção estabelece simultaneamente a absoluta matabilidade de todo ser humano vivo, configura uma circunscrição espacial específica. Conforme Agamben, o campo torna-se a matriz oculta da modernidade, pois “é o espaço que se abre quando o estado de exceção começa a tornar-se a regra” (2007, p. 18). O campo é o lugar que se caracteriza pela indistinção entre exceção e regra, ou, em outras palavras, pela suspensão legal da lei. No campo o poder tem à sua disposição a vida nua sem qualquer mediação. “Por isso o campo é o próprio paradigma do espaço político no ponto em que a política torna-se biopolítica e o *homo sacer* se confunde virtualmente com o cidadão” (2007, p. 14). Assim, o campo é o espaço político da modernidade, e nos encontramos diante dele toda vez que é criada uma estrutura de exceção. O campo possui localização deslocante, metamorfoseada segundo diversos contextos: nas favelas das periferias, nas zonas de detenção dos

aeroportos, nas populações que aguardam intervenção militar humanitária².

Agamben, portanto, não se reporta ao campo de concentração de *Auschwitz* como um acontecimento histórico e determinado, restrito ao passado. Tal como para Adorno – que certa vez escreveu que toda nossa existência deveria ser vista como campo de concentração –, *Auschwitz* se apresenta para Agamben como paradigma de tantos outros campos que pontuaram e continuam pontuando a história ocidental, campos em cuja circunscrição, atualmente cada vez mais imprecisa e deslocante, uma vida nua se põe à completa mercê de um poder biopolítico soberano. Nessa perspectiva, Agamben acrescenta aspectos fundamentais para reflexões sobre as dificuldades de realização de uma *educação após Auschwitz*. Ambas as abordagens, de Adorno e de Agamben, confluem para uma reflexão dialética em que se trata de apontar a reprodução sistemática do mais absoluto desprezo pela vida humana justamente naquelas esferas em que a vida parece estar sendo valorizada e preservada. Para usarmos termos freudianos, suas obras testemunham a primazia das pulsões de morte, justamente quando, em sua aparência, a vida civilizada ostenta de maneira grandiloquente a defesa e conservação da vida. Para demonstrar essa convergência entre ambos, abordaremos duas passagens da obra dos filósofos. Em Adorno, o aforismo *Interesse pelo corpo*, da *Dialética do Esclarecimento*. Em Agamben, o capítulo *Os direitos do homem e a biopolítica*, de *Homo Sacer*.

III

O progresso do Esclarecimento, conforme vimos, acarretou a vitória da razão instrumental sobre a natureza, e, com ela, a conversão dos próprios homens em meros objetos de dominação, apêndices do capital. Essa racionalização crescente de todas as esferas da vida manifesta-se como reificação da vida e do próprio corpo, “o amor-ódio pelo corpo impregna toda a cultura moderna” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 217). Ao rebaixar a natureza como objeto de dominação desenfreada, os homens rebaixaram-se a si próprios, submetendo-se aos impulsos destrutivos que espreitam a vida civilizada. O retorno das pulsões agressivas, reprimidas pelo verniz civilizatório presente em cada

² A esse respeito, é muito significativo que a “Cúpula sobre segurança alimentar”, que contou com a presença de presidentes de 40 países, tenha sido encerrada em agosto de 2008, em Roma, sem a formulação de qualquer proposta, mesmo retórica, de ação. O fato de que se tenha cogitado diminuir a fome pela metade até 2025 já revela a matriz oculta da biopolítica: trata-se de pensar qual é a porcentagem aceitável de mortes pela fome em determinado período. A grande questão da biopolítica hoje é a seguinte: o aumento no consumo de alimentos está provocando o aumento nos preços, que parece ter vindo para ficar. Se hoje o planeta mal consegue alimentar 6,7 bilhões de pessoas, o que ocorrerá em 2050, quando seremos 9,2 bilhões?

