

Pedro Angelo Pagni
Sinésio Ferraz Bueno
Rodrigo Peloso Gelamo
(Org.)

Biopolítica, arte de viver e educação



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

BIOPOLÍTICA, ARTE DE
VIVER E EDUCAÇÃO

PEDRO ANGELO PAGNI
SINÉSIO FERRAZ BUENO
RODRIGO PELLOSO GELAMO
(ORG.)

BIOPOLÍTICA, ARTE DE VIVER E EDUCAÇÃO

Marília
2012



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Diretora:

Profa. Dra. Mariângela Spotti Lopes Fujita

Vice-Diretor:

Dr. Heraldo Lorena Guida

Copyright© 2012 Conselho Editorial

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Ana Maria Portich

Antonio Mendes da Costa Braga

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Maria Rosângela de Oliveira

Mariângela Braga Norte

Neusa Maria Dal Ri

Rosane Michelli de Castro

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação – Unesp - campus de Marília

B615 Biopolítica, arte de viver e educação / Pedro Angelo Pagni, Sinésio Ferraz Bueno, Rodrigo Pelloso Gelamo (org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2012.

304 p.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7983-274-1

DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-274-1>

1. Educação – Filosofia. 2. Biopolítica. 3. Filosofia – Estudo e ensino.

I. Pagni, Pedro Angelo. II. Bueno, Sinésio Ferraz. III. Gelamo, Rodrigo Pelloso. IV. Título.

CDD 370.1

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora Unesp

SUMÁRIO

Apresentação	7
PARTE 1 PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO HUMANA FRENTE À BIOPOLÍTICA	
Capítulo 1 Formação em outra perspectiva <i>Nadja Hermann</i>	21
Capítulo 2 Matizes filosófico-educacionais da formação humana e os desafios da arte de viver <i>Pedro Angelo Pagni</i>	35
Capítulo 3 Foucault e a Educação: um caso de amor (não) correspondido? <i>Alexandre Simão de Freitas</i>	51
PARTE 2 BIOPOLÍTICA, ÉTICA E DIFERENÇA: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO ATUAL	
Capítulo 4 (Bio)política, democracia, pluralismo e educação: dilemas que demandam uma politização outra <i>Sylvio Gadelba</i>	77
Capítulo 5 Pedagogia da diferença ou metafísica da diferença? <i>Sinéio Ferraz Bueno</i>	103
Capítulo 6 Patologia da repugnância e respeito à diferença <i>Cláudio Almir Dalbosco</i>	123
Capítulo 7 Cuidado, alteridade e diferença: desafios éticos para a educação <i>Silvio Gallo</i>	139

Capítulo 8	
A temporalidade do presente e a arte de viver em um tempo em que o tempo não conta mais	
<i>Divino José da Silva</i>	159

PARTE 3
ARTE DE VIVER, EDUCAÇÃO ESCOLAR E
ENSINO DE FILOSOFIA: RELAÇÕES POSSÍVEIS

Capítulo 9	
A educação para a democracia: precisamos de mais paixão, não menos	
<i>Gregory Fernando Pappas</i>	183

Capítulo 10	
A arte de viver e educação escolar: caminhos, conexões, impasses	
<i>Alfredo Veiga-Neto</i>	195

Capítulo 11	
Simone de Beauvoir: el arte de vivir y pensar filosóficamente fuera de la disciplina	
<i>Olga Grau Duhart</i>	215

Capítulo 12	
Formação e Arte de viver: o que se ensina quando se ensina Filosofia?	
<i>Elisete M. Tomazetti</i>	229

PARTE 4
PENSAR A EDUCAÇÃO: ENTRE O
AMOR, A AMIZADE E O INAPREENSÍVEL

Capítulo 13	
Educar na realidade da amizade	
<i>Jean-Christophe Merle</i>	251

Capítulo 14	
O papel das paixões na formação da moralidade	
<i>Alonso Bezerra de Carvalho</i>	267

Capítulo 15	
Estâncias: sobre a transmissão do inapreensível	
<i>Maximiliano Valerio López</i>	281

Sobre os Autores.....	299
-----------------------	-----

APRESENTAÇÃO

O tema da Biopolítica nos remete ao diagnóstico do presente, desenvolvido originalmente por Michel Foucault e, posteriormente, aprofundado por outros filósofos contemporâneos, como Giorgio Agamben, sem contar que filósofos como John Dewey, Jürgen Habermas, dentre outros, o tangenciaram. Para parte desses filósofos, uma dimensão da vida humana teria sido abandonada para que se restringisse a um tipo de racionalidade, àquilo que pode ser regulamentado pelo Estado e governado politicamente pelas diversas artes de governos espalhadas pela sociedade civil. Se, na crítica feita por alguns desses filósofos em relação à reconciliação entre a vida e o mundo, por meio de uma racionalidade e de uma pragmática específica, da parte de outros essa reconciliação seria impossível, provocando um pensar constante e a assunção de uma atitude ética e política de resistência ao existente.

Diante desse dilema atual, algumas perspectivas filosóficas educacionais advogaram a integração da vida à escola e um tipo de pragmática do ensino capaz de integrar os elementos daquela aos princípios da cognição e da unidade lógica discursiva presentes nesta. Por sua vez, outras insistiram em manter aberta a tensão entre vida e escola, elegendo-a como um campo privilegiado para se compreender os processos de subjetivação e para se proporcionar um reflexionamento ético sobre a ação pedagógica, a atividade docente e a proposição de novos problemas ao ensino de Filosofia. É no âmbito do embate dessas perspectivas que se discutiu o tema em questão, nesta coletânea.

Os resultados das discussões sobre o tema encaminharam-se no sentido de apontar para uma crítica contundente com respeito aos efeitos éticos e políticos da biopolítica atual para a educação, indicando algumas possibilidades para que a arte de viver e a estética da existência

se interpusessem aos processos de escolarização e à pragmática do aprendizado. 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, na Bélgica e nos Estados Unidos, em que pesem as diferenças substanciais em que a Biopolítica atual afeta esses países. A partir desses pontos de vista e perspectivas sobre o tema, pensou-se na possibilidade da ação de o educador servir como elemento para que, em sua pragmática, se compreenda uma dramática e se estabeleçam outras formas de relação com os seus alunos. Desse modo, o tema da Biopolítica, da arte de viver e da educação foi debatido no IV Simpósio Internacional em Educação e Filosofia e retomado, nesta coletânea, que selecionou as suas mesas redondas, 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, promovendo um maior vínculo entre estas e algumas das principais tendências contemporâneas da filosofia. Num momento em que a reflexão filosófica parece ter-se ausentado da atividade docente, tais resultados sinalizam que esse evento científico se constituiu, assim, em um contraponto à arte de governo pedagógica e à Biopolítica que a enreda, assim como à atual pragmática do ensino, indicando outras possibilidades do aprendizado da Filosofia na formação dos educadores e alternativas viáveis ao pensar a/na educação. Com tais propósitos, a presente coletânea se organiza em quatro partes, com seus respectivos capítulos.

A primeira parte discute algumas Perspectivas da formação humana frente à Biopolítica, em vistas a abordar a sua problemática e as suas inflexões filosófico-educacionais. Ao problematizar a situação da formação humana na Biopolítica atual, procura analisar os desafios lançados a esse campo de estudos, diante da destituição do mundo da vida e da preponderância da racionalidade técnica, no âmbito da prática educativa.

No primeiro capítulo, intitulado “Formação em outra perspectiva”, a professora Nadja Hermann (PUS/RGS) analisa a Bildung como projeto ambicioso, na medida em que pressupõe a tendência de perfectibilidade da humanidade no sentido do incremento dos potenciais de emancipação. A não confirmação histórica dessa tendência foi em seguida desenvolvida mediante a referência a diversos pensadores que, cada qual a seu modo,

abordaram a crise do sujeito. Desde Freud, Wittgenstein, Foucault, Adorno e Honnet, considerou a professora, a referida crise pode ser definida por meio de dois pontos comuns: o abalo de crenças arraigadas da civilização ocidental e a visão desiludida da autodeterminação. Como alternativa ao projeto extremamente ambicioso da Bildung, Nadja Hermann apresenta a perspectiva de exploração do caráter intersubjetivo e dialógico da experiência, embasada fundamentalmente em Gadamer. Resumidamente, a tese gadameriana propõe a experiência como “aprendizado pelo sofrimento”. De acordo com a professora, Gadamer postula a noção da “experiência trágica da finitude”, como algo que dispensa certezas prévias, sendo mediada pela imaginação e pela dimensão estética, como *aesthesis*.

No segundo capítulo, “Matizes filosófico-educacionais da formação humana e desafios da arte de viver”, Pedro Angelo Pagni (UNESP-Marília) problematiza os usos dessa ideia de formação e indica uma alternativa para que se possa encontrar, na dimensão artística da ação pedagógica, um modo de resistir às condições que concorreram para a sua dissolução, no presente. Para tais propósitos, examina a gênese e o desenvolvimento do ideal moderno de formação para, então, discutir a perspectiva do inumano da arte como um dos meios de privilegiar a dimensão estética da ação formativa e o ponto de vista da estética da existência como uma possibilidade de conferir-lhe um sentido ético-político capaz de resistir ao seu esfacelamento, no presente. Desse ponto de vista, argumenta pela tese de uma ação formativa que se constituísse como possibilidade de (trans)formação de si e como um desafio da arte de viver à educação escolar, na atualidade.

No terceiro capítulo, intitulado “Foucault e a educação: um caso de amor não correspondido?”, Alexandre Simão de Freitas apresenta a recepção no campo da Educação dessa referência teórica matricial para compreender o problema da formação humana e, sobretudo, o modo como os últimos escritos desse filósofo vêm movimentando os debates recentes em Filosofia da Educação. O seu autor enfatiza a fecundidade desses escritos, considerados muitas vezes menores, que revelam a face do “professor Foucault” como relevante para discutir a crise da formação humana e descrystalizar algumas interpretações que esta tem recebido, no âmbito da Educação. Defende que a problematização do sujeito foucaultiano do

cuidado de si traz novos elementos que ultrapassam os impasses nos quais se tem debatido “a teorização educacional crítica contemporânea”.

Essa parte da coletânea procura oferecer ao seu leitor, assim, interpretações acerca dos impasses da formação humana frente à biopolítica atual e algumas possibilidades de a Filosofia da Educação debatê-la a partir de perspectivas teóricas diversas, mas que se centram na interlocução com o pensamento de Michel Foucault.

A segunda parte, intitulada Biopolítica, ética e diferença: desafios para a educação atual, aborda a possibilidade da diferença como um problema para a educação e para a Biopolítica atual, que as desafia política e eticamente.

Ao debater os seus desafios políticos, os dois primeiros capítulos dessa parte colocam no centro da discussão as ciladas ou não da diferença. No capítulo “(Bio)política, democracia, pluralismo e educação: dilemas que demandam uma politização outra”, Sylvio Gadelha procura caracterizar sua crítica ao que ele considera ser o “cerco à multiplicidade”, criticando o que Antonio Flávio Pierucci denominou “ciladas da diferença”, problematizando-o a partir do que denominou de o caráter molecular e policromático das “novas formas de protesto” e da noção deleuziana de “acontecimento”. O autor encontra, nessas últimas referências, uma como possibilidade de vida e de diferença que teria um papel político importante, na atualidade. Diferentemente dessa compreensão, no capítulo “Pedagogia da diferença ou metafísica da diferença?”, Sinésio Ferraz Bueno assume posição oposta, utilizando as críticas de Pierucci para problematizar as derivações da filosofia da diferença para a pedagogia, com o intuito de sustentar que também nesta última existe uma pretensão metafísica à universalidade, que a contradiz e revela sua face identitária. Ao defender essa posição, no quinto capítulo da coletânea, esse autor evidencia uma face ética que subjaz à discussão política, objeto da discussão dos três capítulos seguintes desta coletânea.

Esses três capítulos subsequentes se centram na discussão da diferença e do respeito ao outro como uma problemática ética central à educação, pois pode auxiliar o leitor a vislumbrar possibilidades para resistir aos seus mecanismos da Biopolítica, no presente, porque, em uma época em que proliferam os discursos acerca da inclusão, que, em muitos

casos, anula o Outro em sua alteridade radical, pensá-lo passa a ser um de dos principais desafios filosófico-educacionais.

No capítulo “Patologia da repugnância e respeito à diferença”, Cláudio Almir Dalbosco (UPF) considera que a compreensão e o respeito pela diferença são atitudes mínimas necessárias à construção de uma convivência livre e democrática, o que exige a ruptura com o sentimento de repugnância característico da condição humana. Sua tese afirma que tal sentimento, que é uma das principais formas de discriminação humana e social, constitui um dos problemas centrais a serem enfrentados no processo formativo-educacional das novas gerações. A base desse sentimento se encontra na ilusão de invulnerabilidade, desenvolvida no decorrer da modernidade, cuja origem advém do ideal de formação da nobreza europeia, sobretudo francesa, no século XVIII, ao qual o Emílio de Rousseau ofereceu um contraponto decisivo, por meio da noção de *perfectibilité*, que exprime o aspecto plástico e indeterminado da natureza humana. Para afastar a tendência a uma patologia da repugnância, o autor recorre ainda a Rousseau, para quem a questão não consiste nem em diminuir os desejos, nem em ampliar as faculdades, mas equacionar os desejos e as faculdades, a vontade e o poder. O desafio da educação natural não está em ignorar, nem em reprimir os desejos da criança, mas em estabelecer a distinção entre o real e a fantasia, impedindo a invasão racional adulta excessiva no mundo da criança. Assim, aprendendo a compreender vivamente e de maneira não traumática a experiência da debilidade e dos limites humanos, nossas crianças terão melhores condições emocionais de assumir o ideal da convivência recíproca e da ajuda mútua, conclui Dalbosco.

No capítulo “Cuidado, alteridade e diferença: desafios éticos para a educação”, Sílvio Gallo (UNICAMP) parte da noção de Outro e o quanto a mesma porta algo de ameaçador, uma vez que abala a nossa segurança e a certeza que temos sobre o que somos e o que desejamos. Inicialmente, o autor retoma o sentido do outro nos termos como Sartre a ele se refere, no livro *O ser e o nada* e na peça *Entre quatro paredes*, em que o outro se revela como presença incômoda ao eu, mas ao mesmo tempo inevitável para a constituição da consciência que o eu constrói a respeito de si mesmo. Essa consciência acerca do outro produz o estranhamento e revela a diferença, ao mesmo tempo em que produz também a angústia do

eu diante do olhar do outro, que o descobre em suas fragilidades. Assim, essa relação eu-outro se dá por meio de uma conscientização mútua, a qual ocorre de maneira pouco clara e sempre muito conflituosa, porque o eu exposto ao outro se sente ameaçado. No entanto, nesse jogo, por mais que o eu busque ignorar ou afastar-se do outro, ele estará sempre diante dele. É nesse sentido, destaca Silvio Gallo, que o outro funciona como uma espécie de inferno para o eu. É nessa relação tensa e conflituosa que entram em cena as dissimulações, as máscaras, que limitam o reconhecimento mútuo entre o eu e o outro, o que restringe, portanto, a percepção do outro em sua alteridade radical. Ainda que Sartre anuncie esse outro em sua radicalidade incômoda, para o autor, o desafio consiste em romper com os resquícios de uma filosofia do sujeito que, ao longo da modernidade, reduziu o outro radical à identidade do próprio sujeito, transformando-o em algo familiar, eliminado assim toda a diferença radical. O que há no outro que desloca a nossa identidade e lança por terra a imagem que temos de nós mesmos, do nosso grupo, de nossa comunidade e de nossa sexualidade, tudo isso nos perturba e nos lança numa atividade frenética de produção de identidades apaziguadoras, as quais produzem ou negam o outro, no nível do discurso. Conforme ressalta Sílvio Gallo, a modernidade se especializou na fabricação do outro, mas um outro sem alteridade, pois produzido apenas como diferença, como espectro, portanto, como puro artifício. Nessa prática, está presente o risco de se inventar o outro para logo em seguida apagá-lo, eliminá-lo de nosso horizonte, anulando o que há nele de inominável e de irredutível. Em face dessa constatação, interroga Sílvio Gallo: como pensar esse excesso de discursos sobre o outro que mais parece anulá-lo em sua alteridade radical? No campo das teorias e práticas educacionais, talvez todo o esforço e investimento devessem se voltar para o exercício do pensar e sentir o outro, bem como para o exercício do sentir e pensar com o outro. Isso exigiria a construção de um novo ethos para a educação, que nos possibilitasse sentir, ver, pensar, imaginar e narrar de outro modo o que há de irredutível e inominável sobre o outro. E, se for o caso, também, cessar as palavras sobre esse outro, o qual está encerrado no excesso de opinião e dos saberes que se constroem sobre ele.

No capítulo “A temporalidade do presente e a arte de viver em um tempo em que o tempo não conta mais”, Divino José da Silva (UNESP-

Pres. Prudente) diagnostica os efeitos que a temporalidade do presente exerce sobre a nossa percepção e experiência com o tempo, na atualidade, e seus desdobramentos no âmbito de uma arte de viver. Na sociedade contemporânea, premidos pela lógica da velocidade ditada pelo ritmo da produção e do consumo, parece já não haver mais tempo para que os indivíduos se detenham mais longamente na construção de um saber sobre si mesmos. O autor considera essa tarefa imprescindível na atividade de julgar o bem e o mal, e distinguir entre o útil e o que é prejudicial à sobrevivência do indivíduo e da sociedade, do ponto de vista do que Benjamin e Foucault denominaram, desde Baudelaire, atitude de modernidade.

Esse último conjunto de capítulos, ao discutirem a ética e, particularmente, uma ética do cuidado, acabam por introduzir a temática da arte de viver e suas relações possíveis com a educação escolar e com o ensino da Filosofia, objeto da terceira parte desta coletânea. Nos quatro capítulos dessa terceira parte, discute-se a temática da Arte de viver, educação escolar e ensino de Filosofia: relações possíveis. Os dois primeiros capítulos tratam das possíveis relações da arte de viver com a educação escolar, enquanto os dois últimos procuram relacioná-la, particularmente ao ensino de Filosofia.

No capítulo “A educação para a democracia: precisamos de mais paixão, não menos”, Gregory Pappas (Texas A&M University) argumenta por uma perspectiva em que a vida possa ser integrada aos dispositivos da escola e que esta, por sua, vez tem um papel importante no aprimoramento democrático. Busca na filosofia de John Dewey elementos para discutir o problema da baixa qualidade do discurso público nas Américas, o qual se encontra permeado pelo negligenciamento dos fatores estéticos e afetivos, particularmente no campo da educação. Contra uma interpretação intelectualista de Dewey, defende que o conhecimento é importante, mas não tão importante – afirmação que remete ao valor daquilo que é não proposital e não cognitivo na investigação – e redefine a própria noção de democracia.

No capítulo “Arte de viver e educação escolar: caminhos, conexões e impasses”, Alfredo Veiga-Neto (UFRGS) analisa o tema em questão, do ponto de vista de alguns conceitos foucaultianos, buscando algumas aproximações das correntes filosóficas do Pragmatismo e do

Neopragmatismo e, por fim, pensando em alguns de seus nexos com a educação escolar (para as pesquisas em Filosofia da Educação). Nos elementos comuns entre Foucault e pragmatistas e neopragmatistas, o autor ressalta as seguintes proximidades: o pluralismo teórico e o antifundacionismo; o antiessencialismo; o antirrepresentacionismo; o *a priori* histórico; a teoria como instrumento; um acento no contexto, em detrimento dos universais e dos imperativos categóricos; o descentramento do sujeito e a centralidade da prática. Por essas proximidades e a de uma relação entre pensamento e linguagem, defende os vínculos com a arte de viver, em Foucault, e a forma como ela se apresenta, em Dewey, na constituição de uma nova ética que não encontra suporte em nenhum transcendente, ainda que, nesse caso, haja diferenças fundamentais entre Dewey e Foucault, visto que o primeiro não restringe a prática ao plano discursivo e muito menos considera a linguagem como capaz de expressar toda a experiência humana. Assim, do mesmo modo que os pragmatistas e neopragmatistas, Foucault não teria fundado uma ética baseada em pressupostos transcendentais, mas numa arte de viver. O cuidado de si como prática inerente à arte de viver não se identifica, como esclarece Veiga-Neto, com uma espécie de egoísmo e individualismo próprios da época contemporânea, mas, antes, tem um caráter político que requer um modo de pensar e agir sustentados no domínio de si.

Nos outros dois capítulos, as questões relativas à Biopolítica e à arte de viver se estendem ao que se ensina, quando se ensina Filosofia, explorando as relações dessa disciplina com a formação humana e o cuidado de si.

Esse tema é abordado por Olga Grau Duhart (Universidad de Chile), no capítulo “Simone de Beauvoir: el arte de vivir y pensar filosóficamente fuera de la disciplina”. Remetendo-se à obra da filósofa francesa Simone de Beauvoir e a sua biografia, a autora chilena sustenta que aprender a Filosofia seria um ato de formação de si que implica uma arte de viver e de filosofar sobre si e sobre a própria vida. O que se ensina, então, quando se ensina a Filosofia? Ensina-se um modo indisciplinado de filosofar, que deve procurar sua própria maneira de viver e de vivê-la: como forma de vida que se afirma, tornando-se, em seu realizar-se, uma escritura de si mesmo.

No outro capítulo com o mesmo propósito, Elisete Tomazetti (UFSM) discorre sobre as práticas discursivas acerca do ensino e da aprendizagem da Filosofia, tendo como referência os conceitos de instituição disciplinar, experiência de pensamento e arte de viver e, também, por outro lado, a experiência como professora formadora de futuros professores de Filosofia, no contexto da instituição escolar e universitária. A partir de um esboço de como o ensino da Filosofia se desenvolveu, no Brasil, a autora procura responder à questão: o que se ensina, quando se ensina a Filosofia? Para tal propósito, contextualiza primeiro, com base no pensamento arqueogenológico de Foucault, como esses discursos se estabeleceram sobre o ensino de Filosofia; em seguida, depreende dessa análise que se ensinou « A Filosofia », constituída por conteúdos como Lógica, Metafísica, História da Filosofia. Ensinou-se essa Filosofia para estudantes com capital cultural condizente aos imperativos da disciplina e da escola daquele tempo; por fim, aborda a questão relativa à emergência do movimento nacional pelo retorno obrigatório da disciplina na escola de Ensino Médio e do enunciado « Ensinar Filosofia é ensinar a Filosofar ».

A quarta parte desta coletânea congrega capítulos sobre a temática Pensar a educação: entre o amor, a amizade e o inapreensível, objetivando abordar o lugar que ocupa essas virtudes ocupam na relação pedagógica, trazendo contribuições para o que se poderia denominar uma dimensão erótica do cuidado ético.

No capítulo 13, intitulado “Educar na realidade da amizade”, Jean-Christophe Merle (Universidade de Lorraine, na França) discute a questão da necessidade ou da possibilidade do ensino do amor e amizade, na escola. Após recuperar a ideia defendida por educadores de que a amizade e o amor nascem e crescem gradualmente, como que por fases, adquirindo importância a partir da adolescência, para ele, enquanto objetos de ensino, o amor e a amizade têm lugar no curso de Filosofia, pelo menos onde a Filosofia faz parte do programa do ensino secundário e, nesses cursos, muitas vezes apenas algumas concepções clássicas da amizade e do amor, como as de Platão e de Aristóteles, são abordadas, sem fazer distinções das diferentes concepções controversas, de amor e de amizade, nem examinando os perigos e toda a gama de opções oferecidas pelas diferentes formas de amor e de amizade possíveis, comparando as suas vantagens e seus inconvenientes, e

observando seu processo. Retomando uma ideia sustentada por John Stuart Mill sobre a liberdade, conclui que expor o que é o conceito de amizade e de amor, distinguindo concepções controversas, não tem, pois, um interesse puramente teórico, mas também prático.

No segundo capítulo dessa parte, “O papel das paixões na formação da moralidade”, Alonso Bezerra de Carvalho (UNESP-Assis) analisa uma vertente da história da Filosofia que considera que, para a obtenção de conhecimentos verdadeiros e para a realização de ações virtuosas, deveríamos nos abster de levar em conta o mundo das paixões e seus correlatos, como os sentimentos e as emoções, quase sempre tomados como sinônimos. Contrapondo-se a essa tradição, focaliza as paixões como algo essencial na constituição humana que, se desconsiderada, pode nos conduzir a não compreender o homem em sua plenitude. Nessa perspectiva, reflete o papel ocupado pelas paixões no processo de formação de indivíduos ético-morais e lança algumas ideias trazidas por Aristóteles, especialmente em dois textos bastante conhecidos: *Ética a Nicômaco* e *Retórica*.

No terceiro capítulo dessa última parte, “Estâncias: sobre a transmissão do inapreensível”, Maximiliano Valério López (Universidade Federal Fluminense) se propõe pensar e convidar a pensar sobre a dinâmica dos afetos na maquinaria educacional contemporânea e como, por meio dela, se dá forma a essa entidade fantasmática que chamamos humanidade, na qual circulam e tomam forma os afetos. Segundo o autor, “o humano”, isso que a educação se propõe “formar”, não é uma substância, mas o efeito de uma série de dispositivos histórico-sociais, cujo exercício implica relações de força, formas de significação e a construção de um determinado tipo de subjetividade. Desse modo, poder-se-ia dizer, então, que, “o humano”, tal como o sentimos e concebemos hoje, nos limites incertos que demarcam nossa tradição, é o resultado de uma produção política e epistêmica, de uma maquinaria produtora de humanidade, de uma máquina antropológica. Tomado de empréstimos do filósofo italiano Giorgio Agamben, para o autor, a maquinaria antropológica nos faz compreender que, em nossa cultura, o humano tem sido sempre pensado como a articulação e a conjunção de um corpo e uma alma, de um vivente e um logos, de um elemento natural (ou animal) e um elemento sobrenatural, social ou divino. A máquina afirma a existência de uma dimensão que, fazendo parte do homem, no entanto,

não é tida como especificamente humana: ou seja, o dispositivo inventa assim uma região ou província do humano que seria uma espécie de in-humanidade do homem. Assim, apareceria no interior da humanidade uma região que poderíamos denominar impropriamente humana (ou propriamente in-humana?), partilhada com os outros viventes, em face da qual o humano se desprende como uma diferença.

No âmbito de suas quatro partes constitutivas, esperamos que a presente coletânea dê conta de abordar de diferentes perspectivas e focos o tema da Biopolítica, da arte de viver e da educação, em torno do qual se articula. A sua organização nesses termos não teria sido possível sem as discussões ocorridas no IV Simpósio Internacional em Educação e Filosofia, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa de mesmo nome, em 2011, na UNESP, Campus de Marília, e o precioso apoio da CAPES (processo PAEP 0284/08-4), da FAPESP (processo 2008/03217-2), da FUNDUNESP, das Pró-Reitorias de Pesquisa e de Pós-Graduação, que propiciaram o encontro dos autores e, em parte, o apoio necessário para a elaboração desta coletânea.

Para finalizar, gostaríamos de agradecer o apoio e a colaboração de todos os membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia (GEPEF), identificados a seguir, que concorreram diretamente para esta realização: Divino José da Silva, Alonso Bezerra de Carvalho, Cláudio Brocanelli, Vandei Pinto da Silva, Beto Cavallari Filho, Denise Moraes Lourenço, Paula Angerami, Cinthia Falchi, Marlon Trevisan, Anderson Luiz Pereira, Leonardo Gonçalves, Tales Amaro Ferreira, Elisabete Aparecida Ribeiro, Jonas Rangel de Almeida, Patrick Viana.

Pedro Angelo Pagni
Sinésio Ferraz Bueno
Rodrigo Pelloso Gelamo
Organizadores

PARTE 1

PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO HUMANA FRENTE À BIOPOLÍTICA

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO EM OUTRA PERSPECTIVA

Nadja Hermann

*O racional e o irracional estão sujeitos
a ser contraditos de modo idêntico.
Goethe (2000, p. 284).*

A exposição pretende situar as alterações produzidas no conceito de formação humana, diante dos processos contemporâneos de racionalização social e das formas de controle e regulação da vida. Para tanto, será retomado, num primeiro momento, o conceito clássico de formação pensado no âmbito do princípio da subjetividade e seus correlatos como liberdade, maioridade e autonomia. Num segundo momento, será feita referência a movimentos do pensamento ocidental, no século XX, que criticam a razão e o sujeito, com aportes metodológicos diferenciados, mas convergentes quanto a alguns resultados, sobretudo como crítica à violência ao corpo, às formas de expropriação do sujeito e ao fracasso da autorrealização individual. Ou seja, o conceito formação humana, constituído por longa trajetória, é afetado pelas experiências culturais e

sociais e movimentos intelectuais que dissolvem suas bases de justificação. Por fim, pretende-se mostrar que a formação no mundo contemporâneo requer ampliar o próprio pensar, isto é, é preciso desvincular-se de uma racionalidade meramente racionalista, que deixou o homem órfão, pois sua própria identidade resultou em máscara, porque perdeu o sentido. Mudar o ângulo de visão da formação, a partir de possibilidades presentes na racionalidade hermenêutica, que inclui dimensões discursiva, estética e metafórica, dá novas visibilidades a determinados problemas da condição humana, de uma forma não atingida pelo modelo estritamente racional, porque considera também motivos não-reflexivos, produzindo um conceito de formação ajustado às condições da finitude humana.

|

O conceito de formação/educação¹ está fortemente enraizado na tradição ocidental que conhecemos por *humanitas*, e aponta para uma dimensão ético-estética. Essa tradição é descoberta pelos gregos, que a chamam de *paideia*, e, no final do século XVIII, com o neo-humanismo e o romantismo, surge um retorno a esse ideal, que na língua alemã se conhece com o nome de *Bildung*, “[...] um refinamento do intelecto, da sensibilidade e do julgamento [...]” (REICHENBACH, 2002, p. 409), que nós costumamos traduzir por *formação*. Em grande parte, as discussões teóricas sobre *Bildung* encontram-se em Herder, Humboldt, Schiller, Hölderlin, Novalis, Goethe, Kant, Hegel, e são conhecidas como a “determinação do homem” (MASSCHELEIN; RICKEN, 2003, p. 140). Vinculam-se a uma visão antropomórfica, que aposta na condição da razão para promover o humano. Não me deterei em outros momentos expressivos da formação, como a *paideia* e a *humanitas* latina, por não ser de interesse para este momento proceder a uma reconstrução histórico-sistemática. Enfatizarei o significado da *Bildung*, pela sua profunda relação com a metafísica da subjetividade, decisiva na constituição do discurso moderno sobre o tema.