homem singular, manifesta-se como conjunto de sintomas que expressam a patologia da vida moderna. Sob a energia corrosiva que é alimentada pelo ressentimento diante da vida civilizada, o mal-estar freudiano, “a fúria cega sobre o objeto vivo” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 218) busca aniquilar tudo aquilo que encontra, seja sob a forma da barbárie homicida do fascismo, seja sob a forma das formações reativas produzidas pela indústria cultural. A hostilidade pelo corpo vivo, o desprezo pela vida, está presente mesmo quando o pretexto da comunicação prescritiva anuncia “drágeas de vitaminas” e “cremes para a pele” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 218). O impulso para preservar a vida, sem dúvida presente nesses conhecidos apelos publicitários, é traído pelo espírito instrumental que o anima, o qual consiste em prolongar uma vida que não é regida pelos impulsos de Eros, mas pela potencialidade funcional sob a qual homens e natureza são avaliados. A valorização da vida saudável e tão longeva quanto possível racionaliza o desprezo pelo corpo vivo, hostilidade velada que não pode ser claramente anunciada, sob pena de despertar as mais terríveis suspeitas acerca dos pilares da vida normal na sociedade moderna. Segundo Adorno e Horkheimer, a degradação da vida a mero processo químico alimenta o prazer perverso daqueles que manipulam o corpo de maneira análoga ao fabricante de caixões (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 219). O culto da vida saudável, que tão lucrativamente prospera graças à frequência de academias de ginástica, ao consumo de vitaminas e à popularização das cirurgias plásticas, entre outros tantos hábitos de consumo na sociedade moderna, espelha muito mais uma visão fria sobre a vida, impelida que é pela avaliação dos homens sob o ponto de vista da maximização de sua utilização produtiva. Testemunha mais o reinado de Thanatos que o de Eros, sob o influxo de uma normalidade estruturalmente comprometida pela patologia. “Na base da saúde reinante está a morte” (ADORNO, 1992, p. 51).

De maneira rigorosamente similar à *Dialética do Esclarecimento*, Agamben inicia sua exposição a respeito da relação entre direitos humanos e biopolítica apontando a ambiguidade contida no título da declaração de direitos de 1789, onde não fica claro se os direitos ali expressos pertencem ao “homem” e ao “cidadão”, ou ao “homem”, desde que seja “cidadão”. A esse respeito, Agamben cita a “insuspeitada profundidade” de Burke, que “preferia de longe os ‘seus direitos de inglês’” (2007, p. 133-134). Ao olhar comum que enxerga na Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão uma demonstração exemplar do progresso da razão em um sentido ético e metajurídico, Agamben prefere a análise de sua função histórica real, que consiste na inserção da vida nua, que até então somente a Deus pertencia, na esfera biopolítica, como fundamento da

soberania do Estado. Como fundamento do Estado moderno, fruto histórico das revoluções burguesas, onde parece ter se situado “o homem como sujeito político livre e consciente”, na verdade instaurou-se juridicamente a vida nua como objeto de administração do poder soberano. Ao contrário do que parece, a nova configuração política que inseriu o ser humano vivente como portador de direitos absolutos não foi meramente transgredida pelo advento posterior do nazismo e do fascismo. Pelo contrário, a geopolítica nazi-fascista foi o resultado histórico mais consequente exatamente da inclusão da vida nua como objeto de administração biopolítica:

Fascismo e nazismo são, antes de tudo, uma redefinição das relações entre o homem e o cidadão e, por mais que isto possa parecer paradoxal, eles se tornam plenamente inteligíveis somente se situados sobre o pano de fundo biopolítico inaugurado pela soberania nacional e pelas declarações de direitos. (AGAMBEN, 2007, p. 137).

Para Agamben, é à luz desse pano de fundo que se pode compreender plenamente o sentido de ter havido distinção entre direitos ativos e passivos. Tal distinção, que pareceu ter sido somente uma restrição ao princípio democrático e igualitário da declaração de direitos, na verdade, anunciou, com todas as letras, seu significado biopolítico concreto, que consiste em redefinir continuamente as fronteiras entre vida nua e cidadania, ou, mais precisamente, entre aqueles que, em determinado contexto biopolítico, podem ser incluídos como cidadãos ou excluídos mediante processos de desnaturalização e desnacionalização em massa (2007, p. 138-139). Dessa forma, a política propriamente moderna caracteriza-se por ter em seu centro um “maciço reinvestimento da vida natural”, que ao discriminar entre “vida autêntica” e “vida nua” separa os “direitos do cidadão” dos “direitos do homem”, configurando uma cisão por meio da qual é possível compreender o fracasso persistente da ONU e das ditas organizações humanitárias em combater a barbárie crescente dos nossos dias.