¹ Como esse tema específico já foi objeto de estudos em outras oportunidades, retomo, com breves modificações, parte das análises desenvolvidas sobre o conceito de formação nos seguintes textos: HERMANN, Nadja. *A procura de vestígios da formação* e HERMANN, Nadja. *Formação e experiência*.

A *Bildung* tematiza a subjetividade a partir de dois princípios: o princípio da autonomia ou autodeterminação e o princípio da unidade das diferenças. Nessa concepção, a educação é a capacidade de autodeterminação racional, uma liberdade do sujeito na criação de si. A subjetividade aparece sob duplo aspecto: como uma capacidade pressuposta para a autonomia² e como realização dessa autonomia pela educação. Esse princípio da autonomia não vale apenas para o indivíduo singular, mas para a humanidade como um todo, pois a história tende para a perfectibilidade do homem como ser social. Daí que a educação não se define apenas subjetivamente, porém, mediada na relação com o mundo, e a reconciliação (ou a harmonia) é o *telos* das experiências contraditórias, a unidade conciliadora das diferenças, como propôs o idealismo hegeliano. O indivíduo, enquanto ser racional, é capaz de elevar-se ao universal e interiorizar a ideia de humanidade. Por isso, Gadamer (1990, p. 18) dirá que Hegel desenvolveu com agudeza o conceito de formação (*Bildung*), associando a ideia de ser espiritual e racional, capaz de romper com o imediato e o natural para chegar ao mais alto nível de abstração, capaz de integrá-lo na totalidade. Vale lembrar que essa superação do imediato sempre teve força em nossa herança cultural, para distinguir o homem educado como aquele que alcança a universalidade, que une nosso eu a toda a humanidade.

A formação é a criação de si, vinculada ao mundo no qual o sujeito está inserido, ou seja, um sujeito que age de acordo com a moral universal, de maneira autônoma, criativa e independente. Para Humboldt, um dos importantes formuladores da teoria clássica da educação, o homem forma a personalidade livre e singular numa multiplicidade de experiências autodeterminadas, numa ação recíproca entre o homem e a cultura. Formação é um trabalho de si mesmo, numa abertura dialética entre a experiência no mundo e um projeto de mundo. Assim se expressa Humboldt: “O verdadeiro fim do homem [...] é a formação máxima e o mais proporcional possível de suas forças, para integrá-las num todo. Para

² A autonomia é um conceito moral baseado na vontade de sujeitos racionais, conforme Kant o apresenta na *Fundamentação da metafísica dos costumes* (1785): “Autonomia da vontade é a qualidade da vontade, pela qual ela é uma lei para si mesma (independentemente de toda a qualidade dos objetos do querer)” (1974, p. 74). Esse conceito se constitui num importante ideal que orienta o projeto iluminista e o idealismo alemão, na perspectiva de libertar o homem de todas as determinações externas, e é assumido como uma orientação fundamental do projeto educativo moderno. É um conceito ligado à ideia de maioridade, também defendida por Kant.

isso a liberdade é a condição primeira e indispensável.” Mas essa liberdade deve estar associada a uma “multiplicidade de situações”, pois, mesmo “[...] o mais livre e independente dos homens, deslocado para circunstâncias uniformes, forma-se de modo mais restritivo.” (1960, p. 64). Nietzsche também levou água para esse moinho, afirmando que o indivíduo que tem poucas oportunidades de escolha se torna cativo de princípios:

Poucos motivos, ação enérgica e boa consciência constituem o que se chama força do caráter. Ao indivíduo de caráter forte falta o conhecimento das muitas possibilidades e direções da ação; seu intelecto é estreito, cativo, pois em certo caso talvez lhe mostre apenas duas possibilidades; entre essas duas tem que escolher necessariamente, conforme sua natureza, e o faz de maneira rápida e fácil, pois não tem cinquenta possibilidades para escolher. O ambiente em que é educada tende a tornar cada pessoa cativa, ao lhe por diante dos olhos um número mínimo de possibilidades. (NIETZSCHE, 1988, v. 2, p. 192).

O homem, então, forma-se no confronto de suas experiências, não sendo determinado nem pela natureza nem pelo fundamento teológico, mas pelas suas próprias ações e escolhas, por meio do pleno desenvolvimento de suas forças – uma experiência de si. Para Humboldt, considerando a finalidade do homem – formação máxima e o mais proporcional possível de suas forças – todo seu pensar “[...] é apenas uma tentativa do espírito de tornar-se compreensível a si mesmo e seu agir uma tentativa de querer se tornar livre e independente [...]” (1960, p. 235). O homem educado busca a si mesmo, participando do ideal de humanidade, o que projeta um programa de transformação social (uma teleologia ou finalidade), através da formação da identidade do eu e da formação do caráter.

Esse sujeito livre, independente e integrado numa totalidade social, como é expresso na *Bildung*, revela-se um conceito ambicioso demais, pois o indivíduo, ao contrário de uma soberania plena, encontra-se determinado numa rede de relações e de dependência, segundo as críticas conduzidas pelo pensamento filosófico no século XX, de sorte que nem sempre se conduz com autonomia e autodeterminação.

II

Diversos movimentos do pensamento humano, no século XX, produziram discursos que convergiram naquilo que se convencionou chamar “crise do sujeito”³. O modo como esses discursos constituíram certos conceitos nos permite esclarecer os efeitos instaurados na formação. Um dos movimentos mais destacados é o pensamento de Freud, que questiona a base racional da liberdade, indicando que o homem não é senhor de sua própria casa, que o eu é entretido de contingências e demonstra uma fantástica capacidade do inconsciente em inventar estratégias de ação. Freud, contudo, faz parte de um movimento que tem como precursor Nietzsche, no século XIX. Ele antecipa a ideia do sujeito movido por forças pulsionais, que, contrariamente ao que se acreditava sobre a confiabilidade dos testemunhos da consciência, não é transparente a si mesmo. O irracional em Nietzsche é o limite de todo o conhecimento, nunca redutível à objetividade e, por isso, utilizamos metáforas para nos referir à verdade e ao conceito. O descobrimento de Freud e de Nietzsche consiste em que “[...] o desejo (ou a vontade de potência) estava desde já presente como força não racional *dentro* da argumentação racional e da consciência moral” e só pode ser considerado “[...] um descobrimento caso se parta das idealizações do racionalismo.” (WELLMER, 1985, p. 72). Esse tipo de construção teórica se constitui num ferimento narcísico, na medida em que questiona o poder do sujeito para a autonomia e para a autodeterminação.

Outro movimento importante é a crítica desenvolvida pela filosofia de linguagem, em especial a crítica à intenção do sujeito em definir o sentido dos signos linguísticos. Wittgenstein cria uma filosofia inovadora, pela qual defende que o significado provém do uso público da linguagem, rompendo com a tradição racionalista da filosofia da consciência ou da representação, que concede ao sujeito a primazia do significado. Há, portanto, uma negação da autonomia do sujeito na constituição do sentido. Estamos imersos em jogos de linguagem, “formas

³ Essas análises foram desenvolvidas no fim dos anos setenta e início dos anos oitenta do século passado. Para uma visão sistemática do problema, sugiro ver HONNETH, *Crítica del agravio moral: patologías de la sociedad contemporánea*; WELLMER, *Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne*; WELSCH, *Vernunft: Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*.

de vida”, que incluem nossas práticas sociais, linguísticas e não-linguísticas e institucionais. O homem vive em diferentes mundos de linguagem e pode ser de diferentes modos. Extremamente desestabilizador da identidade do sujeito, Wittgenstein oferece uma visão em que o significado não é dado psicologicamente nem está posto na realidade. A descentração do sujeito aqui “[...] não significa uma ofensa ao narcisismo, como é o caso da descentração psicológica; antes disso, significa o descobrimento de um mundo linguisticamente ‘aberto’, que nos é dado mutuamente dentro da razão e do sujeito.” (WELMER, 1985, p. 83).

Foucault parte de uma crítica diferenciada das anteriores, mas converge no desmascaramento das ilusões do iluminismo. Não se trata de uma crítica psicológica, tampouco do âmbito da linguagem: ele se detém na análise do crescimento do poder e da violência, que gera o disciplinamento dos corpos. A disciplina – que seria necessária à racionalização, com vistas a alcançarmos a maioria pretendida pelo iluminismo – se converte num adestramento perfeito. Todavia, a análise da teoria de poder, que só aparece mais tardiamente em sua obra, revela preocupação “[...] com estratégias institucionais e cognitivas de integração social.” (HONNETH, 2009, p. 132).

O poder está nas relações, um modo que rompe a direção única do opressor ao oprimido, para colocá-la numa relação mais fluida e onipresente, que produz certos discursos, que produz saber. Foucault contraria a tese da ciência política clássica de que o poder, por contrato jurídico, é transferido para alguém, assim como também se opõe à teoria marxista, que envolve uma ideia de poder como apropriação de um aparato estatal ou de uma classe. O filósofo localiza o poder nas redes de relação social, nas quais o sujeito permanece preso numa rede discursiva e não tem controle de si mesmo pela consciência, mas o controle é feito pelos corpos. Estabelece-se um governo da vida, que a modela, lhe dá determinadas direções, favorece seu crescimento. Por isso, Foucault ressalta que seu procedimento investigativo quer “[...] livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica.” (FOUCAULT, 1985, p. 7). Há aqui uma denúncia da impotência da constituição do sujeito nos moldes da *Bildung* clássica, ou seja, somos subjetivados numa rede de relações da qual não dispomos com plena liberdade.

Teve igualmente um papel de destaque, em nossa autocompreensão, a crítica de Adorno à razão instrumental e à lógica da identidade. A civilização caminhou rumo a uma crescente racionalização, onde as ações humanas se revestem em violência e manipulação. Disso resulta a repressão da natureza interna do homem, que reprime a natureza interna e se torna vítima subjugada pelas forças incontroláveis. Uma repressão dessa ordem conduz ao fechamento do sujeito em sua própria interioridade, impedindo que o eu se abra à alteridade e se reconheça na cultura. Em *Minima moralia*, Adorno escreve um aforismo notável sobre as consequências da falsa identidade: “Em muitas pessoas já é um descaramento dizer ‘Eu’.” (1992, p. 42). Revela-se aí uma radical expropriação da experiência de si.

A partir da segunda metade do século XX, Adorno dedicará suas reflexões ao problema da educação, diante do horror de Auschwitz, retomando a questão da barbárie. Aguçando ao máximo a tensão entre a crença na força do esclarecimento e o caráter regressivo da razão, dirá que “[...] a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica.” (1995, p. 121). Contra a servidão que torna indignas as pessoas, restaria “[...] empreender algo mediante a educação e o esclarecimento.” (1995, p. 138). Isso não deixa de ser uma afirmação surpreendente, uma vez que Adorno sempre desconfiou das certezas emancipatórias. De qualquer modo, o filósofo reconhece que a educação seria nossa possibilidade para que não recaíssemos na barbárie, desde que desencantássemos seu conceito de um pensamento objetificador que conduz à uniformização, gerando a fraqueza do ego, raiz das formas latentes de fascismo.

Honneth chama a atenção que Foucault e Adorno têm aspectos comuns na crítica que fazem:

[...] ambos os autores compartilham a pressuposição de que o processo superior de racionalização aperfeiçoa os meios técnicos de dominação social sob a aparência encobridora de uma emancipação moral, produzindo, ao mesmo tempo, o indivíduo moderno obsessivamente homogeneizado. O aumento da dominação e a formação da identidade são duas caras de um único processo de racionalização instrumental. O custo desse processo de racionalização, que transcende as épocas, se torna evidente ao considerar aquilo que Foucault chama o “reverso obscuro”, Adorno e Horkheimer a “história subterrânea” da modernização européia: é a história do sofrimento, só oculta

pela superestrutura jurídica, do disciplinamento e submetimento progressivo da subjetividade viva. (2009, p. 137).

Todas essas críticas têm em comum o fato de provocarem um abalo nas crenças mais enraizadas da cultura ocidental, especialmente aquelas que constituem a base da ação educativa, desde a modernidade: as certezas emancipatórias, a identidade do eu, a autonomia e a maioridade como decorrência do ser racional, a libertação do homem pela moral e pelo conhecimento, herdadas da racionalidade iluminista. Essas observações se referem aos efeitos teóricos da crítica, que apontam os limites de nosso próprio agir. Quer dizer, essa crítica oferece uma visão desiludida da autodeterminação pressuposta no conceito de formação (*Bildung*). Além dessa crítica desenvolvida no plano teórico, há uma crítica proveniente do campo prático, expressa numa torrente de queixas e lamentações de professores, tanto em relação às políticas públicas, como em relação às instituições e aos alunos que teriam perdido o amor pelo conhecimento, pelo trabalho intelectual, o respeito pelos clássicos. Longe de buscar a mediação por processos simbólicos, de compreender a ideia de humanidade no mais alto nível, estamos circunscritos ao imediatismo, ao consumismo e ao interesse do agir limitado pelos nossos desejos. Encontramo-nos disponíveis para diferentes tipos de sedução, especialmente aqueles que estimulam uma vida sem esforço, e também expostos aos ataques de poderes econômicos e do consumismo que favorecem o egoísmo, a frivolidade e a indiferença, gerando um sujeito alienado em relação ao outro. Percebe-se uma alteração no contexto histórico que fragilizou o vínculo do homem com um projeto de mundo e que força a repensar a *Bildung* num novo contexto.

III

No meu entendimento, pode-se esclarecer de modo mais adequado o conceito de formação, se pensarmos que as condições da cultura têm reciprocidade com a formação, ou seja, têm mútua inter-relação, pois, como lembram Løvlie e Stantdish, a própria “[...] ideia de *Bildung* é em si mesma parte deste processo de autotransformação.” (2002, p. 320). Com isso, afirmo a possibilidade de pensar a formação à

luz de outra racionalidade, justamente porque somos hoje sabedores de limites da razão, entendida nos termos de uma razão abstrata e obtusa. O tempo e a cultura nos forçam a revisar nossas compreensões de mundo. E o diagnóstico que não deve ser desconsiderado se refere às insuficiências do racionalismo metafísico, que criou um conjunto categorial seguro e estável a respeito do ser, insensível à pluralidade das formas de vida e excludente das forças vitais e da corporeidade.

É possível elaborar novas interpretações da formação, na perspectiva de outras racionalidades que incluem elementos até então desconsiderados, como o mito, a dimensão da estética, as emoções, a finitude, a fantasia. Tais elementos jogam um papel na formação da consciência, da cultura e do viver dos homens. O equívoco do racionalismo, ao supor que haveria uma evolução que nos conduziria do mito ao *logos*, é, nas palavras de Blumenberg, “[...] um desconhecimento perigoso”, pois isso poderia nos levar a crer que, em algum momento, houve “[...] um salto irreversível para adiante, que deixou algo definitivamente para trás, decidindo, a partir de então, não seguir senão avançando.” (BLUMENBERG, 2003, p. 35). O desconhecimento perigoso de que fala Blumenberg resultou justamente na pretendida possessão de sentido pelo racionalismo iluminista, desmascarada nas críticas de Freud, Wittgenstein, Adorno e Foucault, entre outros. A formação buscou sempre a segurança das certezas e dos absolutos, trazendo expectativas inatingíveis, sem conseguir enfrentar nossos próprios medos. Eliminou o acesso a um fundo de imagens, à capacidade imaginativa, à corporeidade, reduzindo a própria autocompreensão de nós mesmos. Isso gerou, por um lado, uma interpretação salvacionista da formação, pela confiança excessiva na soberania do sujeito e na absolutização da verdade, e a consequente dificuldade em reconhecer a fragilidade do processo educativo. Por outro lado, empobreceu a experiência, uma vez que a emancipação ligeira e banal prometida pela sociedade de consumo dificulta a experiência de si como autodeterminação. Por trás da aparência de escolha entre muitas possibilidades, tende-se à uniformização. Portanto, uma formação apoiada numa racionalidade controladora, unificadora e objetivante não nos permitiria dar conta das exigências contemporâneas.

Pode-se dimensionar um conceito de formação que seja capaz de interpretar adequadamente as críticas que tem sentido, com base

na potencialidade da experiência, tal como a entende a racionalidade hermenêutica, na proposição de Gadamer, que já rompeu com a ideia de unidade e com os fundamentos do idealismo, para assumir nossa radical inserção no mundo, a “temporalidade do estar aí”.⁴ Reivindica dizer o mundo a partir da finitude e da historicidade, de onde emerge seu caráter interpretativo. Tem como preocupação central o pensar e o conhecer para a vida prática, não apenas sob critérios da medida, mas um saber que também se deixa interrogar por outras experiências, como a experiência estética, considerando o caráter intersubjetivo e dialógico na constituição de sentido. É com essa racionalidade, menos ambiciosa, que reinterpretamos o conceito da formação como experiência.

O que significa experiência? A tradição fenomenológica e hermenêutica compreende o significado de experiência como acontecimento, no qual a coisa mesma aflora, ou seja, um processo revelador que descobre a realidade como um acontecer. Esse conceito retoma a perspectiva dialética da experiência em sua estrutura de negatividade, como Hegel a concebeu, sem vinculação a nenhuma totalidade: ela é sempre o que ainda não é, um porvir. Quer dizer, a experiência não é o que havíamos suposto, e no seu movimento se alteram o objeto e nós mesmos. Ela inclui o sofrimento e a desilusão, pelos quais aprendemos e que nos preparam no desenvolvimento da capacidade de ponderar. A “[...] experiência faz, ou seja, sofremos algo e não produzimos algo [...]” (WALDENFELS, 1997, p. 19). Gadamer destaca que o caráter negativo da experiência se encontra justamente na experiência que se “faz”:

Quando fazemos uma experiência com um objeto significa que até então não havíamos visto corretamente as coisas e que só agora nos damos conta de como realmente são. Assim, a negatividade da experiência possui um sentido marcadamente produtivo. Não é simplesmente um engano que é visto e corrigido, mas representa a aquisição de um saber mais amplo. (GADAMER, 1990, p. 359).

Esse conceito, além de refutar a tradição do empirismo, interpõe-se também contra o racionalismo, que compreende a experiência a partir

⁴ Trata-se de uma expressão usada por Gadamer (1990, p. 270), o qual reconhece o caráter ontológico de toda a compreensão, que depende de nosso estar no mundo como Heidegger formulou, em *Ser e tempo*.

de categorias prévias de pensamento que a estruturam. Ao contrário, a experiência significa um processo, no qual se forma e se articula sentido e, nesse processo, se recebem e se estruturam os dados. Não há, portanto, a pressuposição de que a realidade e o modo de acesso à realidade sejam separados um do outro. Quanto mais experimentado é alguém, mais tem acesso às novas experiências, o que possibilita adquirir discernimento, “[...] que é mais que conhecimento [...]. Contém sempre um retorno de algo em que estávamos presos pela cegueira. Nesse sentido, implica sempre um momento de autoconhecimento e representa um aspecto necessário do que chamamos experiência.” (GADAMER, 1990, p. 362). Por isso, um processo formativo não pode poupar ninguém de fazer determinadas experiências e tampouco se pode evitar a frustração das expectativas que não se cumprem e o sofrimento que disso advém.

Gadamer salienta ainda a contribuição da tragédia grega – “[...] aprender pelo sofrer (*pathei mathos*)” (GADAMER, 1990, p. 362) –, que conjugava saber humano e divino para apontar os limites do humano. Assim, a experiência é a própria experiência da finitude, do limite humano que traz o discernimento. Esse aprender a ser a si mesmo através do sofrimento exclui toda a possibilidade de prever ou conhecer com alguma certeza. A busca de certeza ocorre no âmbito da comprovação científica da experiência, que a transpõe para fora do homem e só amplia o controle e a biopolítica. Dilthey já havia feito a crítica à pretensão de objetividade da ciência, que não tem como aprender o caráter insondável da vida, pois “[o] que existe para nós, subsiste graças à vivência interior” (DILTHEY, 1948, p. 33). Ou seja, a experiência depende da estruturação de nosso perceber com a vivência interior. Aí se encontram as forças do processo formativo, que têm sua origem, segundo Dilthey, “[...] nas profundezas da mente que, de múltiplas maneiras, é movida pela vida a sentir prazer, desgosto, ânimo, paixão ou ambição.” (2010, p. 313).

Uma compreensão da formação como experiência, na perspectiva hermenêutica, é uma abertura para vivências que não se estruturam apenas pela dimensão cognitiva; ao contrário, envolve a sensibilidade e as emoções, as forças vitais, a liberação da imaginação e da corporeidade. Um racionalidade dessa ordem articula a dimensão estética que possibilita momentos privilegiados de confronto de nossas crenças, emoções e desejos,

e nos convida a rever nossa própria identidade. Isso exige do indivíduo um alto grau de flexibilização e de organização individual (WELLMER, 1990), mais ajustado à condição contemporânea que já rompeu com a totalidade entre o eu e o mundo. Segundo Honneth, é o que acontece quando o sujeito se depara com “[...] uma multiplicidade de opções de identidade não esgotadas” e experiencia “[...] uma relação consigo mesmo livre de medo”. Diante disso, ele não mais terá que seguir uma “referência significativa única” (2009, p. 288) sobre si mesmo. Ele terá que articular esses novos impulsos que recriam sua identidade num nexco coerente. Desse modo, conduzir a vida autonomamente dependerá da capacidade de “[...] poder apresentá-la como um nexco narrativo”, que resulta de avaliações éticas (HONNETH, 2009, p. 288).

A multiplicidade de opções depende da articulação de nossos impulsos com a abertura de mundo e de novos modelos de identidade dados pela arte, pela metáfora, pelo mito, que servem como recursos para decisões refletidas sobre nós mesmos.

O efeito de uma experiência estética é produzir sentido e, nessa medida, é uma experiência formativa, que amplia nossa interpretação do mundo, força nossa sensibilidade e nosso intelecto na criação de novas identidades. Jaus enfatiza que, na conduta estética, o sujeito

[...] experimenta-se na apropriação de uma experiência de sentido do mundo, ao qual explora tanto por sua atividade produtora, quanto pela integração da experiência alheia [...]. O prazer estético [...] é um modo de experiência de si mesmo na capacidade de ser outro, capacidade a nós aberta pelo comportamento estético. (1979, p. 77).

A experiência estética, em especial aquela produzida pela obra de arte, permite um modo de nos compreendermos, nos confronta conosco mesmos, desvela algo que estava encoberto, em que tudo o que conhecíamos fica ultrapassado, pela modificação que provoca: “Compreender o que a obra de arte diz a alguém, é certamente um encontro consigo mesmo.” (GADAMER, 1993, v. 8, p. 6). Ela também nos proporciona um estranhamento a respeito de algo que nos afeta intimamente. Esse estranho nos convoca a acolhê-lo, tomá-lo para nós e, se isso acontece, é porque a obra responde a uma pergunta, nos interpela, pois “[...] só compreendemos

o que compreendemos como resposta a uma pergunta.” (GADAMER, 1993, v. 8, p. 243). Uma experiência formativa desse tipo possibilita aos sujeitos aprender uma multiplicidade de opções de identidade e amplia a sensibilidade para as carências dos outros, de modo que nossas decisões éticas passem a considerar as normas universais em relação às singularidades de cada situação concreta particular.

A identidade do sujeito não está absolutamente fixada, mas se desenvolve na conversação, visto que “[...] o *lógos* não é um monólogo” e “[...] todo o pensar é um diálogo consigo mesmo e com os outros.” (GADAMER, 1998, p. 239).

Certamente que minha posição sobre formação, ao questionar a base de racionalidade que conduz à objetividade e às formas de nivelamento, não compartilha daquela ideia segundo a qual a formação possa ser uma experiência de si, um bem viver que negue qualquer vínculo com uma construção de sentido e de valores comuns. A formação se articula, então, numa abertura para novas construções de si, capaz de reconhecer um mundo comum em que a alteridade também aconteça.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. *Minima moralia*. Tradução Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992.
- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- BLUMENBERG, Hans. *Trabajo sobre el mito*. Barcelona: Paidós, 2003.
- DILTHEY, Wilhelm. *Introducción a las ciencias del espíritu*. Buenos Aires: Espasa- Calpe, 1948.
- DILTHEY, Wilhelm. *Filosofia e educação: textos selecionados*. Tradução Maria Nazaré de Camargo P. Amaral. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução e organização Roberto Machado. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- GADAMER, Hans-Georg. Hermenutik I Wahrheit und Methode. In: GADAMER, Hans-Georg. *Gesammelte Werke*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1990. v. 1.
- GADAMER, Hans-Georg. Ästhetik und Poetik I. In: GADAMER, Hans-Georg. *Gesammelte Werke*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1993. v. 8.

- GADAMER, H.-G. La hermenéutica tras la huella. In: RAMOS, A. G. (Ed.). *Diálogo y deconstrucción: los límites del encuentro entre Gadamer y Derrida*. Madri: Cuaderno Gris, 1998. p. 231-253.
- GOETHE, Johann W. *Máximas e reflexões*. Tradução José Justo. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.
- HERMANN, Nadja. À procura de vestígios da formação. In: CENCI, Ângelo; DALBOSCO, Cláudio; MÜHL, Eldon (Org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 149-160.
- HERMANN, Nadja. Formação e experiência. In: TREVISAN, Amarildo; TOMAZETTI, Elisete; ROSSATO, Noeli (Org.). *Diferença, cultura e educação*. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 80-91.
- HONNETH, Axel. *Crítica del agravio moral: patologías de la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura, Universidad Autónoma Metropolitana, 2009.
- HUMBOLDT, Wilhelm von. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. In: HUMBOLDT, Wilhelm von. *Werke in fünf Bänden*. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1960. v. 1.
- JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aesthesis e katharsis. In: JAUSS, Hans Robert et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 63- 82.
- KANT, Immanuel. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: KANT, Immanuel. *Werkausgabe in zwölf Bänden*. Herausgegeben von Wilhem Wechedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1974. v. VII.
- LØVLIE, Lars; STANDISH, Paul. Introduction: *Bildung* and the idea of a liberal education. *The Journal of Philosophy of Education*, Oxford, v. 36, n. 3, p. 317-340, 2002.
- MASSCHELEIN, Jan; RICKEN, Norbert. Do we (still) need the concept of *Bildung*? *Educational Philosophy and Theory*, Oxford, v. 35, n. 2, p. 139-154, 2003.
- NIETZSCHE, Friedrich. Menschliches, Allzumenschliche I und II. In: NIETZSCHE, Friedrich. *KSÄ*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag; Berlin: Walter de Gruyter, 1988. v. 2.
- REICHENBACH, Roland. On irritation and transformation: a-teleological *Bildung* and its significance for the democratic form of living. *Journal of Philosophy of Education*, Oxford, v. 36, n. 3, p. 409-419, 2002.
- WALDENFELS, Bernhard. *Topographie des Freuden*: Studien zur Phänomenologie des Freuden I. Suhrkamp: Frankfurt AM Main, 1997.
- WELLMER, Albrecht. *Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985.
- WELSCH, Wolfgang. *Vernunft*: Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Tradução Marcos C. Montagnoli. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CAPÍTULO 2

MATIZES FILOSÓFICO-EDUCACIONAIS DA FORMAÇÃO HUMANA E OS DESAFIOS DA ARTE DE VIVER

Pedro Angelo Pagni

Nos anos finais da Ditadura Militar, Marilena Chauí (1984) desenvolveu um diagnóstico bastante interessante acerca das consequências da instrumentalização da cultura, da tecnocracia e do burocratismo para a práxis pedagógica e política desenvolvidas na universidade brasileira. Para a autora, a instrumentalização da cultura moderna, metaforicamente falando, concorreu para a morte do educador. Isso teria ocorrido na medida em que a dimensão artística dessa práxis se rendeu ao conhecimento científico e tecnológico, interditando tudo aquilo que pode ser pensado reflexivamente em busca de sentidos diversos e de caminhos alternativos ao instituído. Concomitantemente, a própria instituição onde se desenvolve se restringiu à qualificação profissional, formalizando os seus espaços de decisão e racionalizando a vida que nela pulsava, para restringir as suas decisões sobre os destinos da sociedade aos produtos que deveriam servir ao mercado. Nesse sentido, a formação do educador na universidade teria se limitado à qualificação para o ofício do ensino, por meio do desenvolvimento de

competências técnicas e da aquisição de um saber científico, que tornassem objetivas a sua arte-técnica. E, dessa forma, conclui Chauí: “A morte do educador é a morte de uma arte milenar: a de fazer vir ao mundo um saber que já estava lá e pedida para nascer.” (CHAUI, 1984, p. 55-56)

Por mais sombrio que pareça, esse diagnóstico ainda é atual, sobretudo se considerarmos que as condições da formação dos professores, no ensino superior e nas universidades, assim como o ensino que professam e a aprendizagem que pressupõem, nas instituições escolares nas quais atuam esses profissionais, ao menos em países como o Brasil, porque, com a *globalização da economia* e a *sociedade da informação*, essa tendência se radicalizou na universidade e nas instituições escolares, especialmente em sociedades periféricas ao capitalismo. Tais sociedades tiveram que se defrontar com os limites de seu desenvolvimento, comparativamente ao de outros países, com os processos de *globalização da economia* e de emergência da *sociedade da informação*. Nesse cenário, tiveram que suprir a demanda pela formação de professores, nos quais estes assumiram sua posição de periferia e, conseqüentemente, na condição de qualificadores de mão-de-obra, e não de produtores de pesquisa ou criadores de cultura. Assim, passou-se a observar que a substituição dos professores por computadores, indicada por Lyotard (2000), não estava tão distante quanto se imaginava há alguns anos.

Dada a complexidade do problema, um dos pontos pelos quais poderíamos começar a analisá-lo é o do tratamento, não apenas semântico, como também filosófico, com que se caracteriza a formação humana nas discussões sobre o assunto, principalmente no que se refere aos seus matizes filosófico-educacionais. Este é o tema abordado neste trabalho, com o objetivo de problematizar os usos que se faz dessa ideia na própria formação docente e de indicar uma alternativa teórica para que se possa, senão evitar a morte do educador, ao menos buscar, na dimensão artística de sua atividade, um modo de resistir às condições que a promovem no presente. Ao abordar alguns matizes filosófico-educacionais da formação humana, em um primeiro momento, analisaremos a gênese e o desenvolvimento do conceito moderno de formação humana, apresentando algumas das críticas e possibilidades de seu uso contemporâneo; em seguida, discutiremos uma possível alternativa de estudos à filosofia da educação, já que vemos nela a

possibilidade de invocar uma atitude ética do pensar, por parte do educador, e um compromisso de fazer de sua arte um exercício de (trans)formação de si e do mundo. Esperamos, com essa análise e discussão teórico-conceitual acerca da formação humana, oferecer elementos para que o educador possa refletir sobre o que restou de sua própria formação, ao mesmo tempo em que se ocupa de formar o outro.

GÊNESE E DESENVOLVIMENTO NA MODERNIDADE

Ao analisar a gênese semântica da formação cultural, é possível notar que tal conceito ganhou contornos mais precisos no iluminismo alemão. Até meados do século XVIII, ela era entendida em seu sentido “primitivo medieval”, isto é, “[...] calcada sobre a ‘imagem’ (lat. *imago*, alemão *Bild*), tratando-se de uma reprodução por semelhança (*imitatio*, *Nachbildung*) [...]” (BOLLE, 1996, p. 15), em que a imitação significaria modelar o homem, seguindo o arquétipo da tradição cristã, e o Criador forma o homem segundo a sua imagem e semelhança. É principalmente com Kant, no contexto do iluminismo alemão, que a *Bildung* assume um sentido moderno, sendo concebida como parte da educação (*Erziehung*) e, muitas vezes, como o seu sinônimo.

Foi graças a essa reviravolta que intelectuais e filósofos alemães como Kant, em sua época, segundo Bolle (1996), conseguiram convencer os soberanos de que seu poder na educação não era apenas um direito, mas um dever do Estado que almejasse a unidade cultural de um povo e a sua integração no processo civilizatório. O problema, porém, é que, ao definir a educação (*Erziehung*) como designadora do ensino escolar, como promotora de um ideal de homem absoluto e de felicidade plena, ela se constituiu como um meio de manter os homens circunscritos às antigas formas de poder existentes, enquanto esperavam que as promessas do iluminismo se realizassem.

Se, para Kant (1987), a formação cultural teria sido englobada pela educação, sendo, ao mesmo tempo, seu sinônimo e parte constitutiva de uma pedagogia, para os filósofos do classicismo, do romantismo e do idealismo alemão, a *Bildung* estaria em oposição à *Erziehung*, entendida como restrita ao ensino escolar. Em tais movimentos, a *Bildung* pressuporia

“independência”, “liberdade” e “autonomia”, constituindo-se como uma espécie de autoformação em que, na relação com meio, com o outro e, especialmente, consigo mesmo, o homem desenvolveria as suas disposições naturais e se apropriaria vivamente da cultura (*Kultur*), formando a sua alma e, gradativamente, representando o caminhar do espírito humano. É o que se observa em filósofos e escritores do romantismo alemão, como Schiller¹ e Goethe², que veem no teatro a possibilidade de uma (auto)formação nesses termos, expressando o formativo do indivíduo burguês em busca de sua emancipação política e, com isso, representando o próprio desenvolvimento espiritual de seu tempo. Dessa perspectiva, a ideia de *Bildung* significou a emancipação dos sujeitos das formas tradicionais, enfatizando nem tanto sua emancipação pelo entendimento e pela razão, mas pelo gosto desinteressado em relação à cultura (*Kultur*) e à sua apropriação viva, regida por sentimentos que, ao não poderem ser propiciados na e por uma instituição social nascente como a escola, são obtidos mediante a arte (o teatro, em particular), essa forma de imitação da vida.

Poderíamos sustentar que, por um lado, a categoria iluminista de *Bildung* pressupõe uma fôrma dada *a priori* pela razão e descoberta por outrem, em virtude de sua superioridade intelectual e de sua autoridade moral para alcançá-la, em vistas a garantir a transmissão dos bens culturais

¹ Schiller (1990) considera que a *Erziehung* deveria possibilitar o desenvolvimento das disposições naturais humanas nem tanto pelo “impulso racional” e nem exclusivamente pelo “impulso sensível”, mas por um impulso intermediário denominado “impulso lúdico”. Esse impulso, para ele, seria resultado da sensibilização da razão e da racionalização dos sentimentos, possibilitada pela reflexão acerca de si mesmo, que consiste na constituição do homem, sua autoeducação, ao mesmo tempo, estética e moral. Em outra obra, *O teatro considerado como instituição moral*, entende ainda que, pelo teatro, esse processo de autoeducação seria possível, pois propiciaria, como citado por Bolle (1996), “[...] a *Bildung* da inteligência e do coração com o mais nobre divertimento”. Schiller, desse modo, estabelece um modelo de *Bildung* alternativo àquele expresso por Kant (1995), baseado numa indissolúvel tensão entre razão e sentimento, que proporciona o que denomina “impulso lúdico”, a ser contemplado na *Bildung*, juntamente com a formação da inteligência e do coração.

² Goethe (1996), por sua vez, ao relatar os motivos pelos quais o personagem central do romance procura no teatro sua autoformação, revela que ele é motivado não apenas por uma vontade de ilustrar-se, como também pela paixão por uma das atrizes da trupe e por experiências primárias de sua infância com o teatro de fantoches. É por essas motivações - que provavelmente não seriam satisfeitas na escola - que o personagem central do romance, Wilhelm, busca obter no teatro uma identidade própria, não muito clara a princípio, mas que vai se definindo na medida em que vai descobrindo fatos que colocam em xeque as ideias e os valores pelos quais havia orientado sua vida. O processo de constituição dessa identidade própria perseguida por Wilhelm é conseguida graças à reflexão sobre si mesmo, facultada pelos papéis representados no teatro e pelas desilusões amorosas fora dele, isto é, pelas experiências intelectuais e sentimentais que teriam possibilitado sua *Bildung*. Com esse romance, Goethe procura revelar as tramas e as tensões interiores que constituem a *Bildung* de uma “bela alma”, e não a sua imitação por um modelo exterior ou por uma ideia absoluta, característica do indivíduo burguês em busca de sua emancipação das formas e imagens medievais.

acumulados – constitutivos da tradição – e a moralização necessária à vida social – próprios da civilidade – àqueles que ainda não os adquiriram e, por isso, por eles (en)formados em instituições como a escola. Por outro lado, a sua categoria romântica supõe certo encontro do indivíduo com certa interioridade, imanente à vida e à qual ilumina, pela apropriação dos produtos da cultura espiritual para que, ao descobrir seu modo de ser, possa se constituir como pessoa, começando pela formação do próprio gosto até culminar na de sua integralidade como sujeito moral e político.

Parte significativa dos discursos pedagógicos em circulação na modernidade se apoiou no primeiro modo de compreensão da categoria de formação humana. Desde então, por seu intermédio, designou-se que a educação escolar moderna teria por fim formar o homem de acordo com a categoria iluminista de formação, que faz com que o magistério siga certa determinação moralizante e que encarne em sua função o exercício de certa autoridade, na transmissão da cultura das gerações mais velhas para as mais novas. Embora preponderante entre os discursos fundantes das teorias educacionais, não foram raras as vozes dissonantes que procuraram contrabalançar a tal tendência pedagógica uma outra, que se apoia na categoria romântica de (auto)formação. Ao reivindicar maior possibilidade da constituição da consciência pessoal e autodeterminação das ações do homem, aproximando-se mais daquilo que procura definir como natureza do que de seu enquadramento formal pela cultura, essa categoria romântica pressupõe o cultivo interior e o exercício da liberdade da vontade, para que se forme a pessoa humana. Assim, essa categoria postula uma chave mais sensível e volitiva para a formação do homem, ao levar em conta que, em tal processo, o homem se forma em e por si mesmo, pelo cultivo de sua intimidade e fortalecimento de suas disposições naturais, pressupostos estes que contrastam com a racionalidade e a autoridade estruturantes da escola, perspectivadas pela tendência iluminista.

Tal contraste e apoio de certos discursos pedagógicos, ainda que tenham garantido mudanças significativas no âmbito da elaboração teóricas da educação, porém, a meu ver, esbarraram na própria encarnação da ideia iluminista de formação na escola. Não apenas o discurso pedagógico, como também a escola faz circular em suas práticas e saberes um sentido moralizante, disciplinador e docilizante que, mesmo não salientado pela

filosofia do iluminismo, é apropriado de um modo restritivo: o de assujeitar os mais jovens a uma fôrma que supostamente se apoia em princípios da razão, em um discurso de verdade por cuja enunciação, transmissão e administração racional as gerações mais velhas se responsabilizam. Essa interpretação, quando encarnada pelos protagonistas da escola moderna, parece limitar a circulação de um discurso pedagógico que se apoia na categoria romântica de (auto)formação humana, senão pelas esperanças de reconciliação que suscita para que os elementos dessa instituição possam se converter em atores e que servem retoricamente para manter no nível da representação essa expectativa, ao menos pelo fosso que se abre entre essa experiência formativa almejada, por meio da arte, e a artificialização objetivada por sua transposição para a escola. Isso porque, em sua gênese, tal experiência formativa pressupõe uma relação com a arte e, em especial, com o teatro, por meio do qual o indivíduo aprende a se orientar como pessoa na vida e como cidadão no mundo. Do modo como essa categoria é apropriada pelas teorias educacionais, essa experiência formativa que, originalmente, pressupõe uma relação com a vida e o mundo já mediada pela arte, ao ser transposta para a escola, passa por uma segunda mediação ou, como assinalado anteriormente, por uma artificialização da vida. Afinal, se a concepção pressuposta de arte imita a vida, quando transposta para o seu uso pedagógico na escola, corre o risco de uma segunda artificialização ou, mais precisamente, pode provocar uma artificialização da artificialização da vida. Nesse sentido, as teorias educacionais que se apoiam nessa concepção, ainda que postulem a eliminação do fosso entre vida, mundo e escola, parecem ampliá-lo na medida em que produzem tal artificialização da vida que, por necessária que possa parecer para a preparação para a atuação no mundo, está aquém da dinamicidade deste e das vicissitudes daquela. Assim, ao invés de ampliar as possibilidades efetivas da autonomia pessoal e da liberdade do pensamento, a apropriação da categoria romântica de (auto)formação parece representá-las e utilizá-las retoricamente, de sorte a manter intactas as aspirações subjetivas no nível das representações, sem confrontá-las com as suas condições mais profundas e irrepresentáveis da alma, tanto quanto com o devir do espírito humano na história.

Em torno desses dois campos de confrontação que, ao evidenciar os limites das categorias modernas de formação, tanto a iluminista quanto

a romântica, colocam-nas em xeque em relação à sua utilização no presente, vários filósofos, artistas e educadores se debruçaram, em vistas a responder aos desafios colocados pelos embates de tais tradições da Filosofia e da Pedagogia.

LIMIARES CONTEMPORÂNEOS

Alguns filósofos modernos, como Hegel³, ainda apresentaram uma tentativa de integrar dialeticamente as duas tradições enunciadas, assim como resolver tais desafios, por um lado, oferecendo uma lógica capaz de tornar representável e consciente o irrepresentável, e, por outro, propondo uma filosofia da história que, ao conceber a formação do sujeito como subordinada à formação do espírito, busca atribuir ao Estado tanto a encarnação desse espírito em seu devir, quanto a responsabilidade pela formação da alma individual. Não faltaram aqueles que seguiram as ideias de totalidade, de unidade ou de integralidade postuladas pela filosofia hegeliana, conferindo ao conceito de experiência certa centralidade para a reelaboração teórica de uma ideia de formação humana que procurasse restabelecer a conciliação entre o mundo da vida e o do espírito, diagnosticada como um dos principais desafios da contemporaneidade. Pode-se notar esse movimento, ainda que o apresente esquematicamente aqui, por um lado, em certa tradição hermenêutica de Wilhelm Dilthey a Jürgen Habermas, passando por Heidegger, e, por outro, em uma tradição do naturalismo e do pragmatismo como a que compreendeu os pensamentos de John Dewey a Richard Rorty – ambos postulando uma espécie de ação teórica ou naturalmente iluminada, que poderia promover o desenvolvimento do homem em direção ao seu destino e, conseqüentemente, a preponderância das luzes da razão sobre as sombras do sentimento.

³ *Bildung*, para ele, é o processo de autoformação do espírito universal. Nesse processo, Hegel define dois movimentos distintos, segundo Arsenio Guinzo, a saber: o desenvolvimento do “espírito universal”, objetivo, e o desenvolvimento do “espírito individual”, subjetivo. O primeiro representaria a *Bildung* do espírito objetivo e o segundo, a *Erziehung* ou a *Bildung* do espírito subjetivo, no processo de apreensão do saber universal pelos indivíduos. Em sua *Enciclopédia*, Hegel distinguiria a *Bildung* da *Erziehung*, do seguinte modo, nas palavras do mesmo autor: “[...] o desenvolvimento geral do espírito há de distinguir-se do movimento da educação como tal, pois este constituiria um processo que se refere *tão só* aos indivíduos *particulares*, enquanto naquele alcança sua existência o espírito universal.” (HEGEL apud GUINZO, 1991, p. 16) Entretanto, Hegel reconhecera, por sua vez, a profunda interconexão entre o desenvolvimento do “espírito universal” e o “espírito individual” – e também, por assim dizer, entre a *Bildung* humana e *Erziehung* ou da *Bildung* do homem singular. É o que pode ser observado no prefácio da *Fenomenologia do Espírito*.

Outros filósofos que criticaram a modernidade, como Walter Benjamin⁴, Theodor Adorno e Jean-François Lyotard, por sua vez, postularam manter uma atitude de suspeita em relação ao ideal moderno de formação humana, criticando a sua face formalizadora, racionalista e idealista, mediante a retomada da experiência sensível, estética e (auto) formativa, que aludiria até a certa proximidade do romantismo, não fosse a atitude crítica que a preside e os fins singulares de sua relação com a arte. Essa crítica se destina, sobretudo, a problematizar a finalidade humanizadora do ideal moderno de formação que, supostamente assentado em uma verdade transcendental acerca do homem a ser formado, abandonou a preocupação com os seus aspectos sensíveis e da arte, em sua formação, para almejar uma ideia de autonomia que é mais de soberania, de hierarquia e de exercício do poder legitimado pelo saber do que de um processo em que estes são contemplados racionalmente e o que escapa à razão seja mantido à vista, inapreensível, inefável, como algo a ser pensado e expresso, sem jamais ser conhecido. Como esse algo a ser pensado na experiência, embora se muna de conceitos da filosofia, não pode ser completamente compreendido por eles, é necessário recorrer à arte para lhe fazer jus e, ao menos, tentar exprimir artisticamente, senão a unidade do sentido dado pela sua conceptualização e o sentimento do belo, ao menos a sua singular diferenciação e o sentimento do sublime que provoca o pensamento a pensar o já pensado e convida o sujeito dessa ação a se transformar. Ao implicar o sujeito e procurar exprimir a subjetividade que responde pela criação/produção e pela recepção/contemplação artística, essa experiência mobiliza do homem não apenas o que ele tem de humano, como também o que traz consigo de demasiado humano, para usar uma expressão de Nietzsche (2000), ou, mais precisamente, de inumano, para usar uma expressão de Adorno (1992) e de Lyotard (1997).

Para esses filósofos contemporâneos, esse movimento de encontrar na experiência estética o que ela tem de inapreensível pelo conceito filosófico e de inumano, concedendo à arte a sua expressividade, parece ser uma das estratégias para problematizar o humanismo metafísico em que se assenta a ideia de formação e a metanarrativa de emancipação que pressupõe. Tal estratégia consiste em demonstrar que, em nome da liberdade e do

⁴ Ver a reconstrução da crítica de Benjamin a essa ideia, desenvolvida por Bolle (1996).

progresso, pleiteado por essa ideia e por esse metadiscurso, se produziu, historicamente, um enfraquecimento moral do sujeito e, sobretudo, um regresso do homem em relação à sua efetiva emancipação, resultando na ampliação da desumanidade e em outra inumanidade, a do sistema político vigente. É como se, ao não se considerar os instintos, as paixões e os desejos humanos demasiado humanos, valorizando excessivamente a consciência, o entendimento e a razão, se os tivesse interditado para que, então, retornassem ainda mais destruidores, utilizando estas últimas para alcançar os seus fins, e não o contrário, dando vazão à vontade de poder que rege a vida, ao exercício da força pela força que a caracteriza e ao esquecimento que lhe permite ser vivida. A arte que ainda poderia dar vazão a essa força do próprio homem seria, para esses filósofos, uma das formas de denunciar o sistema por esse seu suposto humanismo, que o faz ainda postular a formação do homem em vista de sua emancipação, em uma época em que as suas condições de possibilidade seriam bastante limitadas e em que o sujeito que pressupõe já teria se convertido em objeto de manipulação ou em assujeitado, primeiro, pelo Estado e, depois, pelo Mercado. Ela seria também um modo de resistir ao existente, mobilizando esse humano demasiado humano ou esse inumano contra o desumano e o inumano produzido pelo sistema, nas poucas brechas em que deixa aberto, sobretudo, na esfera da consciência e da subjetividade, quando estas já não se apresentam somente como uma força reativa, em seu caráter reificado e imiscuída no senso comum. Em ambos os casos, para tal, a arte exigiria de quem a usufrui e do artista certa disposição subjetiva para deixar-se provocar e se transformar na relação com o outro, podendo lançar dessa perspectiva algumas luzes sobre a ação pedagógica.

Outra perspectiva filosófica, no que se refere ao tema em questão, parece ter sido ainda mais contundente, ao buscar na transformação e no cuidado de si um modo de fazer da própria existência uma obra de arte. Essa perspectiva inaugurada por Nietzsche teve, na contemporaneidade, o seu delineamento, dentre outros, no último Michel Foucault, sendo possível vislumbrar algumas indicações também em algumas obras de Gilles Deleuze (2000b). Dessa perspectiva, parece ser possível não somente problematizar o ideal moderno de formação humana, em sua gênese, como também mostrar que, desde então, ele nasce privilegiando certas tradições

da antiguidade grega e romana da Paideia, dando determinados contornos subjetivos e metafísicos a ela, que desprezam outras que a promovem como uma arte de viver e como bem próxima ao modo de existência filosófica, no sentido de uma escolha ética e política. Não se trata de recuperar nostalgicamente, com isso, a formação antiga do homem grego e romano como modo de vida e como exercício filosófico sobre si mesmo como melhor que o moderno, porque verdadeiro ou mais adequado aos parâmetros da escola e da cultura criadas na modernidade. Ao contrário, parece tratar-se de apresentar como uma alternativa ao que foi completamente abandonado, em virtude de a modernidade presumir certos critérios de verdade, ideias de sujeito e posições em relação ao poder, que desprezam as formas preponderantes como estiveram associados ao *ethos*, ao devir e à vida na Antiguidade Clássica e Romana até chegar ao Renascimento⁵. Nesse sentido, retomar essa perspectiva de que a formação do homem se daria por meio de uma arte da existência seria produtivo, na medida em que pode interpelar o destino que foi dado a ela no presente e colocá-lo à altura dos desafios contemporâneos, sobretudo, como uma forma de resistência política à formalização do existente e à instrumentalização da cultura, presumindo a assunção de uma atitude ética diante da vida que, concomitantemente, implica certa transformação do mundo.

Isso não significa afirmar que filósofos como os da primeira geração da Escola de Frankfurt, dentre os quais destacamos Max Horkheimer e Theodor Adorno, não tenham buscado uma alternativa à modernidade, no procedimento genealógico que desenvolvem para sustentar as suas críticas à verdade, à razão e à subjetividade modernas, buscando referências na filosofia e na literatura da Antiguidade Clássica. Ou, mesmo, que filósofos como Jean-François Lyotard (1997), apenas para nos referirmos àqueles que suspeitaram do ideal moderno de formação humana, tenham se eximido

⁵ Para sermos mais precisos, em algumas entrevistas, Foucault (2004a, 2004c) argumenta que não pretende retornar aos gregos e, muito menos, a sua moral com a sua interpretação acerca do cuidado de si. Em uma delas, Foucault enfatiza: “Nada é mais estranho para mim do que a ideia de que a filosofia se desviou em um dado momento e esqueceu alguma coisa e que existe algum lugar de sua história um princípio, um fundamento que precisa que seria preciso redescobrir. [...] O que, entretanto, não significa que o contato com esta ou aquela filosofia não possa produzir alguma coisa, mas então seria preciso enfatizar que essa coisa é nova.” (2004a, p. 280)

de assumir uma perspectiva de *rescrever a modernidade*⁶, restringindo-se apenas ao tempo histórico que a caracteriza.

Horkheimer (1976) adota esse procedimento para problematizar a teoria moral e a verdade que esta pressupõe, assim como o que denomina razão subjetiva, mediante o conceito antigo de razão objetiva. O mesmo ocorre com Adorno e Horkheimer (1986), ao utilizar a *Odisseia* de Homero para demonstrar a gênese da moderna subjetividade e concebê-la, como dirá Matos (1995), como um conceito trans-histórico. O problema é que, ao recorrerem semanticamente a esses conceitos eminentemente modernos, parecem lançar sobre o passado um olhar do presente, sem imergir na cultura, no pensamento e nos modos de vida desse outro tempo pretérito, carecendo de um exercício de alteridade que não nos parece suprido com a adoção de uma postura dialética, ainda que ela seja negativa, nos termos em que é elaborada por Adorno (2009), em sua *Dialética negativa*.

Ao se dedicar em definir esse método e, em particular, um modo de postular a primazia do objeto em que o mesmo é o próprio sujeito, esse frankfurtiano desenvolve um duplo giro copernicano, porém, sem sair do registro dos conceitos convencionais de sujeito e objeto da epistemologia moderna (DEWS, 1996), assim como do recurso à dialética como uma forma de persistir na verdade, ainda que esta se caracterize por seu registro negativo, reduzindo os outros instrumentos da razão e gêneros do discurso ao dialético. É justamente esse ponto, particularmente, que o diferenciara de Lyotard (1983), que, com a sua noção de *différend*⁷, estabelece certa

⁶ A *rescrita da modernidade* é um termo que Lyotard (1997) começa a preferir ao de pós-modernidade, em função de precisar melhor a resistência à não circunscrição da modernidade a um registro meramente temporal, histórico e cronológico. A *rescrita da modernidade* consistiria em um trabalho de perlaboração sobre a própria modernidade, o que não implicaria o retorno ao começo da modernidade, na relembração do que esqueceu e no resultado de sua cura de uma melancolia constante produzida ao longo de seu desenvolvimento, mas em um trabalho que se dedicaria “[...] a pensar no que, do acontecimento e do sentido do acontecimento, nos é escondido de forma constitutiva.” (LYOTARD, 1997, p. 35) Para o autor, reescrever, “[...] diz respeito à anamnese da Coisa. Não só a Coisa que representa o ponto de partida para uma singularidade dita ‘individual’ mas a Coisa que assombra ‘a linguagem’, a tradição, o material com o qual, contra o qual e no qual se escreve. Assim, a rescrita depende tanto de uma problemática do sublime, e hoje ainda mais e mais obviamente, do que do belo. Isso abre a grande porta para a questão das relações entre estética e ética.” (LYOTARD, 1997, p. 42)

⁷ *Différend* é um conceito criado para explicitar, como explica Lyotard, não um litígio, mas “[...] um caso de conflito entre pelo menos duas partes” (1983, p. 9), em que os gêneros discursivos em disputa não podem ser julgados em virtude da ausência de uma regra comum que possa ser aplicada a cada um deles. Se um desses gêneros em conflito for julgado pelas regras de um outro, em função de uma inferência sem razão de ser ou de uma arbitrariedade, o resultado desse julgamento acarreta prejuízo para uma das partes. Nesse sentido, o *différend* (*diferencia*. em castelhano; *diferendo*, em português) “[...] é o estado inestável da linguagem e o

diferenciação entre os usos da razão e da linguagem, tentando manter intacto o litígio que há entre eles, assim como a sua persistência em querer se aproximar do inominável, do não apreensível pelo gênero cognitivo, afinando a escuta sobre o inefável da experiência que, em parte de sua obra, se aproxima da noção freudiana de inconsciente, conjuntamente com todo um vocabulário psicanalítico que contrasta com a riqueza de suas formulações estéticas. Mesmo estas, porém, não rompem com a estética kantiana, embora a retomem por aquilo que está em defasagem com a estrutura do sistema do filósofo alemão, operando com conceitos e imagens que jogam a estética moderna em seu limiar: entre o moderno, os seus limites e possibilidades na contemporaneidade. Dessa maneira, aquilo que possibilitaria o pensamento lyotardiano em fazer, nesse lance para o limiar da modernidade, uma distensão de suas regras por intermédio da noção de *diferendo*, produzindo uma pragmática bem próxima à pragmática de si mesmo, acaba se enredando, a meu ver, em conceitos modernos que o impedem de dar um passo inovador, encontrando na tradição perlaborada os elementos para a irrupção do novo.

Quem parece dar esse passo em um sentido distinto, dentre os filósofos franceses, é Michel Foucault, em suas últimas obras (FOUCAULT, 2004a, 2004b, 2009a, 2009b). Nessas obras, Foucault parte da interpretação da noção de cuidado de si a partir da qual problematiza a figura do “conhece-te a ti”, à qual anacronicamente o olhar da filosofia moderna deu relevo para justificar o vínculo com o pendor epistemológico, no qual o seu discurso sobre a verdade, o sujeito e o poder se assentam.

UM DOS MATIZES POSSÍVEIS, ALGUNS PARALELOS E UM DESAFIO À FORMAÇÃO

É do ponto de vista dessa política de verdade e do que denomina ontologia do presente que Foucault (1984, 2000) aborda o tema do cuidado de si (*epiméleia heautoú*) e, posteriormente, da franqueza (*parrhesía*), tentando

instante em que algo que poderia se expressar não pode fazê-lo”, implicando o “silêncio como uma proposição negativa, mas que, em princípio, apela também para proposições possíveis” (LYOTARD, 1983, p. 29). O sentimento seria um sinal desse estado, sendo necessário procurar encontrar “[...] as novas regras de formação e de encadeamento de proposições capazes de expressar o *diferendo*” revelado por tal sentimento, se não quiser que aquele se transforme em um litígio e esse sinal de alerta não seja inútil. Essa procura deveria ser o objetivo “[...] de uma literatura, de uma filosofia e, talvez, de uma política” que “[...] explicitam os *diferendos* e encontram seus idiomas.” (LYOTARD, 1983, p. 30)

ser consequente em relação ao que entende por atitude crítica, enunciando seu compromisso com as práticas de liberdade e com uma vida vivida de acordo com uma estética da existência. Graças àquela atitude, poderiam ser buscados modos de existência cada vez mais livres, nas relações com as diversas dimensões e múltiplas artes de governo, resistindo a certas formas de governamentalização, ao mesmo tempo em que, por meio dessa arte de viver, promove a criação de outras formas de subjetivação. Isso ocorreria na medida em que a crítica estivesse associada a uma constante atitude de *não querer ser governado* de determinada forma, nas relações estabelecidas pelo sujeito com outro, nas e entre as artes de governo, assim como a uma busca por táticas e estratégias que permitissem modos de existências cada vez mais livres nos jogos de força compreendidos por essas relações, possibilitando processos de subjetivação nessa direção. Nesse sentido, tais processos de subjetivação seriam o material, o fim e o meio sobre o qual se efetiva a formação enquanto uma arte da existência, que permite viver a vida como uma obra em vistas a transformar o próprio sujeito que a vive e, concomitantemente, o mundo no qual essa vida acontece.

Diferentemente de perspectivar compreender essa transformação mediante os conceitos de subjetivo e objetivo, como os frankfurtianos, ou da criação da noção de diferendo a partir da categoria de jogos de linguagem, como o seu colega francês, Michel Foucault parece preferir o conceito de modos de subjetivação⁸, nos termos esboçados por ele (FOUCAULT, 2004c) e, também, utilizado por Deleuze (2000a)⁹, para designá-la e, de certo modo, para mostrar que se caracteriza por uma experiência não apenas interior, como Martin Jay (2009) atribui a Bataille, mas provocada por um jogo de forças em que o interior e o exterior intercedem mutuamente. Em síntese, isso não significa admitir o irracional, a meu ver, porém, admitir

⁸ Foucault caracteriza a subjetivação como “[...] o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente, de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização da consciência de si.” (2004c, p. 262) Esse processo ocorre pela, na e com a experiência, na medida em que compreende esta última como o processo de racionalização que culmina na formação dos sujeitos.