IV

O acontecimento histórico central do século XX, a saber, a emergência do nazi-fascismo, configurou uma certa relação entre vida nua e política que não somente levou às últimas consequências certas tendências ocultas presentes na *Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão*, como também antecipou certo tipo de relação entre poder soberano e ser humano vivente, nitidamente

imperante nos tempos atuais. Para Agamben, desde a Segunda Guerra, o campo não é uma “anomalia pertencente ao passado”, senão “a matriz oculta, o *nó-mos* do espaço político em que ainda vivemos” (2007, p. 173). A novidade que o período posterior à Segunda Guerra testemunha é a persistência das condições que geraram o holocausto. Fiel ao espírito da *Dialética do Esclarecimento*, onde se pode ler que “entre o antissemitismo e totalidade havia desde o princípio a mais íntima conexão” (2007, p. 161), Agamben aponta a consequência funesta advinda da generalização do estado de exceção, sua identificação com a própria norma: “o campo é o espaço que se abre quando o estado de exceção começa a tornar-se a regra” (2007, p. 175). A diferença fundamental de Treblinka e Auschwitz a Guantánamo, Bagdá e ao Morro da Providência, no Rio de Janeiro, é que, desde então, o campo, como espaço político por excelência da modernidade, adquiriu virtualidade, sendo sua localização deslocante, de tal maneira que ali toda forma de vida e toda norma são passíveis de serem capturadas por sua estrutura (AGAMBEN, 2007, p. 182). “O campo, como localização deslocante, é a matriz oculta da política em que ainda vivemos, que devemos aprender a reconhecer através de todas as suas metamorfoses, nas *zannes d’attente* de nossos aeroportos bem como em certas periferias de nossas cidades” (AGAMBEN, 2007, p. 182).

A sobrevivência e expansão dos impulsos anticivilizatórios no interior da própria civilização, a contradição estrutural adequadamente denominada como mal-estar por Freud, e que, para Adorno constitui o maior obstáculo para uma *Educação após Auschwitz*, adquire novos contornos à luz da análise penetrante de Agamben. Quando o campo torna-se o espaço político por excelência da modernidade, explicitando a possibilidade de conversão de qualquer cidadão em vida nua matável, submetido a um sistema político convertido em máquina letal, isso significa que, uma vez mais, a máscara da política contemporânea é desvelada, de maneira a expor seu retrato sem retoques. Desde as *Teses sobre a História*, de Benjamin, passando pela *Dialética do Esclarecimento*, e pela análise da microfísica do poder, em Foucault, e culminando na exposição da absoluta impotência humana de homens convertidos em *homo sacer*, temos momentos importantes de deciframento da reprodução da barbárie em meio à própria vida civilizada. No que se refere à similaridade a que o presente trabalho está mais dedicado, o comprometimento da normalidade pela patologia, tal qual Adorno e Horkheimer analisam, em sua *Dialética do Esclarecimento*, encontra, na abordagem de Agamben, uma impressionante confirmação e atualização, por meio da identidade sinistra entre estado de exceção e normalidade. Essa atualização das teses centrais da *Dialética do Esclarecimento* acarreta implicações importan-

tes para o campo educacional, uma vez que reconfigura os obstáculos para uma educação desbarbarizadora, que se proponha a não-repetição de *Auschwitz*.