⁹ A subjetivação não se confunde com a pessoa, muito menos com o sujeito; ao contrário, segundo Deleuze, “[...] é uma individuação particular ou coletiva que caracteriza um acontecimento [...]. É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder. Foucault analisará os modos de existência gregos, cristãos, como eles entram em certos saberes, como eles se comprometem com o poder. Mas, neles mesmos, eles são de outra natureza. [...] o que interessa a Foucault não é um retorno aos gregos: mas *nós hoje*: [...] será que temos maneiras de nos constituirmos como ‘si’, e, como diria Nietzsche, maneiras suficientemente ‘artistas’, para além do saber e do poder? Será que somos capazes disso, já que de certa maneira é a vida e a morte que aí estão em jogo?” (2000a, p. 123-124).

que, como advogam alguns filósofos antigos, estoicos e cínicos, há uma racionalidade inapreensível pela racionalidade humana e que não permite ao indivíduo conduzir completamente a sua vida como ele bem deseja ou delibera conscientemente, já que ele está sujeito a essa racionalidade outra, às vicissitudes do que se vive e ao acontecimento que lhe acomete. Nesses termos, viver a vida como obra de arte não significa apenas moldá-la segundo os traços deliberados do artista, mas também se dobrar às forças da matéria, às asperezas e rugosidades de sua superfície e àquilo que lhe escapa ao que está sendo moldado, reconhecendo aí um limite e esperando que daí emerja algo novo e outros modos de existência. Este, talvez, seja o significado de viver a verdadeira vida, nos termos em que interpretou Foucault (2009b), ao analisar certa tradição, especialmente associada ao cinismo, que, talvez, guardaria alguma relação com os movimentos revolucionários do século XIX e com a militância atual.

Não obstante todo o refinamento conceitual que explicita teoricamente e diferencia a posição de uns para com os outros, o que importa é o significado que tal ponto de vista concede às dimensões artísticas da práxis educativa e, sobretudo, ao seu sentido mesmo, na medida em que implica a assunção de uma atitude ética e um compromisso por parte de seu sujeito, com vistas a esse processo de transformação de si e aos resultados dessa sua ação para o mundo. Mesmo que não devolvam a essa práxis seu sentido originário de realizar o bem para a *pólis* e a cidade, como um sentido imanente a toda ação, ao menos restituem a assunção dessa atitude ética e compromisso político na atividade formativa, especialmente por aqueles que são os responsáveis pela formação das novas gerações e que podem senão formá-las, ao menos convidá-las a estarem abertas a essa possibilidade de fazer de sua existência uma obra e de viver a verdadeira vida, expondo-se aos choques, às mudanças e às rupturas que podem trazer com os atuais modos de vivê-la.

Em que medida essa verdadeira vida se relaciona com uma pragmática de si que concebe àquilo que somos como acontecimentos no mundo, como assinalou Lyotard (1993), é outra questão que, seguramente, auxiliaria a analisar os paralelos entre as perspectivas teóricas que defendem e o ponto de vista da estética de existência assumida por Foucault. Este parece ser um desafio para os estudos em filosofia da educação na

atualidade, dando relevo a uma retomada da estética da existência como um ponto de vista a orientar uma pragmática de si, dando contornos outros a uma ação pedagógica que concorra para a (trans)formação de seus sujeitos, enquanto resistem à fixação do sujeito supostamente verdadeiro e do mundo existentes.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. *Teoria estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- ADORNO, T.W. *Dialética negativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- BOLLE, W. Ideia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: UFPr, 1996. p. 9-32.
- CHAUÍ, M. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *O educador: vida e morte*. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 51-70.
- DELEUZE, G. *Conversações*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000a.
- DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. 4. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000b.
- DEWS, P. Adorno, pós-estruturalismo e a crítica da identidade. In: ZIZEK, S. (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 51-70.
- FOUCAULT, M. O que é o iluminismo. In: ESCOBAR, C.H. (org.). *Michel Foucault (1926-1984): o Dossier – últimas entrevistas*. Rio de Janeiro: Livraria Taurus Editora, 1984. p. 102-113.
- FOUCAULT, M. O que é crítica? (Crítica e Aufklärung). *Cadernos da FFC*, Marília, v. 9, n. 1, p. 169-189, 2000.
- FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, M. *Ditos & escritos: ética, sexualidade e política*. São Paulo: Forense Universitária, 2004a. v. 5, p. 264-287.
- FOUCAULT, M. *Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- FOUCAULT, M. O retorno da moral. In: FOUCAULT, M. *Ditos & escritos: ética, sexualidade e política*. São Paulo: Forense Universitária, 2004c. v. 5, p. 253-263.
- FOUCAULT, M. *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009a.
- FOUCAULT, M. *Le courage de la vérité: le gouvernement de sui y des autres II*. Paris: Gallimard/Seuil, 2009b.
- GOETHE, J. W. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. 2. ed. São Paulo: Ensaio, 1996.

- GUINZO, A. Hegel y el problema de la educación. In: HEGEL, G. W. F. *Escritos pedagógicos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1991. p. 7-69.
- HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.
- JAY, M. *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- KANT, I. *Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995.
- LYOTARD, J-F. *Le différend*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1983.
- LYOTARD, J-F. *O pós-moderno explicado às crianças: correspondência 1982-1985*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- LYOTARD, J-F. *O inumano: considerações sobre o tempo*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1997.
- LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- MATOS, O. F. C. *Os arcanos do inteiramente outro: a Escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- NIETZSCHE, F. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SCHILLER, F. *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras, 1990.

CAPÍTULO 3

FOUCAULT E A EDUCAÇÃO: UM CASO DE AMOR (NÃO) CORRESPONDIDO?

Alexandre Simão de Freitas

Este texto pretende abordar os usos recentes do pensamento foucaultiano pelo campo educacional brasileiro, uma vez que os escritos de Foucault têm exercido influência em mais de uma geração de pesquisadores, ainda que não se encontre em suas obras um tratamento específico da educação¹. Admitimos que está em curso uma nova recepção do pensamento de Foucault, impulsionada pela popularização da Coleção dos *Ditos & Escritos* e, mais especificamente, dos cursos proferidos no *Collège de France*. Como ressalta Nogueira-Ramírez (2008), a publicação desse material tem desvelado uma nova face do pensador: a face do Foucault professor. Uma face menor, incerta, mas potente, na criação de ferramentas conceituais e

¹ Para além das suas intencionalidades explícitas, a presente reflexão configura-se como uma resposta, uma retribuição comovida e co-movente ao convite-acolhimento de três figuras humanas exemplares: *Pedro, Divino e Rodrigo*, em cuja companhia recuperamos o sentido profundo da pedagogia.

metodológicas que vêm propiciando uma leitura renovada dos processos de formação humana².

Nesse âmbito, já é possível apreender a cristalização de algumas temáticas, tais como: biopolítica e governamentalidade, cuidado de si e espiritualidade, experiência formativa e processos de subjetivação, indicando que por que se lê Foucault hoje é bastante diferente do por que se lia Foucault há vinte anos. Por essa razão, problematizamos a presença atual de Foucault, junto aos educadores, em meio aos problemas de recepção e crítica, articulando essa análise com o crescimento significativo de trabalhos sobre a noção e a experiência do cuidar de si mesmo.

A ideia consiste em evidenciar como essa tematização recente em torno do cuidado de si emerge como um fenômeno cultural e como um acontecimento no pensamento, configurando reflexões complexas, através das quais somos chamados a nos situar em termos filosóficos e pedagógicos. Ao investigar a noção de cuidado de si, Foucault produziu alguns *insights* curiosos sobre os processos de subjetivação, os quais guardam estreitas relações com questões urgentes do campo educacional, possibilitando assim discutir a crise dos processos formativos com novas cifras, além de afetar a recepção hegemônica do pensamento de Foucault pelos educadores brasileiros.

Pois, se é verdade que nos anos 1990 desdobrou-se toda uma reflexão em torno das práticas de subjetivação, a analítica da formação de um sujeito ético através da noção de cuidado de si permaneceu praticamente ausente das reflexões educacionais. Uma das razões para essa situação está atrelada aos impasses gerados pelo dualismo fundacionismo *versus* desconstrucionismo, o qual tem encapsulado a recepção do pensamento tardio de Foucault em polêmicas e aporias. Em outras palavras, o modo singular como Foucault foi inserido na crítica pós-estruturalista e pós-moderna (termos que pouco lhe agradavam), acabou por produzir e cristalizar interpretações divergentes e discrepantes, refletindo-se diretamente na recepção do seu pensamento.

De nossa parte, assumimos que a problematização do sujeito foucaultiano do cuidado de si carrega elementos novos que ultrapassam os

² Nesse aspecto, é bastante curioso observar o impulso que as reflexões sobre a temática da formação humana vêm adquirindo em articulação com múltiplos usos do pensamento tardio de Foucault (ver GALLO, 2008; CARVALHO, 2010; DALBOSCO, 2010; HERMAN, 2010; PAGNI, 2010).

impasses que têm paralisado a teorização educacional crítica contemporânea. Enxergamos na reflexão tardia de Foucault, sobretudo na pragmática do sujeito do cuidado de si (DALBOSCO, 2010), uma alternativa concreta aos aportes teóricos privilegiados na reflexão sobre a racionalidade pedagógica. É com essa percepção em mente que desenvolveremos o fio argumentativo desse texto, a partir de dois movimentos articulados entre si.

Inicialmente, apresentamos uma breve reconstrução dos impactos da crítica pós-estruturalista e pós-moderna à noção de sujeito da educação. Isso é importante, já que admitimos que a forma como essa crítica foi incorporada pelo campo educacional vai desembocar em limites na recepção do pensamento de Foucault. No segundo momento, propomos analisar como o pensamento foucaultiano, em torno do cuidado de si, permite encontrar novas saídas para a questão do sujeito da educação, focalizando, mais especificamente, as diferenciações entre filosofia e espiritualidade, bem como entre pedagogia e psicagogia. Ao final, extraímos algumas implicações para o debate pedagógico em torno da formação humana na atualidade.

A CRÍTICA AO SUJEITO E OS IMPACTOS DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO E PÓS-ESTRUTURALISTA NO CAMPO EDUCACIONAL

Nos anos 1990, o campo educacional se viu atravessado por uma crise sem precedentes, expressa no mote da “morte do sujeito”. Trata-se de uma crítica aos pressupostos epistemológicos do Esclarecimento, mediante uma contestação radical ao *status* do sujeito da educação.

Tomaz Tadeu da Silva, um dos expoentes da tradução desse debate no campo pedagógico brasileiro, anunciava naquele momento, ironicamente: “Senhoras e senhores, lamentamos informar que o sujeito da educação já não é mais o mesmo”. Uma afirmação proferida em tom retórico, mas imbuída de sérias consequências, pois já se configurava como um dos sintomas da fermentação teórica que vinha ocorrendo há algum tempo, no campo educacional. Nesse cenário, as coletâneas *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (2010) e *Identidades terminais: as transformações na política da Pedagogia e na Pedagogia da política* (1996), além da publicação de Veiga-Neto, *Crítica pós-estruturalista e educação*

(1995), inauguraram uma infinidade de pesquisas e publicações sobre o tema da crise do sujeito da educação³.

A pedagogia moderna sempre girou em torno de um sujeito portador de uma consciência que deveria seguir uma trajetória, a saber, da alienação à consciência crítica. Esse pressuposto pode ser encontrado em quase toda produção acadêmica da área. O problema é que a relação de isomorfia argumentativa entre sujeito, consciência e emancipação passou a ser problematizada. Questões relacionadas ao sujeito, ao poder e à linguagem despojaram-se de seu caráter metafísico. Mais ainda: admite-se que o próprio sujeito só existiria como resultado dos aparatos discursivos, eles mesmos, apreendidos no âmbito dos dispositivos de poder. Uma perspectiva que põe em xeque a noção mesma de educação crítica apreendida no contexto das lutas em torno da verdade.

A recepção dessas ideias não ocorreu sem divergências e conflitos. Nos termos de Veiga-Neto (1995), observou-se um emaranhado de discussões e disputas que articulavam, muitas vezes de forma desordenada, argumentos conservadores, liberais e radicais de diversos campos e perspectivas. O fato é que, ao colocar em questão o *status* do sujeito da educação e, com isso, o caráter emancipador da pedagogia, esses aportes teóricos passaram a ser vistos como uma ameaça ao projeto educacional crítico. Desse modo, a recepção de autores direta ou indiretamente atrelados aos pressupostos enunciados por essas abordagens passou a suscitar uma atitude geral de desconfiança.

De alguma forma parece suspeito que seja nesse momento da história, [...] no exato momento em que tantos de nós que têm sido silenciados começam a reivindicar o direito de nomear a nós mesmos, de agir como sujeitos e não como objetos da história, o conceito de sujeito torna-se 'problemático'. (GIROUX, 1993, p. 62).

Porém, a recusa, a desconfiança e mesmo a indiferença aparente não podiam deixar o aparato reflexivo do campo pedagógico imune aos efeitos das críticas pós-modernas e pós-estruturalistas. E os pensadores não tiveram outra saída a não ser refletir seus impactos. Silva (2009), por

3 Uma vasta e tortuosa literatura que passou a difundir expressões como sujeitos alienígenas (GREEN; BIGUM, 1995), subjetividade ciborgue (SILVA, 2009), descentramento do sujeito (OGIBA, 1995; SILVA, 2010).

exemplo, que inicialmente abordou de forma severa o pós-modernismo, passou a considerar que “[...] os desafios teóricos e políticos colocados pelo pensamento pós-moderno e pós-estruturalista precisam ser encarados com mais vagar e seriedade [...]” (p. 122), definindo sua própria postura inicial como apressada. Na mesma direção, Ogiba (1995) também apontou a importância de se analisar as críticas desconstrucionistas e suas repercussões pedagógicas:

Por ter ingressado no campo profissional da educação num período em que o pensamento pedagógico buscava romper com pressupostos epistemológicos positivistas e afirmar-se como uma instância de teorização educacional crítica, *o pensamento pós-estrutural não deixa de provocar em mim e, certamente, na grande maioria dos/las educadores/las, uma profunda inquietação e um certo sentimento de desconforto*. E isto porque esse tipo de pensamento nos remete a uma posição de agente transgressor/a da racionalidade e tradição ocidental modernas, pelo fato de nos colocar frente à ruptura com paradigmas científicos que até então direcionaram as investigações. (p. 232, grifo nosso).

Em uma espécie de balanço provisório das posturas dos educadores diante da desestabilização conceitual, ao comparar as pedagogias críticas e o pós-modernismo, Veiga-Neto (1995) observava que os teóricos educacionais passaram a tomar diferentes posições, desde tentativas de conciliação até o extremo de questionar a própria pedagogia pós-moderna. Por isso, Veiga-Neto agrupou as diferentes tendências de análises do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, distinguindo duas vertentes: uma interna e outra externa. A vertente interna se situaria dentro do enquadramento iluminista e, a partir daí, desenvolveria análises que buscam problematizar a razão científica e seus fundamentos. Já a vertente externa pertenceria às formulações que tentariam se situar de modo externo aos cânones da racionalidade iluminista.

No conjunto, essas discussões contribuíram para romper a hegemonia e a confiança antes presentes na pedagogia crítica moderna.

O problema é que as teorias pedagógicas quase sempre desembocam em questões de subjetividade ou de identidade, trazendo em seu bojo certa compreensão do que os sujeitos são e conseqüentemente no

que eles devem se tornar, o que transforma o dilema da crise do sujeito, no campo educativo, numa questão inescapável.

À luz do pensamento de Röhr (2004), podemos afirmar que a crise do sujeito e a forma como as críticas pós-modernas e pós-estruturalistas foram recebidas e as posturas consequentes materializadas – fundacionismo e desconstrucionismo – ocorreu sob um pensamento que esse autor denomina lógica formal. O mais comum, nessa lógica, é postular que “[...] todas [as teorias rivais] estariam erradas, com exceção de uma, confrontamo-nos com o dilema de decidir qual é a certa”, o que produz “uma guerra argumentativa e não raras vezes difamatória [...]” (p. 2). Por um lado, os educadores da vertente desconstrucionista acusam os fundacionistas de dogmatistas e defensores de posições intolerantes. Por outro, os desconstrucionistas acusam os fundacionistas de assumirem princípios gerais totalitários, eurocêntricos e androcêntricos. São posturas defensivas que levantam a necessidade de mapear em que elas efetivamente divergem. Contudo, segundo Röhr, resta discutir o que nos leva a acreditar que esses debates não vão se tornar também mais um modismo na disputa por espaço no interior do campo educativo, difundindo clichês que pouco cooperam para o avanço do debate. Por isso,

[...] o tratamento meramente formal só indica possibilidades e não fornece critérios de decisão. Os princípios que fundamentam uma teoria educacional derivam-se, dentre outros, da visão de mundo e de homem subjacentes a ela, da inserção do homem na sociedade e das projeções que temos dela, do sentido da vida, visões de igualdade e de diferença, de aptidões e formalidade do homem. (ROHR, 2004, p. 3).

Dessa ótica, permanecer no âmbito de uma agonística teórica, ou seja, na disputa das contribuições e dos limites não é algo de grande valia, mantendo a reflexão pedagógica nos contornos periféricos da problemática posta em questão. É nessa direção que a perspectiva foucaultiana adquire importância. Para Foucault, a decisão de não partir de uma concepção de natureza humana fixa e essencialista não implica necessariamente elidir o sujeito. Logo, seu pensamento carrega contribuições para repensar o sujeito da educação sem se fechar em posturas e conceituações extremas.

DOS USOS DO PENSAMENTO DE FOUCAULT NA EDUCAÇÃO À EMERGÊNCIA DO CUIDADO DE SI

De acordo com Gallo (2008) e Veiga-Neto (2009), a influência do pensamento foucaultiano na educação pode ser compreendida a partir dos impactos da publicação da edição brasileira de *Vigiar e punir*, em 1977. Nesse momento, produziram-se inúmeros trabalhos que privilegiaram a questão do disciplinamento e da normalização, ênfase que permanece ainda hoje, “[...] como referência para muitos estudos históricos, sociológicos e pedagógicos sobre a Educação [...]” (VEIGA-NETO, 2009, p. 13). Para esses autores, a imagem que se faz do pensamento de Foucault, junto aos educadores brasileiros, nasce dos impactos da recepção de *Vigiar e punir*.

Essa situação só seria alterada quando uma segunda recepção das obras foucaultianas, nos anos 1990, impulsionou investigações com base no chamado último Foucault, ocupando-se com as tecnologias do eu colocadas em funcionamento pela pedagogia moderna. Apesar disso, a percepção é que apenas uma pequena parte dessas pesquisas teria se ocupado efetivamente em investigar o domínio da ética foucaultiana, em articulação direta com as questões do campo pedagógico.

Nesse contexto, merece destaque a publicação, no ano de 2003, do livro *Foucault & a educação*, do próprio Veiga-Neto, responsável por apresentar ao campo educacional brasileiro uma primeira tentativa de sistematização da obra de Michel Foucault, pelas relações entre Ser-saber, Ser-poder, Saber-poder e Ser-consigo. Essa obra pode ser considerada um marco na medida em que pertence a uma primeira geração de estudos que passaram a receber influência direta das publicações de entrevistas e artigos de Foucault, editadas na Coleção dos *Ditos & Escritos*, como dos cursos proferidos por Foucault no *Collège de France* (1978-1984), focalizando os deslocamentos temáticos que o pensador francês “[...] efetuou ao entrar no terceiro domínio da sua obra - domínio do ser consigo [...]” (VEIGA-NETO, 2009, p. 14).

Esse fenômeno se radicalizaria, nos anos seguintes, com a publicação dos três últimos cursos até então inéditos, pois, como ressalta Noguera-Ramírez (2008), ao contrário das obras publicadas, os últimos cursos permitiram “[...] observar uma face pouco conhecida do pensador e

de seu pensamento [...]” (p. 1), sendo possível fazer uma releitura de todo seu aporte teórico, compreender os seus deslocamentos, bem como – e essa é uma questão fundamental – ver a face do Foucault professor.

Se nos seus livros encontrarmos as ‘três fases maiores’ do filósofo, nomeadas comumente como a face arqueológica, a genealógica e a ética, nos seus cursos é possível observar aquilo que poderíamos chamar de suas ‘faces menores’, faces intermediárias, transitórias, portanto, pouco definidas, difusas, provisórias. [...] Face às análises realizadas, [...], aos conceitos e noções criados, aos exemplos utilizados, às perguntas elaboradas, às precisões metodológicas feitas e aos próprios textos escritos como parte da preparação das aulas, os quatro livros publicados enquanto Foucault foi professor do *Collège de France* constituem apenas breves recortes e deixam fora a multiplicidade, intensidade e profundidade das elaborações das aulas. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2008, p. 1).

Assim, na primeira década do século XXI, expandiu-se uma série de estudos em que a noção foucaultiana de subjetividade aparece enredada em “[...] uma elaboração renovada de conceitos como verdade, poder, governo, crítica do presente, ontologia de nós mesmos, ascese, dentre outros [...]” (PORTOCARRERO, 2008, p. 281), possibilitando uma retomada do próprio itinerário intelectual de Foucault e abrindo novas leituras e novos usos do seu pensamento. Como enfatiza Pagni (2011),

[...] tal retomada não significa pura e formalmente dar conta de um projeto filosófico somente para apreendê-lo em sua totalidade, mas, sim, analisar e pensar os problemas e acontecimentos emergentes na atualidade e que nos desafiam como sujeitos deste tempo presente. [...] verificar em que medida a publicação dos textos inéditos e a transcrição das aulas dão maior coesão às suas ambições originais ou as modificam no sentido de aprimorá-las, ao mesmo tempo em que se analisa até que ponto nos auxilia a pensar de outro modo aqueles problemas e acontecimentos do presente, assim como nos modificar para tal, contribuindo para desfazer mal entendidos de interpretações e de apropriações anteriores, tentando configurá-lo com mais justeza em relação aos seus princípios e mais atualidade em relação aos seus fins. (p. 20) ⁴.

⁴Pagni (2011) destaca ainda que essas revisões do pensamento de Foucault, no campo educacional, já haviam se iniciado de alguma forma nos anos 1990, citando os trabalhos de Prestes (1992), Galo (1998), quando se busca dar ao pensamento foucaultiano “[...] uma conotação menos associada às questões relativas aos dispositivos disciplinares [...]” (p. 20).

O fato é que, depois da tradução dos cursos de Foucault, as temáticas relativas à estética da existência, aos processos de subjetivação e ao cuidado ético de si mesmo passaram a ser problematizadas de forma tão explícita que chegou a desconcertar muitos dos seus analistas. Vários críticos passaram a discutir o caráter problemático de um suposto retorno ao sujeito no pensamento de Foucault, o que contribuiu em grande medida para obstruir o debate em torno das implicações subjacentes aos deslocamentos teóricos e metodológicos operados nas suas pesquisas tardias.

Por conseguinte, no mesmo instante em que Foucault trata de uma possível atualização da estilística da existência, visando a uma saída para as aporias de sua analítica do poder, passa a ser acusado de individualista e liberal; acusado por glorificar uma espécie de esteticismo amoral e apolítico, o que, do nosso ponto de vista, se deve antes à incompreensão de um conjunto de temas que passam a configurar o *corpus* foucaultiano, tais como as noções de ascese, conversão, parresía e amizade.

Mais diretamente: tudo indica que as dificuldades da recepção se devem principalmente ao tratamento superficial, no campo educativo, da noção de governamentalidade. A invisibilidade dessa noção impediu de ver os desdobramentos e as articulações entre os temas da resistência e do governo, na fase tardia de Foucault⁵. Como consequência, os estudiosos têm falhado ao entender a problematização da noção de cuidado em sua relação com os processos de governamentalização.

Um exemplo claro dessas dificuldades aparece na aproximação linear dos conceitos de governo e cuidado, nos textos de Foucault. Ao tomar essas noções como sinônimas, sem as devidas mediações, várias análises recentes têm produzido um viés que reduz o cuidado de si ao mero exercício de um domínio (notadamente no uso dos prazeres, das paixões e dos desejos), tendo em vista uma melhor administração das nossas relações

⁵ Uma contribuição efetiva, nessa direção, pode ser encontrada no livro de Sylvio Gadelha (2009) *Biopolítica, governamentalidade e educação. Introdução e conexões a partir de Michel Foucault*, em que o autor analisa o deslocamento do pensamento foucaultiano nos anos 1970, da biopolítica à temática da governamentalidade e suas implicações para se pensar a educação.

com os outros. Tal reflexão introduz um matiz utilitarista claramente ausente na discussão que Foucault realiza em torno do cuidado de si⁶.

Nesse aspecto, Kohan (2011), ao discutir o último Sócrates do último Foucault, destaca que o próprio Foucault chama a atenção para o verbo *khráomai* (servir-se de), sobre o qual “[...] recaí [toda] a argumentação platônica do Alcibíades, mas não se refere ao verbo *árkhomai* (mandar, governar) [...]” (p. 57). Esse último verbo sintetiza a relação entre corpo e alma, sendo, sobretudo, um verbo que expressa poder. Kohan aponta com precisão que o campo semântico do cuidar (*epimelēia*) configura-se como uma linha de fuga aos modos hegemônicos de exercício do poder.

É bastante elucidativo, nesse aspecto, que no curso de 1983, *Governo de Si e dos Outros*, Foucault insista que Sócrates não joga o jogo da confissão e do tribunal já que cuidar de si não é meramente prestar contas, mas provar da verdade. Logo, a questão do cuidado não se configura como uma ortopedia (FOUCAULT, 2011, p. 320-327).

O contexto imediato da reflexão sobre o cuidado de si assenta-se explicitamente em uma erótica, já que “[...] é sempre na Erótica que a produção de si se realiza em uma atitude especial de pensamento, elaborada na *epimeleia* ou no ‘cuidado socrático’ como desdobramento essencial dos poderes éticos [...]” (FIMIANI, 2004, p. 104).

A questão da pedagogia se cruza em sua rota com a questão do amor: interrogar-se sobre a eficácia formadora da relação entre aluno e mestre significa enfrentar uma crítica da Erótica [...]. A reflexão filosófica conduz à ideia de que todas essas questões se encontrarão subordinadas a uma outra, primeira e fundamental: o que é o amor em seu próprio ser? [...]. (FIMIANI, 2004, p. 111-112).

Em outras palavras, o exercício formativo do cuidado ético é ativado por uma palavra de amor. Por isso, “[...] Sócrates, o que ama, é aquele que cuida de que Alcibíades cuide de si a fim de poder bem

⁶ De forma bastante perspicaz, Giorgio Agamben (2011) realiza uma crítica potente a Foucault, justamente por não cumprir sua genealogia da governamentalidade, situando a questão do governo no dispositivo da *oikonomia* trinitária. Mas o que Agamben desconsidera é o fato de Foucault não desconhecer esse dispositivo, mas estar interessado, naquele momento, em buscar uma alternativa ao mesmo. Mais exatamente, Foucault estava às voltas, nos termos próprio Agamben, com o “[...] significado decisivo da inoperosidade como práxis propriamente humana [ética] e política [...]” (p. 11). Daí sua ênfase nas práticas do cuidado de si, antecipando, a pesquisa de Agamben sobre as noções de formas de vida e de uso enquanto linhas de fuga ao paradigma biopolítico.

cuidar da cidade [...]” (MUCHAIL, 2011, p. 33). A questão política do cuidado emerge subordinada ao problema dos laços de amor, fazendo da preocupação ética o problema maior da formação humana. Disso deriva ainda que a relação entre “[...] a ambição política e sua condição ética é como que antecedida por outra que a fundamenta: a relação entre o mestre e o discípulo [...]” (MUCHAIL, 2011, p. 33). Não há outra via para o desenvolvimento ético do cuidado de si mesmo, senão a relação amorosa com o mestre. Mesmo admitindo a mediação da cidade, o cuidado de si diz respeito fundamentalmente a uma pedagogia deficitária.

Por essa razão, também, é perigoso traçar limites analíticos rígidos entre o cuidado de si na leitura foucaultiana do texto platônico *Alcibiades* (onde o cuidar visaria ao conhecimento da alma) e na leitura do *Laques* (onde o cuidar visaria ao *bíos*)⁷, já que nos dois casos visa-se à tarefa de fazer da própria vida uma obra. As artes da existência só têm como se sustentar no deslocamento do registro pedagógico, uma vez que, na discussão travada por Foucault, Sócrates simultaneamente refuta e recria o papel do professor (KOAN, 2011), redimensionando o lugar da mestria por meio de uma diferenciação analítica surpreendente entre a pedagogia e a psicagogia.

Em síntese, os usos recentes do pensamento de Foucault, no campo educacional, têm adquirido nuances e incorporado novas categorias, ao mesmo tempo em que produz uma ressonância curiosa entre, de um lado, o diagnóstico foucaultiano de que a filosofia grega resultaria de um déficit da pedagogia ateniense⁸, e, de outro, a percepção contemporânea de que é preciso revisitar, filosoficamente, a noção de formação humana como modo de fazer face à crise da racionalidade pedagógica⁹.

⁷ Na impossibilidade de poder explorar, nos limites deste texto, a proposição de que na primeira leitura (a do *Alcibiades*) teríamos a abertura para uma metafísica e na segunda (a do *Laques*), uma estilística da existência, indicamos a leitura dos textos recentes de Kohan (2011) e Muchail (2011).

⁸ “Podemos até dizer que foi aí – a propósito deste problema, neste vazio institucional, neste déficit da pedagogia, neste momento política e eroticamente conturbado do fim da adolescência e de ingresso na vida – que se formou o discurso filosófico, ou pelo menos a forma socrático-platônica do discurso filosófico [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 107).

⁹ Isso não significa que as produções acerca do poder e do saber tenham desaparecido, mas um novo movimento teórico vem ocorrendo, em que essas temáticas adquirem uma nova visibilidade a partir do eixo das chamadas artes da existência, anteriormente secundarizadas em função das questões do biopoder e da biopolítica.

Com essas observações mais gerais a respeito da recepção e dos usos do pensamento tardio de Foucault, enfatizamos a intenção de analisar alguns fragmentos dos cursos proferidos por ele, em 1982 e 1983, pois foi nesses cursos que Foucault analisou a constituição do sujeito, no âmbito das práticas do cuidado de si, ao mesmo tempo em que recuperou noções tornadas estranhas para o campo pedagógico contemporâneo: as noções de *espiritualidade* e de *psicagogia*.

NOTAS PARA UMA RECEPÇÃO EM CURSO: FOUCAULT COMO UM CRÍTICO DA PEDAGOGIA

Em 1982, Foucault profere o curso *A hermenêutica do sujeito*, no *Collège de France*, problematizando as possibilidades de constituição do sujeito ocidental, tomando como ponto de partida a noção de cuidado de si. Acontece, então, mais um movimento de inflexão em seu pensamento, agora, em direção à Antiguidade greco-romana. Por isso, esse curso foi caracterizado por Gros (2004) como possuindo um “[...] estatuto ambíguo, quase paradoxal, [o] que lhe confere sua singularidade [...]” (p. 613).

A noção de cuidado de si refere-se a um preceito bastante complexo e difundido na Antiguidade greco-romana. Um fenômeno cujas repercussões, no campo da “história das representações, [...] na própria história da subjetividade ou, se quisermos, na história das práticas da subjetividade” (FOUCAULT, 2004, p. 15), permanecem largamente inexploradas. O importante é que, sob a cifra do cuidado de si, Foucault passou a se ocupar com uma modalidade de sujeito que se autoconstitui em práticas de si. O mais curioso, entretanto, reside no fato de que essa busca aparece imbricada com *questões espirituais* (FOUCAULT, 2004, p. 19).

O próprio ato de conhecer é apreendido, por Foucault (2004), como comportando “[...] toda a estrutura de um ato espiritual [...]” (p. 21). É nesse cenário, aparentemente nebuloso, que Foucault busca analisar “[...] as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade [...]” (p. 19). Em termos mais diretos, a noção de cuidado de si visa à constituição do sujeito ético, não reduzindo essa formação à sua dimensão cognoscente, o que permite, em tese, ampliar as possibilidades de pensar outros modos de subjetivação em nosso presente histórico.

O próprio curso desenvolveu-se como uma espécie de laboratório vivo em que, para Foucault, não se tratava simplesmente “[...] de explicitar textos, mas de inscrevê-los no interior de uma visão de conjunto sempre em movimento [...]” (GROS, 2004, p. 627). Assim, após duas décadas em que se multiplicaram as figuras e as imagens de Foucault, eis que na cartografia do seu pensamento emerge um rosto inédito. Um rosto no qual a racionalidade pedagógica é diretamente problematizada, por ter obstruído uma reflexão em torno de dimensões vitais à formação das subjetividades.

Tudo se passa, por conseguinte, como se houvesse, no campo pedagógico, um interdito relativo aos modos pelos quais os sujeitos exercem o governo de si e o governo dos outros, ocultando o acesso a outras formas de educar o sujeito. Os textos tardios trazem à tona para o debate pedagógico as formas práticas encaminhadas por indivíduos e grupos para se reconhecerem como sujeitos de sua própria formação, desvelando uma genealogia dos processos formativos apreendidos no âmbito de uma pragmática que correlaciona campos de saber, tipos de normatividade e formas de relação a si.

O cuidado de si, como arte de viver, permite traçar uma história de como os seres humanos elaboram saberes sobre si mesmos, mediante técnicas específicas que possibilitam efetuar um conjunto de operações sobre o corpo e a alma, sobre os pensamentos e as condutas, a fim de se alcançar um estado de felicidade ou sabedoria. Esse trabalho de si sobre si implica um pacto com a verdade capaz, ele mesmo, de pôr em jogo a liberdade de um discurso que se afirma, não devido a seu caráter lógico ou retórico, mas devido a uma atitude de risco, já que aquele que diz a verdade se acha comprometido no ato mesmo de dizer.

Assim, por meio da articulação entre cuidado de si e parresía, temas presentes na reflexão filosófica, desde o *Alcibiades Primeiro*, são mobilizados para repensar toda a agenda pedagógica. A análise se distancia tanto das verdades derivadas do sujeito-identidade, quanto do poder normalizador das ciências humanas, evidenciando ainda a distinção entre os exercícios de transformação de si e o esclarecimento filosófico.

Contudo, a estranheza da problematização decorre do fato de Foucault não apenas recorrer a antigos filósofos gravemente subestimados

pelo campo pedagógico, mas, sobretudo, referir-se a modos antigos de se praticar a educação filosófica. Ele se afasta das margens da filosofia moderna para, ele mesmo – e esse é o movimento que surpreende – se tornar um filósofo espiritual. Como salienta Gross (2004), esse Foucault é o mais surpreendente e o mais inesperado, pois ele se desfaz de sua pele moderna de filósofo não espiritual, aproximando-se dos filósofos da Antiguidade, dos quais nos fala como se seu estudo já fosse uma prática de si.

O próprio Foucault parece estar plenamente consciente dos riscos envolvidos na análise que resolve colocar em movimento, tendo em vista que o cuidado de si está em relação direta com uma forma de pensamento denominada espiritualidade, a qual, apesar de ter conhecido uma importância considerável em nossas sociedades, aparece, aos nossos olhos, como inexistente ou sob suspeição. Nos termos de Muchail (2011), a espiritualidade é uma “[...] noção vaga e perigosa”, podendo induzir a “[...] equívocos místicos, esotéricos, religiosos” (p. 88). Apesar disso, a mesma autora, reconhece que, “[...] vasculhando todo o curso, percebe-se que a noção reaparece – mesmo se meramente nomeada – em praticamente todas as aulas [...]” (p. 88).

Desse modo, a análise foucaultiana do cuidado de si insiste na convicção de que a reflexão em torno dos processos de subjetivação desvela o recobrimento do “saber da espiritualidade” pelo “saber do conhecimento” (FOUCAULT, 2004, p. 374), articulando com essa compreensão uma crítica radical ao foco epistemológico dado às relações entre sujeito e verdade. Essa crítica marca um deslocamento de ênfase do “[...] exercício espiritual ao método intelectual [...]” (p. 356). Mais ainda: indica a própria “[...] liquidação do que poderíamos chamar de condição da espiritualidade [...]” (p. 235) enquanto modo de praticar o pensamento¹⁰.

Nunca é demais lembrar que Foucault imputa o processo mesmo de desqualificação do cuidado de si à desarticulação entre filosofia e espiritualidade, porque, se a filosofia é a interrogação sobre os caminhos

¹⁰ Por isso, não casualmente, os ouvintes do curso *Hermenêutica do Sujeito* tinham a certeza de estarem assistindo a algo distinto de uma apresentação de filosofia antiga. O próprio “[...] especialista das filosofias helenística e romana só poderia ficar aqui surpreso, senão irritado [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 630). Reação comum também aos filósofos intérpretes da modernidade já que, nesse mesmo curso, ele aponta a subordinação do preceito delfico do cuidado de si ao princípio do conhecimento de si como o gesto que inaugura a nossa modernidade filosófica.

que permitem ao sujeito ter acesso à verdade, a espiritualidade seria a experiência pela qual o sujeito opera sobre si mesmo as transformações necessárias para ter acesso a essa verdade.

Isso significa que, do ponto de vista da espiritualidade, a verdade jamais é dada ao sujeito por meio de um puro e simples ato de conhecimento. A oposição entre filosofia e espiritualidade demarcaria, então, o fato de que na filosofia moderna o acesso à verdade não estaria mais na dependência nem do *eros*, nem da *askésis*, impossibilitando os dois movimentos de transformação moventes de um processo efetivo de autoformação. Nessa perspectiva, Foucault expõe o princípio de uma nova governamentalidade: a governamentalidade da distância ética, enquanto base dos processos formativos dos sujeitos, desvelando os sentidos de uma formação humana não mais reduzida à aprendizagem específica de papéis sociais.

A formação humana, ativada pelo princípio do cuidado de si, trataria de um limite ético: não se deixar ocupar inteiramente pelas próprias atividades, possibilitando assim a expressão de capacidades humanas cruciais tais como assumir compromissos que superem os automatismos cognitivos, emocionais e socioculturais. Nas palavras de Foucault: não se tomar por César, ou seja, não identificar a própria vida com as funções que se ocupa, instalando um intervalo entre as atividades que se executam e o que nos constitui como sujeitos dessas atividades. Essa distância ética possibilita legitimar os atos que estão implicados na definição de um papel social, político ou familiar, já que esse papel é vivido na distância assegurada pelo caráter fundamental da relação consigo.

A pedagogia socrática expressaria bem essa exigência. A atividade educativa de Sócrates articula a ética do cuidado de si e a formação de si, sendo reconhecido por Foucault (2004) como aquele cuja missão pedagógica consistiu em ensinar às pessoas a se ocuparem de si mesmas, pois essa é a única forma legítima de se ocuparem da cidade.

Creio que devemos compreender a ascese filosófica como uma certa maneira de constituir o sujeito de conhecimento verdadeiro como sujeito de ação reta. E, constituindo-nos ao mesmo como sujeito de conhecimento e como sujeito de ação reta, situamo-nos num mundo ou nos oferecemos como correlato de nós mesmos um mundo que é percebido, reconhecido e praticado como prova [...] penso que o fato de que o mundo, através do *bios*, tenha se tornado esta experiência pela

qual nos transformamos e nos salvamos, constituiu uma transformação, uma importante mutação relativamente ao que era o pensamento grego clássico, a saber, que o *bios* devia ser objeto de uma *tékhnē*, isto é, de uma arte razoável e racional. (FOUCAULT, 2004, p. 589).

Entramos aqui em um ponto central da argumentação foucaultiana. Ao pôr em jogo os processos que permitem a um determinado sujeito adquirir, de um lado, discursos verdadeiros, de que se tem necessidade em determinadas circunstâncias da vida e, por outro, fazer de si mesmo um sujeito desses discursos, Foucault anuncia uma nova mestria de si, obtida pela incorporação da verdade (FOUCAULT, 2004, p. 400), equalizando escolha de vida e razão teórica.

Esse processo de formação compreende, para sua finalização, um conjunto específico de exercícios: ler as obras filosóficas, escutar o mestre, fazer anotações em um diário ou escrever cartas, cuja finalidade última consiste em produzir uma modificação no próprio modo de ser do sujeito. Mas o fundamental é que os exercícios só se tornam exequíveis se o trabalho formativo a ser realizado não é mais o de uma simples transmissão de conhecimentos, mas uma correção e modificação de hábitos enraizados na alma. Esse é o motivo pelo qual se faz a distinção entre conhecimentos inúteis e conhecimentos úteis (FOUCAULT, 2004, p. 222).

O conhecimento das causas e o ornamento da cultura são designados de inúteis, na medida em que são destituídos de pertinência prescritiva e não modificam a natureza do sujeito, ou melhor, a sua maneira de agir, o seu *êthos*. Por sua vez, os conhecimentos úteis seriam aqueles que dizem respeito diretamente à existência dos sujeitos. É no interior dessa diferenciação que Foucault vai mobilizar outro termo *desajeitado* para o pensamento pedagógico: a psicagogia.

Uma expressão desajeitada, na medida em que aborda dimensões do fazer educativo que a pedagogia deixou de tematizar, porque não se apreende mais como uma arte da existência. Embora já esteja presente no curso de 1982, é no ano seguinte, no âmbito das reflexões sobre o *Governo de si e dos outros*, que a expressão adquire visibilidade na configuração do papel ético e político da parresía. O contexto mais amplo da reflexão sobre

a psicagogia é o problema do “real da filosofia” (GROS, 2011, p. 349), tematizada, por sua vez, enquanto uma prática de si.

Mais especificamente, o debate se enraíza na oposição entre filosofia e retórica. A finalidade dessa clivagem analítica, produzida por Foucault, consiste em extrair as implicações de um dizer-verdadeiro genuinamente filosófico. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que discute a arte retórica alimentada por ambições políticas, Foucault (2011) apresenta a parresía socrática como uma atividade psicagógica, ou seja, como uma espécie de provação da alma. Nos termos do próprio Foucault:

São esses problemas que retomarei nas próximas aulas: problema da filosofia comparada à retórica, problema da psicagogia e da educação em função da política, questão dos métodos recíprocos da democracia e da autocracia, questão da cidade ideal. (FOUCAULT, 2011, p. 180).

Assim, após uma longa digressão nos textos clássicos, Foucault retoma esses problemas na aula de 02 de março de 1983, quando delimita para a filosofia, em oposição à retórica, o monopólio da parresía. É justamente nesse momento que a filosofia é apreendida como psicagogia, já que visa a uma “[...] operação sobre as almas [...]” (FOUCAULT, 2011, p. 276)¹¹. Essa percepção da filosofia como psicagogia é sugestiva, na medida em que exige também uma *paideia* capaz de fornecer os instrumentos práticos necessários para que os sujeitos possam operar a distinção entre o verdadeiro e o falso. A filosofia como psicagogia trataria do efeito dos discursos na alma, o que demandaria acionar um processo formativo *sui generis*. Na sequência dessa mesma aula, Foucault continua tratando dessa oposição, agora no que se refere à relação entre verdade e ética e, mais uma vez, coloca em questão o problema da educação.

Em segundo lugar parece-me que podemos ver também, a partir dessa questão da parresía se esboçar a questão, fundamental também na Antiguidade, das relações entre, grosso modo, verdade e coragem, ou entre verdade e ética. Quem é capaz de fazer um discurso verdadeiro? Como se pode distinguir o discurso verdadeiro do discurso lisonjeiro? E qual deve ser do ponto de vista ético, do ponto de vista de uma coragem, aquele que empreende a separação entre o verdadeiro e o falso? Quem

¹¹ Inicialmente, a oposição apresenta a retórica como arte da palavra capaz de ser ensinada para persuadir, enquanto a filosofia se expressaria como uma prática de linguagem capaz de expressar um dizer verdadeiro, cristalizando a oposição entre dois modos de ser do discurso (FOUCAULT, 2011, p. 280).

é capaz de ter a coragem da verdade? E qual é a educação necessária? Problema técnico: qual vai ser, por conseguinte, na educação, o ponto no qual deve se pôr ênfase? (FOUCAULT, 2011, p. 277).

É justamente dessa série de questões, complementa Foucault, que vemos nascer, simultaneamente, o problema da parresía, do governo da alma e da psicagogia (FOUCAULT, 2011, p. 278). Além de continuar problematizando a quem cabe essas tarefas, se ao retórico ou ao filósofo, Foucault pergunta também a respeito das práticas, dos métodos, dos conhecimentos e dos exercícios necessários para impulsionar uma dinâmica formativa direcionada ao dizer-fazer ético. Em consequência, não casualmente, na aula de 09 de março de 1983, ele volta a problematizar os exercícios que visam fazer da vida ocasião de prova, destacando que, se viver como prova é formar o eu, então, viver a vida exige que a cada instante cuidemos de nós mesmos.

Nesse sentido, a arte de viver seria ocupada pelo princípio do cuidado de si que, pouco a pouco, se autonomiza, ao mesmo tempo em que tornaria mais exigente a prática do cuidar-se, visto que não haveria garantias prévias de que o evento do discurso, enunciado pelo mestre, possa efetivamente influenciar o modo de ser do discípulo. Decorre dessa situação incerta e indeterminada, subjacente a todo processo formativo, a pergunta incisiva de Foucault: qual deverá ser, na educação, o ponto sobre o qual se deve pôr ênfase? Ou, em outras palavras, qual relação será capaz efetivamente de modificar a alma e fazê-la acessar a verdade?

É na via aberta por essas questões que a reflexão em torno da psicagogia retoma o problema não mais da unidade da cidade, mas da relação mestre-discípulo, desvelando o caminho para a superação da crise dos processos educativos: a diferenciação ética dos sujeitos que compõem a cidade. Por isso, lembra Foucault, há um lado desagradável, mesmo brutal, violento, na psicagogia, pois, sendo diferente de um processo pedagógico convencional, não há aqui técnicas didáticas ou procedimentos técnicos a serem aplicados. A própria conclusão de Foucault não deixa de ser também surpreendente: a parresía filosófica, ou seja, a filosofia praticada como cuidado de si, como psicagogia que aparece nesse vínculo mestre-discípulo, não pode conduzir a uma retórica, mas a uma erótica, já que a

questão posta pela psicagogia não é simplesmente a do sentido do saber ou o saber do sentido, mas propriamente o sentido da presença e a presença do sentido na relação formativa entre mestres e discípulos.

A psicagogia responde não a uma dúvida de natureza epistemológica, mas a um modo outro de olhar o processo formativo. Por isso, o trabalho psicagógico não invoca uma hermenêutica, mas uma força pragmática intensiva capaz de colocar em suspensão os paradigmas e operações lógicas, ao mesmo tempo em que aproxima professores e estudantes de uma verdade que se incorpora ética e existencialmente no modo mesmo de viver. Apreende-se, aqui, uma imagem potente do pensamento pedagógico, simultaneamente, como pensamento poético e como pensamento amoroso, porque, como enfatiza Noguera-Ramírez (2011), a verdadeira oposição não é entre a psicagogia e a pedagogia, mas entre a psicagogia e a retórica.

Com Foucault, portanto, é possível ressaltar que, enquanto arte da existência, a pedagogia apoia-se em práticas que se dirigem a um sujeito em transformação, realizando-se como uma arte de guiar as almas, de sorte que a força pedagógica também se constitua enquanto força persuasiva e força de comoção.

Enquanto atividade prático-poética, a pedagogia gera e difunde discursos capazes de mobilizar ações e incitar a deliberação ética em torno de condutas aceitas ou de condutas a serem assumidas. Por isso, a psicagogia sempre esteve muito próxima da pedagogia, da mesma maneira que a filosofia se aproximava da espiritualidade. Uma proximidade, em todo caso, paradoxal, porque se a pedagogia indica a transmissão de uma verdade, cuja função é dotar um sujeito qualquer de aptidões, capacidades, saberes, que ele antes não possuía e que deverá possuir, no final da relação pedagógica, a psicagogia consiste na transmissão de uma verdade que tem por alvo modificar o modo de ser do sujeito a quem endereçamos a tarefa formativa.

Contudo, como indica acertadamente Noguera-Ramírez (2011), essa diferenciação de Foucault precisa ser apreendida mais como uma alteração na condução das práticas pedagógicas, “[...] antes que como a constituição de dois tipos de práticas de diferente natureza [...]”

(NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 33) ¹². Embora passíveis de uma diferenciação analítica, pedagogia e psicagogia se relacionam no propósito de corrigir a formação ética do sujeito, criando possibilidades efetivas de transformação do que somos e do que fazemos. Mais incisivamente, a prática pedagógica exercida como psicagogia possibilita deslocar a fonte de legitimidade de nossos conhecimentos pedagógicos, problematizando não o *quê* ou o *como*, mas o sentido da transmissão educativa pensada na perspectiva ético-política da formação humana.

Assim, através de um giro surpreendente e desafiador, para os educadores, Foucault aparece nos cursos tardios, ele mesmo, como um crítico e um amante da pedagogia. Pois, se a noção de espiritualidade permitiu que ele retomasse o cuidado de si como princípio crítico ao déficit (crise) da pedagogia, a noção de psicagogia possibilitou recuperar, no mesmo movimento, para a própria pedagogia um lugar fundamental na superação daquele déficit.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas análises apontam que, no chamado último Foucault, o cuidado de si configura-se como o imperativo da educação espiritual do ser. Um imperativo coextensivo à resignificação da pedagogia como psicagogia.

Tem-se aqui o enunciado da educação como formação espiritual ou, nos termos de Foucault, da pedagogia como prática psicagógica. A educação, pensada no registro do cuidado de si, é apreendida como a disposição de manter ou modificar a si mesmo enquanto sujeito de suas próprias ações e realizações. Nessa compreensão do ato educativo não se trata de pensar tarefas e atividades em que se mede simplesmente a quantidade dos saberes ensinados e aprendidos. Antes, diz respeito à produção de formas de experiências de si que conduzam o indivíduo a tornar-se sujeito de sua própria formação. Por essa via, Foucault nos

¹² Em outro registro analítico, Nussbaum (1990) ressalta igualmente o fato de que a filosofia antiga seria uma forma de responder à questão de *como viver*, realizando-se como uma psicagogia. Um termo carregado de força pedagógica já que permite compreender que um sistema filosófico determinado implica que o aprendiz passe a vivenciar o mundo a partir desse mesmo sistema.

mostra que é possível encontrar na história da cultura ocidental processos alternativos de formação do sujeito humano.

Ao revisitar a problematização da filosofia como espiritualidade e da pedagogia como psicagogia, a reflexão em torno do cuidado de si se constitui um caminho fundamental não somente para a prática filosófica, mas como um princípio basilar de toda conduta pedagógica. Essa, talvez, seja a última provocação das lições de Michel Foucault, nos cursos tardios proferidos no *Collège de France*. Na verdade, que significado pode ter, hoje em dia, uma compreensão da filosofia como espiritualidade e da pedagogia como condução da alma, em um tempo em que os poderes instituídos apregoam que vivemos no melhor dos mundos e somos livres de fazer o que queremos?

Parece-nos que a resposta a esta questão supõe um questionamento da redução da filosofia e da própria pedagogia a um *discurso sobre*; na atualidade, elas têm deixado de ser experiências formativas, para se tornarem discursos de legitimação e de segurança psicológica, cristalizando, na certeza do intelecto, coisas a que se dá o nome pomposo de exigência e rigor do trabalho científico ou do pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. *O reino e a glória: uma genealogia teológica da economia e do governo*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- CARVALHO, A. F. *Foucault e a função-educador: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.
- DALBOSCO, C. *Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significados*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- FIMIANI, M. O verdadeiro amor e o cuidado comum com o mundo. In: GROS, F. (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola, 2004. p. 89-130.
- FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FOUCAULT, M. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FREITAS, O “cuidado de si” como articulador de uma nova relação entre filosofia, educação e espiritualidade. In: RÖHR, F. (Org.). *Diálogos em educação e espiritualidade*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p. 53-80.
- GADELHA, S. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

- GALLO, S. Foucault: (re)pensar a educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, A. (Org.). *Figuras de Foucault*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 253-260.
- GIROUX, H. A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. *Teoria educacional crítica em tempos modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 41-72.
- GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-243.
- GROS, F. Situação do curso. In: FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 613-661.
- GROS, F. Situação do curso. In: FOUCAULT, M. *Governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 341-356.
- HERMANN, N. Formação e experiência. In: TREVISAN, A.; TOMAZETTI, E.; ROSSATO, N. (Org.). *Diferença, cultura e educação*. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 46-64.
- KOHAN, W. *Sócrates & a educação: o enigma da filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- MUCHAIL, S. *Foucault: mestre do cuidado: textos sobre A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Loyola, 2011.
- NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. Foucault professor. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 19 a 22 de outubro de 2008, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT17-4152--Int.pdf>> Acesso em: jan. 2011.
- NOGUERA-RAMÍREZ, C. *Pedagogia e governamentalidade ou Da modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- NUSSBAUM, M. *Love's knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- OGIBA, S. A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas. In: VEIGA-NETO, A. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 98-125.
- PAGNI, P. A. Um ensaio sobre a experiência, a infância do pensamento e a ética do cuidado: pensar a diferença e a liberdade na práxis educativa. In: KOHAN, W. (Org.). *Devir-criança da filosofia: infância e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 110-135.
- PAGNI, P. A. O cuidado de si em Foucault e as suas possibilidades na educação: algumas considerações. In: SOUZA, L. A.; SABATINE, T.; MAGALHÃES, B. (Org.). *Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 34-57.
- PORTOCARRERO, V. Práticas sociais de divisão e constituição do sujeito. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. *Figuras de Foucault*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 281-295.
- RÖHR, F. Liberdade e destino: reflexões sobre a meta da educação. *Ágere* (UFBA), Salvador, p. 1-18, 2004. Edição especial.
- SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da Pedagogia e na Pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. Nós, ciborgues. O corpo elétrico e a dissolução do humano. In: SILVA, T. T. (Org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Tradução de Tomaz Tadeu Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 7-16.

SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 97-110.

VEIGA-NETO, A. J. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, A. J. Editorial. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 5-9, maio/ago. 2009.

PARTE 2

BIOPOLÍTICA, ÉTICA E DIFERENÇA: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO ATUAL

CAPÍTULO 4

(Bio)POLÍTICA, DEMOCRACIA, PLURALISMO E EDUCAÇÃO: DILEMAS QUE DEMANDAM UMA POLITIZAÇÃO OUTRA

Sylvio Gadelha

Tudo é possível, mas nada ainda está dado, segundo a nova definição do possível, já que ele precisa ser criado: o possível é o que devém, e a potência ou a potencialidade merece o nome de possível na medida em que abre o campo de criação (a partir daí tudo está por se fazer). O possível é o virtual: é ele que a direita nega e que a esquerda deforma, representando-o como projeto.

François Zourabichvili (2000, p. 343)

Os destinos da democracia e da política em nossa contemporaneidade, pelo menos aparentemente, seriam distintos: ao passo que a primeira viria sendo crescentemente festejada, ganhando cada vez mais popularidade e dando ares de gozar de uma ótima saúde, a segunda, por seu turno, encontrar-se-ia num estado de ostracismo ou de abandono, deveras combalida, esvaída em suas forças e sem contar com um diagnóstico preciso sobre sua condição de enferma. Mas, talvez essa forma caricatural de retratar a condição de ambas não seja das mais felizes, haja vista que nem a primeira se encontraria tão forte e reluzente como se supõe, nem a

segunda tão esquecida ou fragilizada, como querem alguns, a despeito de experimentar um eventual mal-estar.

Robert Darnton e Olivier Duhamel (2001) nos lembram de que, apesar de todo o seu reconhecimento e suposto triunfo, o exercício da democracia, desde que esta foi inventada, só se efetivou realmente na história por cerca de quatrocentos anos: duzentos entre os atenienses e aproximadamente duzentos deles muito tempo depois, do final do século XIII aos nossos dias. E isso, convenhamos, é muito pouco diante de um período que cobre vinte e seis séculos. Seria oportuno avaliar o exercício da democracia nesses breves quatrocentos anos de história e, sobretudo, avaliá-lo quantitativa e qualitativamente, em sua distribuição geográfica em nosso presente. Imbuídos dessa tarefa, Darnton e Duhamel (2001, p. 11), dez anos atrás, afirmaram o seguinte:

Dos 191 Estados hoje existentes no planeta, não chegam a oitenta os que desfrutam de eleições livres e respeitam um mínimo de direitos cívicos. O alcance do mal varia de acordo com os critérios adotados, naturalmente. Certos politólogos afirmam com humor negro: o critério de um Estado democrático é simples: duas eleições seguidas sem fraudes. Embora a questão seja muito mais complicada, pode-se estimar sem exagero que apenas um quinto da população mundial (ou 1,5 bilhão) habita países que podem ser considerados democráticos.

Não bastasse isso, em nossos dias, parte significativa das chamadas democracias representativas são governadas por medidas e/ou estados de exceção, razão pela qual Agamben afirma que o estado de exceção, hoje, se apresenta como “[...] patamar de indeterminação entre a democracia e o absolutismo.” (2004, p. 13) Nesses termos, os limites que, antes, bem ou mal demarcavam, de um lado, a política, os fatos políticos, a vida mesma e, de outro, o direito público, a ordem jurídica, foram como que borrados, tornando-se indiscerníveis, inefáveis. Com isso, muito do que mais se costuma prezar na democracia se veria sob risco, para não dizer que se tornaria objeto de incredulidade. A julgar pelo que tem dito o sociólogo marxista Francisco de Oliveira, a democracia em nosso país deixa muito a desejar, podendo ser traduzida como um regime no qual, de algumas décadas para cá, sob a égide do neoliberalismo, o mercado se constituiu como o verdadeiro soberano, submetendo as camadas mais pobres da

população brasileira a um estado de exceção econômico permanente. E é com contundência que ele (2007, p. 294-295) articula esse estado de exceção econômico permanente com o que seria uma biopolítica tropical, à moda brasileira:

Todas as políticas são determinadas pela excepcionalidade, com o perdão da utilização de um conceito plasmado por Schmitt. O Bolsa-Família é a exceção do salário, insuficiente, que não pode ser melhorado pelo monitoramento das instituições da “polícia” mundial; o mutirão é a exceção da moradia, que não pode ser mercadoria vendida porque o salário é insuficiente; o Prouni é a exceção da universidade pública, substituída por um simulacro de universidade privada para os pobres; o PCC em São Paulo e o TCC no Rio são as exceções, gângsteres [...] da segurança pública e do dismantelamento do poder repressivo do Estado brasileiro. A lista seria longa. Trata-se de um Estado de Exceção. E quem é o soberano que decide o Estado de Exceção? O mercado.