Em sua implicação mais óbvia e imediata no campo educacional, a análise de Agamben auxilia a refletir sobre a configuração da escola como campo, vale dizer, como espaço biopolítico no qual a vida nua é sistematicamente adestrada, preparada para sua inserção nos diferentes nichos da vida social. Recordando a uma expressão lapidar de Michel Foucault, corpos dóceis e úteis são produzidos em um espaço disciplinar no qual o saber está entrelaçado ao poder. Quando os resultados mais recentes de exames dedicados ao Ensino Médio no Brasil desnudam um fosso entre as escolas particulares e as escolas públicas, à luz da análise de Agamben, essa distinção aponta claramente para o lugar no qual a estrutura do campo se configura com maior intensidade. Ainda que em meio à concorrência acirrada e perversa dos colégios particulares em busca dos adolescentes que se destacam como talentos potenciais de vestibulares hipercompetitivos não se possa dizer que a barbárie tenha deixado de prosperar, é em meio à humilhação cotidiana que submete estudantes, professores, pais e funcionários nas escolas públicas brasileiras que a vida nua é sistematicamente produzida. Para os jovens de muitas escolas públicas brasileiras, o simulacro de formação que sobrevive no interior de salas de aula barulhentas, superlotadas e pichadas, em meio a um estado geral de estresse e humilhação, na maioria das vezes, destina-se somente ao preparo instrumental para o mercado de trabalho. A identificação exclusiva dos jovens estudantes com as funções contingentes a serem exercidas em uma realidade assolada pelo “horror econômico”, longe de ser um déficit educacional a ser heroicamente superado por educadores conscientes, parece mais corretamente configurar a verdadeira face da escola pública brasileira, entendida como manifestação do campo, no sentido agambeniano. No espaço biopolítico escolar, a vida nua adquire relevância somente para a produção de estatísticas mensuradoras dos níveis de repetência, de competência e de evasão, em cujo horizonte não se cogita a superação pura e simples dessa condição, mas sim a definição de sua porcentagem aceitável em determinados contextos. A barbárie sistematicamente reproduzida na área da educação é produto do progresso do planejamento racional, tanto quanto, no campo científico, as câmaras de gás e a bomba atômica testemunham a hegemonia da irracionalidade da razão.

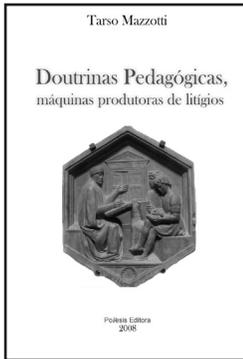
Como mencionamos no início, à dialética do esclarecimento corresponde necessariamente a dialética da educação. Nesse sentido, o trabalho recente de Agamben aponta dificuldades adicionais para os educadores que se propõem a tarefa de impedir a repetição da barbárie. Assim, parafraseando o autor, para

quem “somente uma política que saberá fazer as contas com a cisão biopolítica fundamental do Ocidente poderá refrear esta oscilação e pôr fim à guerra civil que divide os povos e as cidades da terra” (2007, p. 186), igualmente, para os educadores, o imperativo da autorreflexão dialética adquire, mais uma vez, certa urgência que contém algo de desesperador. Em consequência, somente uma educação que saiba acertar as contas com suas implicações biopolíticas poderá fazer frente a seu papel de reprodução da vida nua. E, para essa tarefa, a expressão “campo educacional”, tantas vezes mobilizada pelos educadores, terá que ser compreendida em seu sentido menos retórico e mais literal.

Referências

- ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. *Minima Moralia - reflexões a partir da vida danificada*. São Paulo: Ática, 1992.
- AGAMBEN, G. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte, UFMG, 2007.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. Teoria de la seudocultura. In: *Sociologica*. Madrid: Taurus, 1971.
- _____. *Dialética do Esclarecimento - fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- MARCUSE, Herbert. *A Ideologia da Sociedade Industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- SORIA, A.C. S. *Dialética do esclarecimento: a mortificação do homem*. in: *Mente, Cérebro & Filosofia* (edição especial n. 7). São Paulo, Duetto Editorial, 2009.

Para quem tem o peito para a filosofia da educação....

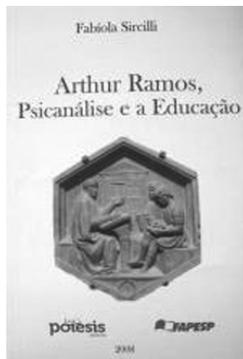


Tarso Mazzotti

Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios. Marília: Poësis, 2008.

Coleção “Retórica e Argumentação na Pedagogia”, volume 1, coordenada pelos Profs. Drs. Tarso Mazzotti e Marcus Vinicius da Cunha.

Preço promocional para professores e estudantes: R\$ 15,90* (código: filoed2010)



Fabíola Sircíli

Arthur Ramos, Psicanálise e a Educação. Marília: Poësis & Fapesp, 2009.

Coleção “Retórica e Argumentação na Pedagogia”, volume 2, coordenada pelos Profs. Drs. Tarso Mazzotti e Marcus Vinicius da Cunha.

Preço promocional para professores e estudantes: R\$ 11,00 (código: filoed2010)



Carlos da Fonseca Brandão (Org.)

Intelectuais do século XX e a educação no século XXI: o que podemos aprender com eles? Marília: Poësis & Fapesp, 2009.

Preço promocional para professores e estudantes: R\$ 14,70 (código: filoed2010)