Outro conhecido problema ligado à ideia de democracia refere-se ao fato de ela se justificar pelo atendimento ao bem comum e, portanto, de priorizar, em termos de um contrato social, pelo menos idealmente, a vontade da maioria da população. Todavia, tanto regimes ditos democráticos quanto o nazi-fascismo e o totalitarismo de Estado foram pródigos em nos dar exemplos de barbaridades perpetradas em nome do bem-estar, do desenvolvimento e da defesa dos interesses da maioria da população. Pode-se argumentar que os dois últimos – casos extremos – não configuraríamos regimes democráticos, mas isso em nada autoriza que pensemos haver uma relação de exterioridade entre democracia, de um lado, e desigualdades sociais, exceção e maior controle, de outro.¹ Assim, conceber a democracia sob a oposição maioria-minoria revela-se temerário, e não foi por outro motivo que Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977),

¹ Seria irônico, senão perverso, admitir que as democracias representativas existentes, sob a égide do neocapitalismo, atendem aos interesses e asseguram melhores condições de vidas às maiorias de suas respectivas populações. A última bolha produzida pela ciranda financeiro-especulativa que envolveu vários bancos norte-americanos e outros estrangeiros, em 2008, atingiu milhões de trabalhadores, penalizando-os com o desemprego e a pauperização; além disso, foi justamente o dinheiro dos contribuintes o utilizado pelo Estado norte-americano para socorrer os bancos e os especuladores. Por fim, a defesa das leis restritivas (“lei seca”, leis antifumo, leis que proíbem a permanência de menores de idade em espaços públicos após determinados horários etc.) aprovadas nos últimos anos, que têm ingavelmente um caráter biopolítico, no sentido de que visam a uma maior regulação e a um maior policiamento e controle dos modos de vida dos indivíduos e das coletividades, ampara-se no argumento de que elas não só visam ao bem-estar da maioria da população, mas são necessárias a este.

para escapar aos dilemas aí implicados, criaram o conceito de *menor*, de um *dever minoritário*.

Quanto à política, supondo que seria um tanto quanto forçoso defender que a mesma viria sendo, pura e simplesmente, extinta, alguns preferem falar que ela vem sendo objeto de uma transmutação, em meio à qual se tornaria vítima de um esquecimento. Transmutação, no sentido de a *res publica* vir sendo objeto de uma privatização generalizada, passando a ser conduzida por princípios e valores que não são mais exatamente aqueles tradicionais, com todas as suas promessas e utopias, mas por princípios e valores oriundos de uma curiosa articulação neoliberal entre a tecnologia e a gestão empresarial. Nesse sentido, quanto mais avançariam a instrumentalização e a gestão tecnoempresarial das sociedades, mais a política experimentalista, como alerta Novaes (2007), um apagamento de suas origens e uma destituição de seus fundamentos.

Resumindo as considerações de diversos autores sobre as principais causas relacionadas a esse *esquecimento da política*, Novaes (2007) aponta as seguintes. Em primeiro lugar, a *privatização da vida*, desde a qual e através da qual se esquece da dimensão pública da *polis*, em proveito do que é da ordem do privado. Em segundo lugar, em consonância com o que acaba de ser explicitado, o *enfraquecimento da esfera pública*, na medida em que o espaço em que se deveria dar o exercício de um livre e igualitário confronto de opiniões e posições as mais plurais, voltado para uma justa e boa condução da *polis*, vê-se constrangido, desinvestido e reduzido, em favor das mais diversas facetas do individualismo, da mercantilização e do empresariamento das relações de sociabilidade. Em terceiro, a tendência à *moralização* generalizada das coisas e dos assuntos da *polis*, quando, por exemplo, os indivíduos e as coletividades deixam de ter a expectativa de que a política faça politicamente o bem, e apenas se resignam a que ela não faça o mal. Aqui, como frisa Novaes (2007, p. 20), “[...] o vínculo entre moral e interesses privados traz conseqüências danosas para a ética e para a política”. Em quarto lugar, o esquecimento da política se daria pelo *fundamentalismo religioso*, porque as leis daí advindas não emanariam dos homens, senão de entidades divinas, transcendentais, e porque esse fundamentalismo não aceitaria a separação entre religião e Estado. Em quinto lugar, a *crise que atinge os ideais republicanos*, particularmente quando os mesmos são

confundidos com os ideais do liberalismo ou do neoliberalismo. Segundo o autor, toda vez que isso acontece, tende-se a perder de vista tanto o que seria uma divisão constitutiva do social – que fraturaria em maior ou menor medida a *polis* – quanto, conseqüentemente, o caráter agonístico da política, que jamais poderia ser reduzida ao consenso. Por fim, a última forma mediante a qual se poderia vislumbrar o esquecimento da política, em nosso presente, é a da *servidão voluntária*, já antecipada por La Boétie, e que diz respeito aos estratagemas urdidos para fazer com que os próprios indivíduos desejem e busquem a servidão.

Assim, hoje, quer se trate do exercício da política, quer do exercício da democracia, os indícios parecem atestar que as coisas não vão bem, sem que isso signifique necessariamente que elas vão de mal a pior, de modo a que se alardeie um catastrofismo irremediável. Veja-se, a título de exemplo, malgrado suas ambigüidades, as recentes e inusitadas manifestações dos jovens em países no norte da África e em parte do Oriente Médio, bem como as mobilizações da chamada primavera espanhola e alguns avanços observados em vários países da América do Sul. No primeiro caso, embora haja uma notória reivindicação por democracia, ainda não temos uma ideia clara de qual exatamente é o teor da mesma (se, por exemplo, o que se deseja, além de maior liberdade de expressão, não seria apenas acesso a serviços e bens de consumo, mais *shoppings*, mais cultura do espetáculo etc.); no segundo caso, por sua vez, parece evidente, contudo, que a multidão de jovens na Espanha deseja se livrar, de uma vez por todas, do que seria a “pior política”. Esta, embora nefasta, instaurando estragos consideráveis em países como Irlanda, Grécia, Portugal e a própria Espanha, tem sido de resto aquela privilegiada e encampada pela maioria dos países ditos democráticos, emergentes ou não, tanto na comunidade europeia como fora dela. No terceiro caso, por fim, são inegáveis conquistas sociais resultantes das mobilizações de movimentos organizados em países como Colômbia e Bolívia.

Quanto ao Brasil, a despeito das conquistas dos últimos oito anos, e sem querer menosprezá-las, a situação nem por isso deixa de ser preocupante. Haja vista, por exemplo, o misto de indiferença e apatia em face de problemas agudos, tais como a corrupção quase que generalizada da política e do funcionamento dos órgãos públicos; o clientelismo e o fisiologismo crônicos; a falta de representatividade dos partidos existentes,

com estruturas e concepções caducas, bem como a distância que os separa dos cidadãos eleitores; o abismo que ainda persiste no que se refere à distribuição de renda entre pobres e ricos; e, por fim, a exclusão das populações pobres, através de sua psicopatologização e criminalização.

A esse propósito, salta aos olhos a maneira efusiva com que com que foi construída e, depois, venerada por milhares e milhares de brasileiros a figura do Capitão Nascimento, do filme *Tropa de Elite*. Esse novo herói nacional é hoje aclamado porque, em nome da honra e da ética de sua corporação, e em defesa da sociedade, sem a menor cerimônia, tortura e mata jovens negros que vivem nas favelas, estejam ou não implicados ao tráfico. Em suma, ele extermina os assim chamados “maus elementos”, aqueles que povoam a bizarra e fascista crônica policial realizada pelas redes de televisão em nosso país, difundindo sem mais a ideia de que “bandido bom é bandido morto”. Enquanto isso, no andar de cima, mesmo os segmentos de classe média vivem em meio à angústia e à ansiedade, temerosos de se verem um dia excluídos pelas medidas e pelos ajustes típicos da governamentalidade neoliberal. Vivemos, pois, tempos difíceis para a política e para a democracia; Mas teríamos chegado ao ponto – como assevera Francisco de Oliveira – de termos nos tornado mônadas em relação de impossibilidade?

Ora, apesar de tudo, aqueles que ainda permanecem de algum modo sensíveis ao que sucede à democracia e à política em nosso presente, inclusive os engajados no campo da educação, sobretudo na formação de alunos e professores, não podem ficar alheios e/ou indiferentes às questões acima evocadas, porque, caso se sintam insatisfeitos com o que grassa ao seu redor, e caso pretendam inventar novas formas de viverem juntos, terão de enfrentar, seja como for, os dilemas aí colocados. Um desses dilemas, no entender de Novaes (2007), é o seguinte: devemos retornar às coisas políticas ou, diversamente, devemos restaurar aquilo que antes entendíamos por política? Retornarei a esse dilema mais adiante, num momento oportuno.

Em todo caso, tudo isso remete a uma multiplicidade de fatores, questões e problemas de que não poderia aqui dar conta, mesmo que quisesse. Assim, tomando o que foi apresentado acima como pano de fundo, espero apenas tecer alguns comentários, pouco sistemáticos, sobre

questões interligadas que hoje me inquietam, questões essas relativas ao exercício da política, da democracia, do pluralismo e da educação. Mais especificamente, minha pretensão é a de instalar-me numa problemática que eu designaria, na falta de uma melhor expressão, de um *cercos às políticas da diferença, do acontecimento e das multiplicidades*. Trata-se de um cerco que já vem de algum tempo e que busca descredenciar e desinvestir a diferença, os acontecimentos e as multiplicidades, tanto no campo da prática quanto no do pensamento, tanto no domínio da ação política como no da teoria. Debruçando-me sobre o mesmo, problematizo também o estatuto e/ou condição disso a que chamamos de “esquerda”, para repensá-la e a suas relações com a “direita”. Espero também, por fim, articular essas considerações ao campo educacional e à formação de alunos e professores. A ideia, em linhas gerais, é a de tentar problematizar e politizar essas questões, desde uma perspectiva outra, de forma a evitar dilemas e impasses que, em vez de constituírem ciladas *da* diferença, talvez constituam, na realidade, ciladas *para a* diferença, ou melhor, armadilhas urdidas contra as políticas da diferença, do acontecimento e das multiplicidades.

No livro *Ciladas da diferença* (1999), Antonio Flávio Pierucci apresentou o que, a seu ver, constituiria um perigo, uma armadilha de que estariam sendo vítimas não só os novos movimentos sociais, mas também, em consequência, a sociedade brasileira como um todo. Para ele, os diversos e heteróclitos movimentos minoritários, ao reivindicarem para si um direito à diferença e, conseqüentemente, ao se empenharem em lutas como as das ações afirmativas, as quais recorrem amiúde à noção de equidade, em detrimento de reivindicações por igualdade, estariam correndo o risco de fazer o jogo “da direita”. Ou seja, estariam exercendo, sem que percebessem, uma política que se mostraria, apesar das aparências em contrário, como essencialmente reacionária, conservadora. Nos termos do autor (2000, p. 19, grifos do autor):

[...] a certeza de que os seres humanos não são iguais porque não nascem iguais e porque não podem ser tratados como iguais, quem primeiro a professou e apregoou nos tempos modernos foi a direita. Para ser historiograficamente mais exato, foi a ultradireita do final do século XVIII e primeiras décadas do século XIX, aliás, a primeira direita a surgir na História, em reação à Revolução Francesa, ao ideal republicano de igualdade e fraternidade e a tudo quanto de universalismo e igualitarismo havia no movimento das idéias filosóficas do século XVIII [...] o pavilhão da *defesa das diferenças*, hoje empunhado à esquerda com ares de recém-chegada inocência pelos “novos” movimentos sociais (o das mulheres, o dos negros, o dos índios, o dos homossexuais, os das minorias étnicas ou lingüísticas ou regionais etc.), foi na origem – e permanece fundamentalmente – o grande signo/desígnio das direitas, velhas ou novas, extremas ou moderadas. Pois, funcionando no registro da evidência, as diferenças explicam as desigualdades de fato e reclamam a desigualdade (legítima) de direito. *Différence oblige, chacun à sa place.*

Embora correndo o risco de uma simplificação dos argumentos de Pierucci, se os levarmos ao extremo, concluiremos que “ser de esquerda”, “ser progressista” – em termos de posicionamento político e de crítica ao capitalismo –, defendendo a diferença, equivaleria a “ser de direita”, ou seja, a fazer uma política de direita. Essa inversão seria, justamente, a cilada, a armadilha que estaria sendo armada e colocada, involuntariamente, *pelos* e *para* os próprios militantes que defendem uma política da diferença. Teríamos, portanto, um tiro que sairia pela culatra.² Mas, será mesmo assim? Voltaremos a essa indagação também mais adiante.

Por ora, a propósito dessa tese de Pierucci, gostaria de fazer três observações, estreitamente ligadas entre si. A primeira concerne ao fato de que, mesmo que indiretamente, ela ressoa junto a certo embaralhamento e confusão entre o que seriam um pensamento e uma prática ditos “de esquerda”, de um lado, e um pensamento e uma prática ditos “de direita”, de outro. Chantal Mouffe, em *O regresso do político* (1996), por exemplo, preocupa-se com uma espécie de desfazimento das fronteiras que antes demarcavam, de forma mais clara, ambas as posições políticas – processo

² As preocupações de Pierucci com as políticas da diferença ressoam com as manifestadas em outras obras, publicadas no Brasil, anos depois, e especificamente voltadas para uma avaliação histórica e socioantropológica da questão do racismo no Brasil e das políticas afirmativas que defendem cotas para afrodescendentes na educação superior. (FRY et al., 2007; KAMEL, 2006; MAGGIE; REZENDE, 2002).

esse que teria se intensificado, segundo a autora, após a queda do Muro de Berlim. Tal fato, em seu entender, seria dos mais graves, pois traria consigo o risco de esvaziamento e esquecimento de algo que ela considera essencial à construção de uma democracia radical e pluralista, a saber, o político, por ela concebido como uma dimensão que envolve necessariamente o par *conflito/decisão*. O risco dessa elisão do político é situado por Mouffe (1996, p. 15-16) nos seguintes termos:

A actual indistinção de fronteiras políticas entre a esquerda e a direita pode ser prejudicial para a política democrática, uma vez que impede a constituição de identidades políticas distintas. Daí a formação de outras identidades colectivas em torno de formas de identificação religiosas, étnicas ou nacionalistas.

É por essa razão que, no referido livro, a autora recorre à definição do político feita pelo jurista Carl Schmitt³, teórico do estado de exceção e defensor do nazismo. Utilizando-se de Schmitt – mas, adverte ela, contra ele e contra todos os que concebem ser possível pensar e exercitar o político por uma via consensual, contemporizadora dos conflitos entre diferentes forças –, Mouffe busca reconstruir essa demarcação entre amigo e inimigo – doravante redefinido por ela como *adversário* –, reinvestir a tensão ou a agonística que seriam inerentes ao político e, com isso, recuperar e revitalizar tanto a democracia quanto o que seria um pensamento de esquerda.

A segunda observação, por seu turno, é que um possível constrangimento causado por essa tese em meio aos novos movimentos sociais parece ecoar junto a outras críticas dirigidas às políticas da diferença, sejam elas provindas da direita, sejam elas, curiosamente, oriundas justamente de setores progressistas, inclusive de alguns segmentos que também operam *com e pela* diferença, mas que a conceberiam desde uma perspectiva outra, mais radical. Nesse caso, no mais das vezes, o que se critica, dentre outras coisas, é não apenas que esses novos movimentos definam a diferença como submetida ao conceito de identidade (diferença identitária), defendendo e festejando uma diversidade fraca, mas também

³ Para Schmitt (2009, p. 32), “[...] todas as representações, palavras e conceitos políticos possuem um sentido *polêmico*; eles têm em vista uma divergência concreta, estão vinculados a uma situação concreta, cuja última consequência constitui um agrupamento do tipo amigo-inimigo (que se expressa em guerra ou revolução) e se convertem em abstrações vazias e fantásticas quando desaparece essa situação.”

o moralismo, de verniz humanista, que se imiscuiu em suas lutas minoritárias, cuja expressão mais candente é a cultura do politicamente correto. Ademais, critica-se também certa inocência e superficialidade nas análises realizadas acerca dos processos de inclusão-exclusão.⁴ No caso da direita, por sua vez, questiona-se o relativismo defendido por esses movimentos minoritários. De todo modo, o objeto particularmente visado por esses dois tipos de críticas é, sobretudo, o modo como se tem feito a defesa da *diferença*, nas formulações e práticas do multiculturalismo, mas também em algumas formulações e práticas dos Estudos Culturais e, em menor medida, das teorias pós-colonialistas, no que todas elas informam, cada uma a seu modo, as políticas ditas inclusivas.

A terceira observação, por fim, refere-se ao fato de que uma problematização produtiva de todos esses dilemas só têm sentido na medida em que os posicionemos em suas relações de implicação imanentes ao estrato histórico-societal que lhes corresponde em nossa contemporaneidade. E isso, em meu entender, diz respeito, tanto ao novo tipo de capitalismo com que lidamos – globalizado, conexcionista, transnacional e financeiro –, quanto às *sociedades-empresa* (ou *de controle*, como queria Deleuze) e à governamentalidade que as controla e modula, de cunho neoliberal e de matiz norte-americano. Essa seria, pois, uma orientação a um só tempo teórico-metodológica e ético-política, a ser adotada quando o que está em jogo é fazer o que Foucault chamou de uma ontologia histórica de nós mesmos, uma ontologia do presente.

Acerca do embaralhamento e da confusão reinantes entre o que seriam, por um lado, um pensamento e uma prática ditos “de esquerda” e, por outro, um pensamento e uma práticas ditos “de direita”, faço minha

⁴ É difícil localizar com clareza os autores que encarnariam essa problematização singular das políticas (fracas) da diferença, mas, pelo menos no que diz respeito à educação, creio não ser equivocado afirmar que parte considerável dos mesmos opera, com distintos graus de radicalidade, com e desde as formulações de filósofos como Nietzsche, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault e Jacques Derrida (GALLO; SOUZA, 2002; KOHAN, 2007; KRÖEF, 2010; LAROSSA, 1998, 2002; LAROSSA; SKLIAR, 2001; SILVA, 2002; SKLIAR, 2001, 2003, 2004; VEIGA-NETO, 2002).

a preocupação de Chantal Mouffe, no sentido de que a indiscernibilidade entre ambos pode concorrer para uma efetiva elisão do político, acarretando consequências danosas para a democracia. Todavia, pergunto-me se não devemos ter cuidado para não nos deixarmos prender num binarismo rígido e pobre (disjunção exclusiva), que comprometeria o trabalho da crítica e da ação política. Se não há dúvidas quanto a nos decidirmos por nos colocar do lado dos dominados, dos governados, dos inconscientes que protestam, sinalizando nossa posição antagonista em relação ao quê ou a quem os domina e governa, bem como àquilo que lhes induz a protestar, não é menos verdade que deles também devemos guardar certo desprendimento. Como afirma Foucault (*apud* ARTIÈRES, 2004, p. 35):

É preciso passar para o outro lado - para o lado bom -, mas para tentar desprender-se dos mecanismos que fazem aparecer dois lados, para dissolver a falsa unidade, a natureza ilusória do outro lado pelo qual se tomou partido. É então que começa o verdadeiro trabalho, o trabalho do historiador do presente.

Mas, em todo caso, com efeito, o que é “ser de esquerda”, “ser progressista”? Como definir isso a que chamamos de esquerda? Talvez possamos encaminhar esse debate, sustentando que certa indignação diante do capitalismo parece umbilicalmente associada a ela. Boltanski e Chiapello (2009, p. 73, grifos dos autores) nos dão quatro expressões dessa indignação: a) “o capitalismo como fonte de *desencanto* e de *inautenticidade* dos objetos, das pessoas, dos sentimentos e, de modo mais geral, do tipo de vida que lhe está associado”; b) “o capitalismo como fonte de *opressão*”; c) “o capitalismo como fonte de *miséria* para os trabalhadores e de *desigualdades* com uma amplitude desconhecida no passado”; d) “o capitalismo como fonte de *oportunismo* e *egoísmo* que, favorecendo apenas os interesses particulares, revela-se destruidor dos vínculos sociais e das solidariedades comunitárias, em particular das solidariedades mínimas entre ricos e pobres”.

Para os autores, é quase “[...] impossível unificar esses diferentes motivos de indignação e integrá-los num quadro coerente.” (2009, p. 73) Acrescentem-se a essa dificuldade os distintos graus de indignação aí implicados, as diferentes orientações políticas que presidem as lutas –

das mais reformistas até as mais revolucionárias –, a variedade de “formas organizacionais” criadas ao longo de nossa história recente (movimentos, conselhos, associações, sindicatos, partidos, coletivos etc.), mediante as quais os indignados buscaram conduzir suas críticas e enfrentamentos ao capitalismo, bem como as distintas formas de protesto de que lançam mão (panfletagens, greves, sabotagens, passeatas, operações de tipo tartaruga, *sit in*, *teach-in*, ciberativismo etc.). Por fim, não nos esqueçamos das relações de saber-poder que permeiam, de dentro, por assim dizer, cada um desses movimentos, entidades e/ou organizações políticas, além das que determinam relações hierárquicas e de assujeitamento de uns aos outros. Vale lembrar, a esse respeito, como o partido comunista, a mando de Stálin, impondo autoritariamente suas diretrizes às suas filiais na Europa, sabotou diversas ações das milícias que lutavam contra o fascismo na Guerra Civil Espanhola. Da mesma maneira, vale lembrar o embaraço do jovem maoísta Bernard Henry-Lévy (então, sob o codinome Victor), em face de três distintas orientações do que seria um pensamento de esquerda: respectivamente, as de Sartre, Foucault e Deleuze. Tal cena é assim narrada por Foucault (1990, p. 69): “Um maoísta me dizia: ‘Eu compreendo porque Sartre está conosco, porque e em que sentido ele faz política; você, eu compreendo um pouco: você sempre colocou o problema da reclusão. Mas Deleuze, realmente eu não compreendo.’” Depreende-se daí, pois, a impossibilidade de se tomar a esquerda como algo que seria homogêneo, coerente e unificado.

A esse respeito, outro elemento complicador pode ser aqui assinalado, e ele também nos é sugerido por Boltanski e Chiapello (2009). Trata-se do fato desnorteante de o novo capitalismo conexcionista ter logrado êxito em assimilar toda uma “crítica artista”, simultaneamente estética e política, que lhe foi endereçada pelas agitações e pelo espírito iconoclasta de Maio de 68. Mas, não só! Além de tê-la assimilado, ele anexou vários dos componentes da mesma ao seu novo *modus operandi*, sendo bem sucedido tanto em desarmá-la como na maneira como conseguiu novamente, de um lado, justificar-se e legitimar-se perante a sociedade, e, de outro, garantir a adesão desta ao novo espírito que passou a animá-lo. Questão espinhosa: como oferecer resistência a um capitalismo que é rizomático e que celebra a diferença, a inventividade e o nomadismo?

Contudo, além disso, há ainda outros importantes elementos a serem levados em conta, e eu vou procurar situá-los recorrendo a algumas formulações de um belíssimo texto de François Zourabichvili (2000), no qual ele apresenta a estranha e incômoda forma com que Gilles Deleuze concebe e complica a política. Uma primeira ideia valiosa que “roubei” desse texto é a de que a esquerda, no mais das vezes, se define por seu *voluntarismo*, entendido, segundo Zourabichvili (2000, p. 333), pela tendência em alimentar projetos que visam a “[...] transformar o mundo segundo um plano ou em função de uma meta.” Com esse voluntarismo, o dualismo conservar/transformar tornou-se uma espécie de *dóxa* dominante no campo político esquerdista, e é justamente por conta dele que importa tanto a tanta gente saber o que propõe tal filósofo, tal pensador, tal político, tal coletivo, esse ou aquele partido. Essa vontade de realizar projetos/utopias, esse voluntarismo da esquerda tem suas raízes deitadas no cristianismo, mas foi posteriormente ressignificado e revitalizado, uma vez conjugado às revoluções americana e francesa, ao humanismo, às Luzes e aos ideais de progresso e de perfectibilidade, tão caros à modernidade.

Ora, com o advento do novo capitalismo e com a despolarização da antiga geopolítica mundial, a esquerda parece ter sofrido um duro golpe, vendo-se incapaz, daí por diante, de acreditar na realização de projetos e/ou utopias. Todavia, tamanha era sua identificação a essa ideia que não conseguiu escapar a ela de todo. Desde então, o voluntarismo concerne mais a uma crença na ação, do que à ação propriamente dita. É aqui que entra em cena outra ideia preciosa que “furtei” de Zourabichvili/Deleuze, a saber: a do que fazer diante do *esgotamento do possível*.

Combalida, a esquerda lamenta-se pela perda do possível, por não mais conseguir agir efetivamente em prol de projetos e/ou utopias, embora insista na crença de que o possível persista. Presa nesse engodo, o máximo que ela consegue delirar e fazer, em face dos novos problemas que se lhe apresentam, com o advento das sociedades-empresa (de controle), é manter viva essa crença no possível, apelando, como sublinha Zourabichvili (2000, p. 335), para a seguinte lógica: “O possível é o que pode acontecer, efetiva ou logicamente. Solicita-se a não-resignação porque a situação é cheia de possibilidades e porque ainda não se tentou tudo: aposta-se, então, em uma alternativa atual.” Eis, portanto, a maneira como

a esquerda (ou, pelo menos, boa parte dela) tem lidado com a questão do esgotamento do possível. Trata-se apenas de dispor de alternativas atuais, tendo em vista um projeto concebido como possível em termos de realização; trata-se, segundo Zourabichvili (2000, p. 335, grifos do autor), de uma projeção ideal: “[...] (a imagem de uma nova situação pela qual se pretende, brutalmente, substituir a atual, esperando alcançar o real a partir do imaginário: operação, *sobre* o real, e não *do* próprio real)”.

Levando isso em conta, eu me pergunto, entretanto, se essa má vontade, birra ou ceticismo de Deleuze (partilhada, acredito, também por Foucault) para com uma esquerda em geral, não seria, na verdade, dirigida mais exatamente a certa esquerda dogmática, inspirada pelo hegelianismo e por um marxismo rígido, ortodoxo, senão vulgar. Uma esquerda que tanto poderia se apresentar como submissa ou alinhada aos ditames do partido comunista, quanto em discordância em relação a este, sem, no entanto, mostrar-se capaz de abrir mão de certos fundamentos e de seu caráter moralizante e moralizador. Uma esquerda, por fim, cristianizada e humanista.

Mas eis que, aos poucos, novas formas de protesto, de mobilização e de militância irrompem no cenário político; eis que a própria agenda das lutas políticas se pluraliza, absorvendo causas inusitadas, pois elas já não visam tão somente a um melhoramento do que vai mal (à moda marxista-leninista, trotskista, gramsciana etc.), já não se satisfazem apenas com reformas, porém, questionam radicalmente os próprios fundamentos e clichês arraigados na sociedade, na política e na democracia parlamentar. São, primeiro, nos anos 1950, as lutas pelos direitos civis na América, e depois o movimento feminista, as rebeliões dos jovens na década de 1960, Maio de 68, o operaísmo italiano e, mais adiante, a explosão dos novos movimentos sociais, autonomistas, das minorias, dos sem comunidade, passando por Seattle até o *culture jamming* e as agitações dos movimentos inspirados no marxismo pós-operaísta italiano. De lá para cá, entre altos e baixos, acelerações e desacelerações mais ou menos intensivas, particularmente a partir do início dos anos 1970, deu-se uma insurreição dos saberes sujeitados (genealogias, para falar com Foucault), revoluções moleculares (para falar com Félix Guattari), multifacetadas, polifônicas, policromáticas e transversais (redes de redes), as quais, além de fragmentarem e diferenciarem o espectro da esquerda, ampliando-o

consideravelmente, fizeram-no sob o signo do incômodo, da inventividade e da desconstrução.

É dessa forma que um esquerdismo tradicional e progressista devem processualista; ou seja, é dessa forma que a diferença, o acontecimento e as multiplicidades penetram essa esquerda cansada de crer no possível, mas sem deixar de constituir, contudo, um amálgama ambíguo e paradoxal, oscilando entre rupturas e continuidades. Por quê? Porque nem sempre essas novas lutas e sublevações se apresentam, em sua extemporaneidade, completamente libertas de alguns dos esquematismos daquela esquerda até então existente e hegemônica: de seu voluntarismo, de seu moralismo, de sua vontade de verdade e de totalidade, de seu apreço pelas categorias do negativo, de seu cansaço, de seu humanismo e de sua adesão à representação – inclusive quando defendem a diferença.⁵ Não obstante, elas introduzem algo de inusitado no exercício da política, algo que assinala uma maneira outra de se lidar com a questão do esgotamento do possível.

De fato, arrastadas por esses devires, em vez de apenas insistirem numa crença na ação, achando que nem tudo foi tentado na realização do possível, essas novas lutas e esses movimentos de esquerda passam a inventá-lo, mesmo porque entendem que ele não lhes é dado *a priori*, como algo – um projeto, uma utopia – a ser atualizado pelo recurso a alternativas que já se encontrariam à mão. Essa novidade, além disso, remete no fim das contas a uma nova relação entre o acontecimento⁶ e o possível, de modo que este deixa de ser pensado como uma alternativa e passa a ser concebido como uma potencialidade. Desde então, como enfatiza Zourabichvili (2000, p. 335, grifos do autor), opera-se com outro regime de possibilidade: “[...] o possível chega pelo acontecimento, e não o inverso; o acontecimento

⁵ No que se refere às relações entre identidade, diferença e cultura, tal como se apresentam no multiculturalismo, por exemplo, isso dá ensejo a ambiguidades, como bem assinala Silva (2002, p. 85): “Tornou-se lugar-comum destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. É um fato paradoxal, entretanto, que essa suposta diversidade conviva com fenômenos igualmente surpreendentes de homogeneização cultural. Ao mesmo tempo que se tornam visíveis manifestações e expressões culturais de grupos dominados, observa-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa, nas quais aparecem de forma destacada as produções culturais estadunidenses. [...] A ‘diversidade’ cultural é, aqui, fabricada por um dos mais poderosos instrumentos de homogeneização. Trata-se de um exemplo claro do caráter ambíguo dos processos culturais pós-modernos. [...] O exemplo serve também para mostrar que não se pode separar questões culturais de questões de poder.”

⁶ Sobre a noção de acontecimento, particularmente em Gilles Deleuze, cf.: SASSO; VILLANI, 2003, p. 138-153; ZOURABICHVILI, 2004, p. 15-19).

político por excelência – a revolução – não é a realização de um possível, mas uma *abertura do possível*.” O que um acontecimento suscita e coloca como desafio para essas lutas políticas é a abertura de um virtual campo de possíveis, é a emergência dinâmica do *novo*. O possível é criar o possível, entendido aqui como a criação de *novas possibilidades de vida*. E aqui nos deparamos com outro ponto crucial.

O caso é essa criação escapa àquele dualismo conservar/transformar, foge àquele voluntarismo a que me referi anteriormente, pois uma possibilidade de vida não reside num conjunto de atos a realizar, não se confunde nem com as significações nem com as alternativas ou modos de existência concretos que, em seu conjunto, nos são oferecidos e secretados pelas sociedades empresa e/ou de controle, tal como por elas previamente definidos. Não, uma possibilidade de vida, em Deleuze, passa por uma experimentação, por um agenciamento – concretos – de novos modos de existência, constituindo mais propriamente o que neles, através deles e a partir deles é *expresso*. E é justamente por isso que, mais do que a significações, ela remete à avaliação, à diferença e à potência ou aptidão de afetar e de ser afetado. Nas palavras de Zourabichvili (2000, p. 338, grifos do autor):

O expresso, em Deleuze, nunca é da ordem de uma significação ou de um conjunto de significações. Ele consiste em uma *avaliação*: não somente a avaliação das possibilidades de vida, quando se chega a aprendê-las como tais; mas a própria possibilidade de vida como avaliação, maneira singular de avaliar ou de separar o bom e o mau, distribuição dos afetos. Uma possibilidade de vida é sempre uma diferença.

Sob essa perspectiva, os novos movimentos esquerdistas operariam com uma *distribuição diferencial dos afetos* (o que é atraente e o que é repulsivo, bom e mau, deleitável e insuportável etc.), seja no nível dos indivíduos, seja no nível das coletividades. Ou melhor, operariam com essa distribuição sempre *entre* os primeiros e os segundos e, simultaneamente, nos níveis molar e molecular. É por isso que, para Deleuze, a política, assim concebida, é antes de tudo uma questão de *percepção*. O valor desses novos movimentos, dessas revoluções moleculares, reside no fato de que eles teriam algo de vidente, de visionário, que lhes facultaria, ao mesmo tempo, de um lado, uma apreensão ou percepção – em devir e nos encontros com a exterioridade – daquilo que, na situação presente, constituiria sua parte

inatuizável, intolerável; e, de outro lado, uma apreensão do possível como tal, isto é, as potencialidades ou o campo de possíveis atualizados pelo presente, mas que, conforme argumenta Zourabichvili (2000, p. 3141), “[...] poderiam se atualizar de outro modo, já que [...] diferem, por natureza, de sua atualização [...]”.

Com efeito, essa distribuição diferencial dos afetos, esse tipo de percepção, assim como as experimentações e mutações subjetivas daí decorrentes, em termos de invenção de novos modos de existência, é exatamente tudo isso o que constitui, para Deleuze, a verdadeira clivagem, o “fundo vivo” da clivagem entre esquerda e direita. Portanto, desde essa maneira de perspectivar as coisas, já não é possível pensar esquerda e direita na base das representações e clichês que teimam em presidir grande parte das análises político-filosóficas correntes. Já não se pode nem pensar esquerda como uma pluralidade arborescente (extensiva, divisível, molar, unificável, totalizável, organizável), pois ela, na realidade, devém como multiplicidade rizomática, que, como assinalam Deleuze e Guattari, em *Mil platôs* (1995, v. I, p. 46), é intensiva, molecular e constituída “[...] de partículas que não se dividem sem mudar de natureza, distâncias que não variam sem entrar em outra multiplicidade, que não param de fazer-se e desfazer-se, comunicando, passando umas nas outras no interior de um limiar, ou além ou aquém”. Os elementos desse tipo de multiplicidade, acrescentam os autores (1995, v. I, p. 46), “[...] são partículas; suas correlações são distâncias; seus movimentos são brownóides; sua quantidade são intensidades, são diferenças de intensidade.”

Por conseguinte, os sentidos e fronteiras se movem diante de tal multiplicidade rizomática, de modo que, por um lado, algo pensado, dito ou praticado numa esquerda organizada como pluralidade arborescente, na medida em que perfaz uma linha de fuga em relação ao que é prescrito por seu centro e/ou eixo diretor/organizador (a “cúpula”), pode ser por este negatizado, perseguido e remetido à direita; ao passo que um dirigente e/ou coletivo dito de esquerda pode conduzir-se politicamente, no nível molecular, como incapaz de resistir aos microfascismos que lhe habitam de dentro, posicionando-se à direita, em termos (micro)políticos. Tudo se complica, e não há nada decidido de antemão.

Por outro lado, é tudo isso o que parece escapar totalmente à análise de Pierucci, à forma rígida mediante a qual ele dispõe a oposição entre esquerda e direita, bem como as relações aí implicadas. Talvez o mesmo valha para Chantal Mouffe, mesmo que em menor medida, pois suas análises acerca do político, do par conflito/decisão, da relação amigo/adversário, ainda parecem por demais balizadas pelo dualismo entre sociedade civil e Estado. Além disso, ambas as análises parecem ainda demasiado presas ao dualismo conservar/transformar. Por fim, é tudo isso que às vezes parece ser negligenciado por certas críticas que alguns segmentos esquerdistas mais radicais fazem a outros segmentos, também esquerdistas, mas considerados pelos primeiros como excessivamente moralistas, inocentes e superficiais no modo com que definem e exercitam uma política da diferença.

Passo, neste ponto, ao último bloco de minhas considerações, no qual busco alinhar um pouco do que foi dito até aqui e articulá-lo com a questão da formação. Para tanto, vou utilizar-me de uma bela, instigante e oportuna tese de Doutorado defendida há pouco tempo na UFRGS, de autoria de Viviane Klaus (2011). A tese de Viviane problematiza com rigor a relação entre governamentalidade neoliberal e educação, em nosso presente, abordando o que seria uma passagem da administração à gestão educacional.

Os estudiosos de Foucault devem saber que uma política de sociedade, tanto para o ordoliberalismo alemão como para o neoliberalismo norte-americano, supõe a concorrência como princípio formalizador da sociedade, um tipo de intervenção infinitamente ativa e o crescimento econômico como única e efetiva política social. Aliás, devem saber também que, por isso mesmo, as “políticas sociais” neoliberais consistem basicamente em duas coisas. Em primeiro lugar, para aqueles que se encontram em situação de pobreza absoluta, destinam-se biopolíticas de exceção que seguem a lógica do imposto negativo. Em segundo lugar, para aqueles em situação de pobreza relativa, destinam-se biopolíticas que

estimulem a concorrência de uns com outros, o que se traduz por uma capitalização generalizada da sociedade, mas de tal modo a que esta seja conduzida, não tanto pelo Estado, senão pelos próprios indivíduos, que então devem garantir para si mesmos, por intermédio de investimentos em capital humano e no empreendedorismo, fluxos de renda e, através destes, propriedade privada, seguros os mais diversos e acesso a bens e serviços.

Por outro lado, para que tenha êxito em suas (bio)políticas, inclusive para as voltadas à educação, lembro que essa governamentalidade tem de fazer a gestão do par liberdade-segurança, isto é, tem de produzir certa liberdade, para melhor controlar e modular as condutas dos indivíduos e coletividades. Isso é feito, dentre outras coisas, através do recurso estratégico ao princípio da equidade (cada caso é um caso), de uma flexibilização e de uma terceirização generalizadas, através das quais os próprios indivíduos, as comunidades, os movimentos e as escolas, em nome da democratização, de maior liberdade, de maior autonomia, cidadania, criatividade, eficácia, eficiência e, inclusive, de um “direito à diferença”, são convidados e induzidos a participarem ativamente da vida social, encarregando-se eles próprios, na qualidade de parceiros do Estado, das empresas, e como gestores de si mesmos, da melhoria de suas condições de vida e do desenvolvimento sustentável das sociedades em que vivem. Em meio a tais questões, o tema das *ciladas da diferença*, de Pierucci, e o tema do *capitalismo rizomático*, de Boltanski e Chiapello, retornam no trabalho de Viviane. Todavia, eles retornam posicionados em outros termos, agora numa perspectiva aberta por Foucault (apud KLAUS, 2011, p. 166, grifos nossos), para quem, no horizonte de tudo isso,

[...] tem-se a imagem ou a ideia ou o tema-programa de uma sociedade na qual haveria *otimização dos sistemas de diferença*, em que o terreno ficaria livre para os *processos oscilatórios*, em que haveria uma *tolerância concedida aos indivíduos e às práticas minoritárias*, na qual haveria uma ação, não sobre os jogadores do jogo, mas sobre as regras do jogo.

Se é que compreendi bem Viviane Klaus, ela parece fazer convergir essas observações de Foucault à crítica feita por Pierucci aos movimentos minoritários (uma crítica às políticas da diferença), dando a entender que, para ambos, tais movimentos estariam fadados a fazer o jogo da direita

e a serem perfeitamente modulados pela governamentalidade neoliberal. Ora, qual o ponto que me parece delicado nessa questão, e que, a meu ver, talvez pudesse ser mais bem desenvolvido e esclarecido por Viviane Klaus? O inquietante, aqui, é avaliar serenamente se essa otimização dos sistemas de diferença, se essa abertura a processos oscilatórios e se essa tolerância às minorias, a que se refere Foucault, significam *necessariamente* o esvaziamento e/ou anulação do ativismo e das lutas de esquerda; ou, ainda, se determinam uma capitulação desta em face da direita e da governamentalidade neoliberal. O importante, além disso, é considerar, por exemplo, se Pierucci e Foucault posicionam nos mesmos termos o problema que envolve as políticas da diferença, do acontecimento e das multiplicidades em nosso presente. Em decorrência, o problema também é o risco de se incorrer no equívoco de julgar precipitadamente que Foucault coassinaria sem mais a tese de Pierucci, de que fazer política *com e pela* diferença acarreta fazer uma política de direita, ou, em todo caso, uma política perfeitamente alinhada e dócil à governamentalidade neoliberal.

Parece-me evidente que não, porque, em primeiro lugar, há imagens e imagens de pensamento, e sem dúvida a de Foucault (externalista) em nada se parece com a utilizada por Pierucci (internalista), que está mais para a representação clássica. Em segundo lugar, porque Foucault, ao se reportar à diferença, no trecho acima, certamente sabe que não há algo como “a” diferença em geral (a não ser que se afirme a diferença da identidade, como faz Pierucci), assim como tem consciência de que a resistência ao poder e que uma ética e uma estética da existência – questões caras ao tema da subjetivação – passam *incontornavelmente* por políticas da diferença, do acontecimento e das multiplicidades. Em terceiro lugar, Foucault jamais se alinharia a Pierucci, na defesa de universais abstratos, partindo do pressuposto de que haveria, já, de antemão, uma igualdade de todos perante a lei, tal como defendida numa perspectiva jurídico-política e/ou jurídico-filosófica da sociedade. A igualdade nunca está dada *a priori*; antes o contrário, ela está sempre por ser reivindicada, reclamada, construída e conquistada, a cada circunstância (daí o recurso ao princípio da equidade), por intermédio de ações políticas concretas. Por outro lado, as diferenças, a autonomia, as conexões e a criatividade de que esse novo capitalismo conexcionista e de que essa governamentalidade neoliberal se

servem, para poder funcionar, são, na verdade, significações e produtos por eles definidos e secretados aos indivíduos e coletividades, e não podem ser confundidos sem mais nem menos com aquela invenção do possível, de novas possibilidades de vida, a que me referi anteriormente. As primeiras seguem o que Deleuze chama de uma lógica da comunicação, regida pela propagação de palavras de ordem, de clichês, em que impera a repetição do mesmo, ao passo que as segundas procedem por inusitadas e singulares experimentações de novos possíveis, que abrem espaço para variações diferenciais complexas. Decerto que as segundas não estão ao abrigo de capturas, sobrecodificações, reterritorializações e axiomatizações capitalísticas, mas isso não quer dizer que elas constituam, em si mesmas, algo marcado por uma negatividade – de modo a serem reduzidas a ciladas, arapucas ou armadilhas.

Creio ser oportuno, a esta altura, retomar aquele dilema deixado em aberto, e referido por Novaes. Assim, eu arriscaria dizer que, na verdade, não precisamos retornar às coisas políticas, porque temos virtualmente a potência de inventar novos possíveis para a política. A não ser, obviamente, que esse retorno coincida com essa prática inventiva. Do mesmo modo, não precisamos tampouco restaurar o que entendíamos por política, senão de (re)inventá-la permanentemente sob a égide da repetição de uma variação diferencial complexa, que radicalize o pluralismo, em sentido substantivo, e repotencialize o sentido mesmo de democracia, pois a que temos deixa a desejar, nunca faz o bastante. Relacionado a isso, lembro-me de algo que Deleuze e Guattari enfatizavam, em *Mil Platôs*, e que, a meu ver, é decisivo para lidar com esse dilema levantado por Novaes, talvez mal posicionado: “Antes do ser, há a política”. Antes de nos fixarmos metafisicamente no que seria uma “essência” do político, ou do “ser” da política, num luto saudosista e antiprodutivo, deveríamos, por um lado, sacudi-lo e desenraizá-lo de sua conotação metafísica e, por outro, pensar em toda uma experimentação intensiva de estados, modos e formas de habitar esse verbo, o verbo *ser*; estados, formas e modos que o obrigam a se dizer da diferença, do acontecimento e das multiplicidades – só assim teremos uma política que se move em imanência com o real.

Estamos sempre, de uma maneira ou de outra, para o melhor e para o pior, ora tecendo políticas, ora enredados *em* e *por* políticas

(de dominação, de governo, de subjetivação). Somos constituídos *nas* e constitutivos *das* relações institucionais, sociais, históricas, culturais, subjetivas, e assim por diante. E é justamente nesse interjogo, permanente e aberto, complexo e heteróclito, entre as dimensões instituintes e instituídas da realidade, em que se transversalizam elementos molares e moleculares, que as micropolíticas se tecem. E elas o fazem, estabelecendo deslocamentos em relações cruciais, deslocamentos estes que foram, não sem um bom motivo, enfatizados justamente por Deleuze e Foucault, tendo em vista a questão do novo papel que eles atribuíram aos intelectuais.⁷ Do que estou tratando? Refiro-me a essa nova forma de se conceber as relações entre teoria e prática, tomando-as como parciais e fragmentárias, incidindo em domínios e/ou problemas mais localizados, bem como operando num regime de rede e de revezamento, em que a prática se exercita como passagens (*relais*) de uma teoria a outra, e a teoria, por seu turno, como passagens (*relais*) de uma prática a outra.

As agitações do real, as micropolíticas, o que sucede nas ruas, nas praças, nas fábricas, nos campos, nas florestas e nas salas de aula, nada disso espera por nós. Nesses espaços, que podem muito bem ser tomados como espaços de formação e de ação política, assistimos a muitos dos processos aqui referidos e que acontecerem sob os nossos olhos; nesses processos, por outro lado, as lutas não se dão de maneira tão desembaraçada e em estado puro, como, talvez, alguns supõem ou desejariam; neles, tudo isso acontece misturado, de formas diversas e híbridas, para o melhor e para o pior. Nesses espaços, inclusive, morrem pessoas, tais como José Cláudio Ribeiro da Silva, o Zé Castanha, e sua esposa, Maria do Espírito Santo da Silva, líderes extrativistas emboscados por pistoleiros em Nova Ipixuna, no Pará, em 24 de maio passado, e justamente por terem feito alguma diferença. Por outro lado, ninguém precisa de filosofia para se sublevar, tramar resistências e traçar linhas de fuga, embora possa perfeitamente utilizá-la em seu favor, se desejar. Cabe a nós espreitarmos o que sucede nesses movimentos e espaços de luta política, fustigando-os com má vontade, sempre que necessário, mas também sem perder de vista o que neles nos é generosamente doado, na forma de novos possíveis, e que emerge como algo digno de ser experimentado e celebrado.

⁷ Esse caso é relatado por Foucault, logo ao início do conhecido debate com Deleuze sobre os intelectuais e o poder. Cf. FOUCAULT, 1989, p. 69-78.

Politizar nosso presente, nossas ações e nossas condutas é tomá-los como objeto de uma problematização constante e paciente; é, sobretudo, problematizar os pressupostos com os quais pensamos e operamos, em nossa vida cotidiana. Ora, parece-me que é justamente aí que reside uma das maiores dificuldades da educação. Por quê? Porque os educadores vêm sendo formados sem que sua sensibilidade seja minimamente perturbada, sua capacidade fabuladora seja incentivada, sua indignação (pois ela existe) seja incitada, encontrando canais de expressão outros, que não os que lhes são massivamente ofertados pelos meios de comunicação, pelo *marketing* e pelo *branding*. A sensação é a de que a formação educacional hoje disponível é pródiga em aceitar sem mais os imperativos que lhe são endereçados pelo mercado, dos quais a apologia do empreendedorismo é um dos mais candentes, e, por outro lado, pobre em vislumbrar quaisquer tipos de novos possíveis diante dos modos de existência e do *ethos* empresarial, ambos determinados pelas grandes corporações como imperativos e incontornáveis a cada um e a todos.

Sob o efeito da governamentalidade neoliberal, a formação educacional corre o risco de submeter-se inadvertidamente à ideia de que a política pode ser perfeitamente, senão identificada, pelo menos trocada pelo que seria uma tecnologia de gestão social de textura neobehaviorista. Caso isso aconteça, como apontou Foucault (2008, p. 368), o novo *homo oeconomicus* já não precisa perder tempo em pensar e re-inventar a realidade em que vive, bastando apenas que se contente em aceitá-la e responda metodicamente às variáveis que organizam e modulam sua vida:

[...] toda conduta que responda de forma sistemática a modificações nas variáveis do meio – em outras palavras, como diz Becker, toda conduta “que aceite a realidade” – deve poder resultar de uma análise econômica. O *homo oeconomicus* é aquele que aceita a realidade. A conduta racional é toda conduta sensível a modificações nas variáveis de meio e que responde a elas de forma não aleatória, de forma portanto sistemática, e a economia poderá portanto se definir como a ciência da sistematicidade das respostas às variáveis do ambiente.

A não possibilidade de condutas aleatórias, que não é mais do que a outra face de se ter que responder homogênea e sistematicamente às modificações introduzidas nas variáveis ambientais, pela governamentalidade

neoliberal, implica a ideia de que só há uma, e somente uma, forma de se pensar e viver a vida. Do mesmo modo, acarretam a ideia de que só existe uma, e somente uma, maneira de se formar e de se educar. Nada de multiplicidade, nada de contingente, nada de experimentação; império da igualdade, da repetição do mesmo e da homogeneização. Por isso, é tão preocupante ouvir discursos que falam de “ciladas da diferença”; e, por isso mesmo, é tão urgente que nos exercitemos em políticas da diferença, das multiplicidades e do acontecimento.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004. (Coleção Estado de Sítio).
- ARTIÈRES, Philippe. O intelectual específico. Dizer a atualidade: o trabalho do diagnóstico em Michel Foucault. In: GROS, Frédéric. (Org.). *Foucault: a coragem de verdade*. São Paulo: Parábola, 2004. p. 15-38.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPPELLO, Éve. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- DARNTON, Robert; DUHAMEL, Olivier. *Democracia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FRY, Peter et al. (Org.). *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria de. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 39-63, ago. 2002. Dossiê “Diferenças”.
- KAMEL, Ali. *Não somos racistas*. São Paulo: Nova Fronteira, 2006.
- KLAUS, Viviane. *Governamentalidade (neo)liberal: da administração para a gestão educacional*. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

- KOHAN, Walter. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KRÖEF, Ada. *Multiculturalismo e filosofia da diferença: uma aproximação possível?* Fortaleza, nov. 2010. p. 1-24. Mimeografado.
- LAROSSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LAROSSA, Jorge; PÉREZ de LARA, Núbia (Org.). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 67-86.
- LAROSSA, Jorge. ¿Para qué nos sirven los extranjeros? *Educación & Sociedade: Revista de Ciência da Educação, Campinas*, v. 23, n. 79, p. 67-84, ago. 2002. Dossiê “Diferenças”.
- LAROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MAGGIE, Yvonne; REZENDE, Claudia B. (Org.). *Raça como retórica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MOUFFE, Chantal. *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva, 1996. (Coleção Trajectos).
- NOVAES, Adauto. (Org.). *O esquecimento da política*. Rio de Janeiro: Agir, 2007.
- OLIVEIRA, Francisco. Capitalismo e política: um paradoxo letal. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O esquecimento da política*. Rio de Janeiro: Agir, 2007. p. 283-296.
- PIERUCCI, Antonio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia: Ed. 34, 1999.
- SASSO, Robert; VILLANI, Arnaud. (Dir.). *L'Être et le néant*. Paris: Gallimard, 2003.
- SCHMITT, Carl. *O conceito do político. Teoria do Partisan*. Belo Horizonte: Del Rey, 2009.
- SILVA, Tomás Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. *Educación & Sociedade: Revista de Ciência da Educação, Campinas*, v. 23, n. 79, p. 65-66, ago. 2002. Dossiê “Diferenças”.
- SKLIAR, Carlos. Pluralismo x norma ideal. In: SCHMIDT, Saraí. (Org.). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 21-23.
- SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SKLIAR, Carlos. A materialidade da morte e o eufemismo da tolerância: duas faces, dentre as milhões de faces, desse monstro (humano) chamado racismo. In: GALLO, Silvio; SOUZA, Regina. M. de (Org.). *Educación do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Alínea, 2004. p. 69-90.
- VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. *Educación & Sociedade: Revista de Ciência da Educação, Campinas*, v. 23, n. 79, p. 163-186, ago. 2002. Dossiê “Diferenças”.
- ZOURABICHVILI, François. Deleuze e o possível (sobre o involuntarismo na política). In: ALLIEZ, Éric. (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34, 2000. p. 333-355.
- ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

CAPÍTULO 5

PEDAGOGIA DA DIFERENÇA OU METAFÍSICA DA DIFERENÇA?

Sinéio Ferraz Bueno

Nas últimas duas décadas, o tema da diversidade cultural transportou-se da área sociológica e antropológica para o campo dos estudos em educação. Essa ênfase justifica-se plenamente, uma vez que, na área pedagógica, a reconfiguração dos currículos para uma direção menos eurocêntrica e, mais recentemente, as políticas de inclusão e o combate ao *bullying* têm-se constituído como assuntos imperiosos. No campo da filosofia da educação, esse movimento histórico tem sido correspondido por uma significativa produção acadêmica, que situa o tema da diferença como eixo organizador dos debates em torno da diversidade cultural. Amparados por autores pós-estruturalistas e por alguns filósofos contemporâneos, alguns pesquisadores em filosofia da educação, que por motivos meramente retóricos, aqui serão simplificarmente rotulados como “pedagogos da diferença”, apresentam como premissa comum a pretensão de estarem a realizar uma crítica radical da metafísica. De maneira inesperada, porém, uma perversão singular parece se realizar, pois, expulsa por uma porta, a metafísica retorna,

disfarçada, pela outra. A disponibilidade dos espíritos humanos para um contato aberto e sem resistências à experiência da alteridade, premissa dada como horizonte possível pelos autores que estudaremos, configura-se como uma experiência de realização muito duvidosa para os homens reais, históricos e mortais. A ativação de mecanismos de defesa na relação com estrangeiros, estranhos e diferentes em geral é um fato incontrovertível atinente ao campo da psicanálise, cuja comprovação está à disposição de todos aqueles que tiverem o bom senso de não se refugiar em uma concepção idealista da natureza humana. Além disso, elementos retirados da antropologia de Lévi-Strauss e da filosofia de Nietzsche recomendam grandes ressalvas ao otimismo frente à possibilidade de superação do etnocentrismo e do paradigma da identidade. Será sobre esse caráter inesperadamente idealista e metafísico da pedagogia da diferença que buscarei discorrer, no presente artigo.

|

Um ponto de partida produtivo, pelo perfil panorâmico e estilo cuidadoso na apresentação dos argumentos, está no artigo “Alteridades y pedagogias. ¿O y se el outro no estuviera ahí?”, de Carlos Scliar (2002). O autor realiza uma crítica incisiva ao estilo enganador das políticas multiculturalistas no campo educativo. Sob qualquer uma de suas versões (conservadora ou empresarial; humanista liberal; liberal de esquerda; crítica), o multiculturalismo contorna a questão da diferença mediante sua redução à diversidade. Seja pela perspectiva neocolonial conservadora, que postula práticas de assimilação sem abrir mão da superioridade branca, seja mediante a ótica humanista liberal que denuncia o estado de privação cultural das minorias, visando em última instância ao nivelamento igualitário, seja pelo enfoque liberal de esquerda em sua obsessão diferencialista-igualitarista que reduz a diferença a nichos homogêneos relativos ao gênero (a mulher, o *gay*) à raça (o negro) ou à cultura (o indígena), ou ainda sob o olhar crítico que aborda a diferença como resultado da história e das relações de poder, o outro é reduzido à mesmidade de um *modo vivendi* em que lhe cabe ser tolerado, aceito, respeitado ou reconhecido, sem jamais ser enfrentado em sua potência existencial. Para Scliar, uma relação com

a diferença que não ocorra pelos caminhos estereotipados da mesmidade maligna, colonial ou politicamente correta, deve abrir-se à “[...] irrupción (inesperada) del otro, del ser-otro-que-es-irreductible-en-su-alteridad.” (2002). Ressalvando que ao ambiente escolar é própria justamente a mesmidade que proíbe a diferença, o autor postula uma “pedagogia da perplexidade”, concebida como “assombro permanente”, ou ainda, “[...] pedagogías para una espacialidad dual, antagónica, para un espacio que se abra al porvenir de un sujeto que, entonces, asume su propia finitud de ser otro, de no ser lo mismo.” (2002).

Um segundo autor a ser destacado percorre um caminho filosófico de crítica à metafísica, baseando-se em pontos comuns ao pensamento de dois filósofos modernos, para postular uma perspectiva fortemente relativista no campo cultural e pedagógico. Para Alfredo Veiga-Neto, no texto *Nietzsche e Wittgenstein: “Alavancas para pensar a diferença e a pedagogia”* (2004), ambos os filósofos, embora seguindo caminhos distintos, realizaram uma crítica de tal modo radical ao pensamento judaico-cristão, que sua leitura permite uma ótica promissora de desmetafísicação da pedagogia (p. 7). Dentro dos limites pretendidos no presente artigo, não será necessária a detalhação do percurso seguido pelo autor em sua articulação dos dois pensadores. Basta somente retomar o ponto central que Veiga-Neto extrai dessa peculiar leitura. Em seu entender, as reflexões acerca da diferença equivocam-se quando partem da indagação “que é a diferença?”, pois a própria questão, quando posta dessa forma, recairia no enfeitamento da linguagem denunciado por Wittgenstein. Considerando que a contingência e singularidade dos seres são uma condição ontológica, o que implica que as entidades jamais se repetem e que, portanto, toda busca pela identidade é uma tarefa simplesmente impossível, a questão que cabe colocar, segundo Veiga-Neto, passa a ser outra. A indagação sobre a diferença deve ser substituída pela interrogação a respeito da identidade, uma vez que “a diferença é”, no sentido intransitivo do verbo *ser* (2004, p. 10). O paradigma metafísico da identidade dá lugar, em sua abordagem, à anterioridade da diferença, de maneira a caracterizar com maior propriedade a radicalidade inosotrópica do mundo. Em termos pedagógicos, trata-se de empreender uma dessacralização da educação,

tendo em vista que o terreno profano pisado pelos homens não oferece garantias perfeitas ou absolutas que possam guiá-los em seu ofício.

Em outro artigo, as implicações pedagógicas do trajeto antimetafísico de Veiga-Neto ficam mais claras. No texto “Cultura, culturas e educação”, o autor parte do que entende ser um dos pilares da concepção moderna de educação, a saber, o texto de Kant *Sobre a pedagogia*, para denunciar a ideologia monoculturalista, eurocêntrica e germânica que condiciona o campo pedagógico. A maioria iluminista kantiana, para muitos considerada como um ideal a ser universalizado, é caracterizada por Veiga-Neto como sendo símbolo da mais perfeita arrogância universalista posta a serviço da limpeza do mundo (2003, p. 6). Sob o imperativo da exportação do modelo ocidental subentendido como signo indiscutível do progresso da humanidade, teria prevalecido a ilusão de um isotropismo universal inimigo de toda diferença. Ecoando certas conclusões consagradas pela antropologia e pelo pós-estruturalismo, Veiga-Neto considera muito mais produtiva a substituição do termo “Cultura” pelo termo mais humilde “culturas”, buscando assim abrir horizontes pedagógicos supostamente protegidos dos padrões hegemônicos da civilidade ocidental. Demonstrando-se nesse aspecto menos cético do que Carlos Scliar quanto à validade pedagógica do multiculturalismo, Veiga-Neto defende que a perspectiva multiculturalista apresenta potenciais promissores para o campo pedagógico, quando comparada às diretrizes curriculares do modelo universalista europeu. Sob essa ótica, a pedagogia multicultural substitui a pretensão metafísica de dizer o que é o mundo, pelo objetivo mais humilde de dizer como o mundo se constitui no que é, por meio de jogos de saber e de poder que nada têm de absolutos e que podem ser interpelados por outras formas de estar no mundo (2003, p. 9).

Seguindo uma perspectiva mais próxima daquela de Scliar, que, conforme vimos, desconfia de toda forma de multiculturalismo, Jorge Larrosa, em seu texto “¿Para que nos sirven los extranjeros?”, considera a boa vontade multiculturalista uma fachada para a indiferença frente aos diferentes ou estrangeiros, de maneira a que o contato com o outro não apareça como experiência ameaçadora para a identidade arrogante do eu (2002, p. 9). Larrosa refere-se à estrutura da compreensão, proposta por Gadamer para conceitar o contato entre o eu e outro, como uma relação dialeticamente mediada,

caracterizando-a como uma forma disfarçada de anular o estranhamento. Na modernidade, a relação com a alteridade seria similar ao modelo descrito por Gadamer. Para Larrosa, a hermenêutica gadameriana, embora comporte um momento inicial de estranhamento frente à alteridade, acaba conduzindo a uma síntese apaziguadora, na qual os potenciais de estranhamento são neutralizados pela recomposição da identidade do eu (2002, p. 10). Esse movimento de recomposição da familiaridade inicialmente ameaçada comprometeria as propostas multiculturalistas de contato com o estrangeiro, já que, na referida relação, a diferença, reduzida à condição de “diversidade cultural”, seria avaliada em termos de sua valia potencial, ou de sua utilidade para um eu acovardadamente refugiado em sua certeza identitária. Ao final desse processo, a riqueza da diferença é arrogantemente subsumida sob os padrões da mesmidade aparentemente segura e confortável. Sob o rolo compressor da síntese dialética, os estrangeiros cumpririam somente o papel de realimentar a ficção identitária e a sua falsa segurança, em nome da qual ela é sustentada. A neutralização da diferença potencialmente encarnada no estrangeiro impede que um genuíno movimento de autocompreensão do eu possa se realizar: “¿No será el extranjero el que nos hace extranjeros y, justamente por eso, el que nos permite ser nosotros mismos?” (2002, p. 15).

Finalmente, um quarto autor pode ser acrescentado ao rol que aqui denominamos “pedagogia da diferença”. Em artigo intitulado *A produção social da identidade e da diferença*, Tomaz Tadeu da Silva defende a necessidade de uma pedagogia centrada na crítica política da identidade e da diferença, como maneira de superar abordagens multiculturalistas que tendem a naturalizar e essencializar a diferença (2010). Partindo de uma conceituação linguística da diferença, o autor defende a tese de que é preciso inverter a concepção comum de acordo com a qual a diferença seria produto da identidade. Para ele, é exatamente contrária a concepção correta: a diferença é originária e dela deriva a identidade (2010, p. 1). Além disso, como criações sociais e culturais, identidade e diferença são o “[...] resultado de atos de criação *linguística*” (2010, p. 2, grifo do autor). Mais explicitamente, identidade e diferença “[...] não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem” (p. 2). Baseando-se na análise linguística produzida pelo filósofo francês Jacques Derrida, Tomaz Tadeu da Silva enfatiza que a origem social e cultural

da produção das identidades e diferenças implica sua determinação por vetores de força e relações de poder, permitindo demarcações de fronteiras entre grupos, oposições binárias (“nós” e os “outros”), hierarquizações e processos de normalização. É por meio destes que, sob determinadas relações de poder, a produção da identidade assume caráter de fetiche: “A identidade normal é ‘natural’, desejável, única.” (2010, p. 4). Entretanto, Tomas Tadeu assinala os potenciais subversivos da linguagem, graças a suas propriedades de performatividade (Austin) e citacionalidade (Derrida), as quais possibilitam que a repetição contínua de identidades hegemônicas possa ser interrompida, questionada e subvertida. Para o autor, tais possibilidades de subversão das identidades constituídas, por meio da diferença, apresentam um potencial pedagógico inestimável, desde que os currículos escolares possam estimular a exploração de possibilidades de transgressão e desestabilização das identidades hegemônicas que predefinem o que é a “normalidade”. Na conclusão de seu texto, Tomaz Tadeu da Silva enfatiza a importância de uma “pedagogia da diferença” que seja capaz de desestabilizar as identidades existentes, em nome de uma produção de diferenças irreduzível à identidade. Estudantes deveriam ser estimulados a explorar potencialidades de perturbação e transgressão das identidades existentes, por meio de estratégias pedagógicas que desestabilizem as identidades adquiridas: “[...] hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras.” (2010, p. 10).

||

Em um texto com notáveis conotações filosóficas, o antropólogo Claude Lévi-Strauss explicita sua crítica incisiva à concepção ocidental de progresso, caracterizada, como sabemos, pela continuidade linear do controle técnico do homem sobre o meio natural. O principal aspecto criticado pelo antropólogo é a primazia indiscutível da civilização ocidental sobre todas as demais, uma vez que o critério adotado para aferição do nível de progresso é justamente aquele em que o mundo eurocêntrico se revelou superior, a saber, a quantidade *per capita* de energia acumulada. Para denunciar a inadequação dessa forma de comparar as culturas, Lévi-

Strauss lança mão dos movimentos das peças do jogo de xadrez. Para ele, o movimento do cavalo, que pode progredir no tabuleiro em um sentido regressivo ou lateral, seria mais adequado para ilustrar o que é o progresso, quando comparado à forma habitual, que, sendo progressiva e linear, assemelha-se ao movimento do peão no jogo de xadrez (1985, p. 62). Em outras palavras, dependendo do critério adotado para comparar as culturas, chegaríamos a resultados diferentes: se adotarmos o triunfo em meios geográficos hostis, os esquimós e os beduínos seriam a cultura mais avançada; se a aptidão para vencer desequilíbrios geográficos, os hindus, e assim por diante. Sem prejuízo da indiscutível validade da argumentação desse genial antropólogo para o desmascaramento das justificativas ideológicas utilizadas para legitimar diversas políticas imperialistas impostas pela civilização ocidental sobre outras populações, é lícito argumentar que, sem se dar conta disso, Lévi-Strauss deixou-se envolver pelo “efeito bumerangue” em que recai toda argumentação que se pretende anti-etnocêntrica. De fato, ao denunciar o caráter unilateral da superioridade da civilização ocidental, ele termina por respaldar o eurocentrismo, uma vez que o humanismo intrínseco a seu texto é fruto exatamente do progresso que ele critica. A capacidade de relativização de valores morais, religiosos e políticos, e sua decorrente qualidade de valorizar as diferenças, é uma das realizações mais importantes da civilização ocidental, e, portanto, testemunha o progresso do Espírito, no sentido hegeliano do termo.

Sem pretender me alongar excessivamente sobre esse importante texto do antropólogo, gostaria de apontar um segundo argumento por ele discorrido, que se revela essencial para o desenvolvimento do presente artigo. Lévi-Strauss define o etnocentrismo como uma tendência universal intrínseca a todas as culturas humanas. Todos os povos, sem exceção, consideram-se o supassumo da humanidade, os “bons”, os “excelentes”, os “perfeitos”, reservando aos diferentes os adjetivos mais depreciativos possíveis, os “bárbaros”, os “maus”, os “perversos” (1985, p. 54). Dessa maneira, a própria circunscrição da identidade cultural de qualquer população humana somente se realiza graças a uma lógica que exclui a diferença ou, mais precisamente, a estranheira. Eu só posso realizar a minha identidade cultural e assim me reconhecer como membro de uma comunidade se, para além das fronteiras espaciais da minha cultura, existirem estrangeiros, com costumes e valores

diferentes que eu possa depreciar como signo de inferioridade. A identidade cultural está estruturada sobre uma lógica dialética: o “eu” tem como condição de existência a negação do “outro”. Longe de ser mero efeito perverso e ideológico, ainda que essa dimensão não possa ser ignorada, quando se trata de analisar a história dos imperialismos, a exclusão prévia da diferença não é uma primazia da civilização ocidental, pois se constitui, muito pelo contrário, como a própria condição mediante a qual toda identidade cultural pode existir e subsistir.

A exclusão da diferença (e não apenas do “diferente”, como abordou Lévi-Strauss) como condição de sobrevivência da espécie humana foi assinalada com precisão filosófica justamente por Nietzsche. No aforismo 111 de sua *Gaia ciência*, o filósofo discorre sobre a capacidade de perceber “similitudes” entre as coisas, ainda que, de fato, não existam duas coisas que sejam exatamente iguais. A qualidade do espírito de reconhecer semelhanças entre as coisas configurou-se como condição fundamental para a existência da espécie humana, pois os seres humanos que raciocinavam de maneira diversa (ou seja, localizando somente as diferenças entre as coisas), desapareceram da face da terra. Aponta Nietzsche que a capacidade rápida de diferenciação entre “amigos” e “inimigos” insere-se no conjunto de mecanismos secretos graças aos quais a espécie humana pôde se adaptar a contextos hostis. Embora sublinhe que essa forma de pensar é ilógica, uma vez, repetimos, que sequer um grão de areia, se bem examinado ao microscópio, revela-se idêntico a outro, a capacidade de representar identificações é essencial para a sobrevivência do gênero humano. Mesmo conhecido como crítico radical da metafísica, Nietzsche, no texto em questão, é perfeitamente coerente com seu alerta acerca da necessidade de, “[...] recuando alguns degraus”, o pensador antimetafísico, após realizar seu esforço de superação de todo tipo de dogma, reconhecer que da metafísica se originou “[...] o maior avanço da humanidade, e como sem este movimento para trás nos privaríamos do melhor que a humanidade produziu até hoje.” (1987, p. 29). Para maior clareza, citemos o filósofo:

E era essa inclinação predominante que levava a tratar as coisas que se pareciam como se elas fossem iguais, inclinação ilógica, contudo, - porque, em si, não há duas coisas que sejam iguais - foi essa inclinação que primeiro forneceu a base de toda a lógica. Do mesmo modo, para que nascesse o conceito de substância indispensável à lógica, ainda que

estritamente falando nada de real lhe corresponda, foi necessária que se não visse, nem sentisse, durante muito tempo o que há de mutável nas coisas; os seres que não viam muito bem tinham superioridade sobre aqueles que percebiam as ‘flutuações’ de todas as coisas. Toda a prudência exagerada em tirar conclusões, qualquer tendência para o ceticismo, constituem já em si próprias graves perigos para a existência. (1987, p. 136).

Temos assim que, embora seja perfeitamente lógico reconhecer a anterioridade da diferença sobre a identidade, pelos motivos que expusemos, se os homens insistissem nessa primazia simplesmente não teriam sobrevivido aos obstáculos impostos pela hostilidade da natureza. Sob esse aspecto, está perfeitamente certo o autor já mencionado, que advoga pela “[...] radicalidade inosotrópica do mundo” (VEIGA-NETO, 2004, p. 10). Porém, não necessitamos enveredar pela difícil tarefa de ter que decidir sobre a primazia ontológica da diferença ou da identidade. Basta que consideremos que a capacidade de localizar identidades entre as coisas, de estabelecer princípios universais de conhecimento e de julgamento, são qualidades essenciais para a sobrevivência da espécie humana e, sob esse aspecto, certo “estilo metafísico de pensar” é inestimável.

Sob esse pano de fundo antropológico e filosófico, gostaria de acrescentar um ponto de vista que considero de bastante valia, no sentido de refutar o quadro argumentativo da “pedagogia da diferença”. Em artigo de grande importância para o desenvolvimento do aparato técnico da clínica psicanalítica, Freud discorre com grande precisão sobre o contato do aparato psíquico com o mundo “lá fora”. Partindo do pressuposto de que a mente humana se relaciona com a realidade externa orientada pela primazia de buscar o prazer e evitar o desprazer, Freud formulou o conceito de narcisismo como sendo “[...] uma catexia libidinal original do ego, parte da qual é posteriormente transmitida a objetos, mas que fundamentalmente persiste e está relacionada com as catexias objetais, assim como o corpo de uma ameba está relacionado com os pseudópodes que produz.” (1996, p. 83). Essa modalidade de relação com o mundo externo obedece a um princípio estabelecido muito precocemente, na relação do bebê com o seio materno. Quando o bebê percebe o seio materno como objeto gerador de prazer, mas que nem sempre está presente, seu aparelho psíquico é forçado a perceber a diferença entre si próprio e o outro. Essa

distinção introduz a condição de desamparo e de dependência do infante em relação ao mundo externo, traduzindo-se como “[...] medo da perda de amor” (FREUD, 1974, p. 147). Nesse processo, o princípio de prazer passa a ser gradativamente substituído pelo princípio de realidade, sendo a distinção entre o eu e o outro, que introduz pela primeira vez na vida a diferença, uma distinção primordial que será o protótipo de todas as distinções posteriores (MEZAN, 1985, p. 356). É mediante o “medo da perda de amor”, que exporia a criança a toda sorte de perigos, que a própria noção de bem e de mal se estabelece pela primeira vez. “Bem” é tudo aquilo que proporciona prazer, cujo modelo inaugural é o seio materno, e “mal” é tudo aquilo que ameaça com a perda de amor (FREUD, 1974, p. 147-148). Essa distinção inaugura, portanto, todo o futuro trajeto de relações com o mundo externo, a partir de uma lógica binária muito simples, que atrai a semelhança e repele a diferença. Guiada pelo imperativo narcisista, que tende a estabelecer conexões, ou catexias com o mundo externo, obedecendo ao rigoroso preceito de encontrar nos objetos externos uma extensão do próprio ego, a libido narcísica instaura, segundo Freud, quatro tipos básicos de ligação: “[...] (a) o que ela própria é, isto é, ela mesma, (b) o que ela própria foi, (c) o que ela própria gostaria de ser, (d) alguém que foi uma vez parte dela mesma.” (1996, p. 97).

Em uma de suas obras terminais, de grande relevância filosófica e política, ao examinar a inconsistência radical do mandamento cristão do amor ao próximo, Freud se expressou de maneira similar a esses quatro tipos de catexia libidinal. Com notável precisão, o médico austríaco delimitou a configuração básica de relação que os homens estabelecem com seus semelhantes e com o “outro”. Partindo da hipótese dificilmente questionável de que o amor é um bem valioso que não pode ser desperdiçado, Freud conclui que o amor por uma outra pessoa requer algum tipo mínimo de merecimento. Assim, eu posso amar alguém mediante traços básicos de identificação ou de idealização (que correspondem aos itens a, b e c, já citados). Decorre disso que, sob a condição de estranho que alguém ocupar em relação a mim, sem qualquer significação para a minha vida emocional, vale dizer, sem qualquer vínculo narcísico para minha economia psíquica, me será muito difícil amá-lo (1974, p. 171). As principais implicações dessa formulação para o tema central deste artigo não advêm apenas dessa

impossibilidade emocional de amar alguém radicalmente diferente, pois o outro não é apenas uma entidade dificilmente transformável em objeto de amor, visto que, dada a existência das pulsões agressivas no aparato psíquico, ele também é alguém sobre quem poderei satisfazer minha agressividade, explorar seu trabalho sem permissão, utilizá-lo como objeto sexual, tomar suas posses, e, no limite, “[...] causar-lhe sofrimento, torturá-lo, matá-lo.” (1974, p. 133).

A existência da hostilidade primária nos seres humanos introduz, portanto, enormes dificuldades na relação com diferentes, estranhos e estrangeiros. Sob a denominação “narcisismo das pequenas diferenças”, Freud descreve as fortes inclinações que as populações em geral apresentam no sentido de servir-se de populações vizinhas como escoadouro para a hostilidade. Comunidades com territórios adjacentes, mesmo que muitas vezes mostrem diversos traços de semelhança com a cultura vizinha, tendem a supervalorizar algumas pequenas diferenças e, dessa forma, inventar uma estrangeiridade negativa por meio da qual as pulsões agressivas podem ser escoadas para fora. Esse desvio da hostilidade sobre grupos estrangeiros, ou estranhos, providencia vantagens nada desprezíveis para a manutenção da unidade cultural e política, porque permite que, no interior da própria comunidade, somente laços fraternos e libidinais de identificação possam prosperar. A comunidade se mantém unida e mutuamente identificada graças à existência de estrangeiros e diferentes que sirvam como referencial negativo: “é sempre possível unir um considerável número de pessoas no amor, enquanto sobram outras pessoas para receberem as manifestações de agressividade.” (1974, p. 136). Respondendo ao possível argumento de que o fundamento da comunidade cristã é o amor universal, Freud observa, de maneira muito pertinente, que mesmo as comunidades cristãs reservaram, ao longo da história, a mais cruel intolerância frente a todo tipo de hereges e não-cristãos (p. 136-137).



Em artigo denominado “Ciladas da diferença”, o sociólogo Antônio Flávio Pierucci (1990) caracteriza o empunhamento orgulhoso da bandeira das diferenças por parte dos movimentos sociais nas últimas décadas (negros, mulheres, homossexuais etc.) como postura indicativa de certa “recém chegada inocência”, pois a certeza e a ênfase sobre a existência das diferenças foi originariamente uma plataforma da direita e não da esquerda. Segundo o autor, mais precisamente, a primeira direita da história, aquela que reagiu à Revolução Francesa, inspirou-se na evidência empírica das diferenças, em especial sob o registro racial, sexual e nacional, para reagir à bandeira universalista de igualdade e fraternidade (1990, p. 3). Sob essa chave explicativa, racismos e preconceitos não denotam rejeição da diferença, mas exatamente seu contrário: atenção, certeza e celebração da existência das diferenças. “O racismo não é primeiro rejeição da diferença, mas obsessão com a diferença, seja ela constatável, ou apenas suposta, imaginada, atribuída.” (1990, p. 4). Para Pierucci, o enfoque realizado pelos movimentos sociais de esquerda e pelos círculos acadêmicos de maior prestígio intelectual produz o efeito perverso de obscurecer ou de “embaçar o foco” da guerra ideológica. A atmosfera pós-moderna dos ambientes acadêmicos e da esquerda em geral não assusta nem um pouco as cabeças de direita:

Trata-se de um discurso absolutamente palatável e familiar à direita popular. Para um indivíduo dessa direita, o discurso não palatável, aquele que mais do que qualquer outro desencadeia sua violência verbal, lhe arranca imprecações, injurias e acusações não raro ferozes, aquele que provoca sua ojeriza e lhe causa urticária é, ainda hoje, duzentos anos depois, o discurso dos Direitos Humanos, o discurso revolucionário da igualdade, seja a igualdade diante da lei, seja a igualdade de condições econômicas (a conquistar como direito), seja a igualdade primeira de pertencermos todos à mesma condição, a igualdade ao nascer. (1990, p. 4).

Antônio Flávio Pierucci acrescenta um segundo fator complicador atinente ao charmoso culto da diferença. Ao optar pelo recorte da diferença como critério de opção política, o homem de esquerda se vê diante de um fator complicador inexistente para o homem de direita, posto que, enquanto

para este a opção pela diferença em si mesma já é suficiente para demarcar os terrenos ideológicos, para aquele tal opção tem de ser complementada pelo horizonte da igualdade. Em outras palavras, para quem é de esquerda, a opção pela diferença, no fundo, significa, “diferença com igualdade”, o que elitiza o discurso, pois necessita de explicações complementares, trabalho adicional que a direita não necessita fazer. De acordo com Pierucci, quando a esquerda abraça a causa das diferenças, em virtude da necessidade de ressaltar que todos somos “diferentes mas iguais”, para distinguir-se da obsessão racista que igualmente clama pela diferença, o militante de esquerda corre sérios riscos de ser mal entendido, porque “[...] joga no campo do inimigo”, “[...] podendo fazer gol contra” (1990, p. 5).

No fundo, tudo se passa no campo das esquerdas como se aqueles que defendem a diferença e a celebram soubessem que transportam uma carga explosiva que, mal usada, pode detonar um potencial destrutivo cujos alvos serão, com toda a certeza, os indivíduos e os grupos mais frágeis, subordinados, oprimidos, discriminados e estigmatizados que de saída se queria defender, promover, resgatar, libertar e assim por diante. (1990, p. 5).

Desse modo, para não cair na “cilada da diferença”, mesmo o mais aguerrido militante de esquerda que apaixonadamente abraça essa causa não poderá renunciar ao campo epistemológico da universalidade, caso não queira que seu discurso incorra no irracionalismo do qual acusa a direita. Gostaria de lançar mão dessa genial chave explicativa proposta por Pierucci, para continuar nossas reflexões sobre os “pedagogos da diferença”. Quando levamos em conta as dificuldades inerentes ao contato com estrangeiros e diferentes, tanto sob a abordagem antropológica, quanto sob a abordagem psicanalítica, sem descuidar das vantagens que, de acordo com Nietzsche, a lógica identitária proporcionou para a sobrevivência da espécie humana, a ênfase dedicada pelos autores tratados na primeira parte deste artigo à primazia da diferença sugere que tais pensadores foram vitimados pela cilada descrita por Pierucci. A esse respeito, elenco a seguir algumas dificuldades evidentes que podem ilustrar essa inusitada recaída.

Embora a armadilha analisada por Pierucci envolva grupos organizados e seu ingênuo compartilhamento com um campo semântico originalmente pertencente a racistas e fascistas em geral, ela é perfeitamente

aplicável ao tema sobre o qual estamos refletindo. De fato, se levarmos em conta que tanto os integrantes de tais movimentos sociais, quanto os filósofos da educação aqui analisados, defendem uma postura humanista de reconhecimento da diferença e dos diferentes, contra a subsunção opressora aos padrões de identidade historicamente hegemônicos nas sociedades ocidentais (resumidamente: o macho branco cristão heterossexual), é preciso ressaltar o equívoco cometido, não somente pelos militantes de movimentos sociais, mas também pelos filósofos da educação aqui citados, quando a ênfase na diferença declara sua pretendida independência em relação aos referenciais de universalidade. Com efeito, é essa a fragilidade apontada por Pierucci, a saber, a pretensão de que a dignidade da diferença possa se sustentar por si mesma, sem ter que recorrer ao pano de fundo universalista que declara a igualdade de todos os seres humanos, independentemente de sua origem de gênero, de etnia ou de escolha sexual. A defesa incondicional da diferença no campo pedagógico realizada pelos autores aqui citados incorre em idêntica presunção, uma vez que a universalidade, ora representada pelo multiculturalismo, pela Cultura Ocidental ou pela metafísica, transpõe como um inimigo comum a ser combatido justamente em nome da dignidade da diferença. Inadvertidamente, nossos pedagogos não conseguem escapar das malhas da cilada da diferença, pois sua defesa incondicional da diferença e do diferente é realizada em nome da dignidade universal do ser humano, e esse pano de fundo universalista desvenda a sobrevivência do “estilo metafísico de pensar”, mesmo sob a pretensão de uma contundente e definitiva derrota da metafísica. Além dessa similaridade com o fenômeno analisado por Pierucci, vale acrescentar que a pedagogia da diferença apresenta uma segunda fraqueza, agora de natureza epistemológica: ao consagrar a primazia e intransitividade da diferença, esta imediatamente se converte em uma categoria absoluta, migrando para o reino suprafísico originalmente habitado pelas ideias platônicas. A diferença consagra-se, então, como categoria absoluta e única a governar o universo empírico.

A tais dificuldades, podemos acrescentar algumas breves indagações que talvez possam explicitar os riscos corridos quando a diferença é transformada em dogma.

1. Se a todas as culturas, e não somente à nossa velha cultura ocidental, é intrínseca a tendência do julgamento etnocêntrico descrito por Lévi-Strauss, e se a libido narcísica exerce uma força gravitacional sobre as catexias objetais, como poderá ser possível enfrentar a “[...] potência existencial” “do ser-outro-que-é-irreduzível-em sua-alteridade” (SCLIAR, 2002)? Como será possível superar o “[...] isotropismo universal inimigo de toda diferença” (VEIGA-NETO, 2003)? Como poderemos estabelecer com o outro uma relação não reduzida à “[...] síntese apaziguadora dos potenciais de estranhamento”, de maneira a alcançarmos um “[...] genuíno movimento de autocompreensão do eu” (LARROSA, 2002)? Ou, ainda, será possível, e mesmo desejável, explorar pedagogicamente as “[...] possibilidades de transgressão e desestabilização das identidades hegemônicas que predefinem o que é a ‘normalidade’” (SILVA, 2010)? É importante salientar que não se trata de desqualificar *a priori* a validade humanista das proposições arroladas pelos autores aqui denominados “pedagogos da diferença”. Conforme já foi destacado no presente artigo, elas são animadas pela indiscutível dignidade universal do ser humano, intensamente propagada pelo iluminismo europeu e aqui repercutida por meio da ênfase na perspectiva de que cada um possa viver plenamente sua singularidade individual ou cultural, contra toda tendência totalitária de neutralização da diferença. Trata-se, isto sim, de indagar acerca da própria viabilidade concreta e histórica de que os seres humanos, sob a categoria de refêns do etnocentrismo e da libido narcísica, ainda que possam e devam entregar-se a projetos pedagógicos iluministas de superação de suas mesquinhas condições de existência, sejam algum dia capazes de entregar-se a relações tão desarmadas com a estrangeiridade radical do outro.
2. Considerando que a valorização das diferenças, tal como proposta pelos autores, pressupõe certo relativismo cultural, uma vez que prescinde de categorias universais muito caras ao pensamento ocidental, não estariam nossos pensadores recaindo em um antiuniversalismo suicida e irracionalista, que impossibilita uma resposta rápida e precisa diante de trágicos acontecimentos contemporâneos? Explicando melhor, ao se abrir mão de uma concepção universal de gênero humano, por sua incompatibilidade com a primazia da diferença, como poderemos

expressar juízos de condenação frente a regressões ao estado de barbárie que acontecem no interior da cultura ocidental (como o recrutamento de adolescentes pelo tráfico, nos morros cariocas e em outras cidades brasileiras) ou em outras culturas (como a condenação da iraniana Sakhiné ao apedrejamento, baseada em uma interpretação fundamentalista de um texto religioso)? Como sustentar a concepção básica dos direitos humanos, se o que temos são somente diferenças irreduzíveis a qualquer julgamento de teor universalista? Ou, ainda, em termos pedagógicos, como justificar projetos que visam à alfabetização universal, se em determinados contextos culturais prevalecem tradições orais que em princípio prescindem do acesso à norma culta? No reino da diferença absoluta, como será possível defender projetos pedagógicos de superação de qualquer estado de minoridade, já que a própria constatação desse estado é passível de ser impedida pela primazia da diferença?

3. Para não incidirmos em uma postura reacionária, é preciso ressaltar que os imperativos culturais apontados por Lévi-Strauss acerca do etnocentrismo universal, assim como as demandas narcísicas descritas por Freud, clamam pela indução de processos de autorreflexão, se considerarmos que políticas imperialistas e fascistas ao longo da história foram alimentadas exatamente pela arrogância etnocêntrica e pelo “narcisismo das pequenas diferenças”. A superação de racismos e preconceitos étnicos e de gênero deve estar na ordem do dia para qualquer pedagogia digna do nome. Todavia, não estaria a primazia da diferença justamente alimentando rivalidades e arrivismos em geral, com sua ênfase na diferença, que faz parte justamente do repertório do racismo, conforme argumenta Pierucci? Nesse sentido, não seria a universalidade um antídoto mais eficaz, por sua qualidade de estabelecer mediações em face da singularidade dos estrangeiros, diferentes e estranhos? Não seriam os nossos corroidos currículos eurocêtricos, fundamentados na norma culta, nos regimes de verdade herdeiros do Iluminismo e nos ideais de maioria kantiana, o melhor antídoto contra imperialismos e fascismos? Para os partidários da diferença, vale lembrar que o adversário da singularidade do particular não é a universalidade, mas sim o olhar obsessivo do racista, que aponta o diferente somente para operar sua desqualificação permanente. A

- universalidade, pelo contrário, apresenta a qualidade de permitir sua mediação dialética, no sentido crítico e negativo, de maneira a proporcionar a emergência das potencialidades intrínsecas à diferença.
4. A crítica à metafísica e aos ideais iluministas de universalidade, sob o pretexto de serem estes os representantes de regimes de verdade corroídos pelo monoculturalismo eurocêntrico, não expressaria uma desistência precipitada da episteme iluminista, sintoma de uma pós-modernidade ressentida frente a promessas não cumpridas de emancipação do gênero humano? Estaríamos diante de uma indesejável identificação com o opressor?
 5. Aos quatro autores citados na primeira parte deste artigo é comum uma postura antimetafísica de valorização dos acontecimentos e eventos concretos e empíricos, em detrimento de categorias universais originariamente engendradas pela metafísica. Entretanto, seja sob a ótica de Lévi-Strauss, seja de Nietzsche ou de Freud, as dificuldades aqui arroladas no contato com a diferença ou com o diferente não se apoiam em nenhum universo inteligível de modelos perfeitos a serem imitados pelos homens históricos. O que temos são abordagens fortemente ancoradas em referenciais empíricos e cotidianos. Nesse sentido, poderíamos indagar, aos “pedagogos da diferença”, onde estariam esses homens suscetíveis de encontros transformadores com a estrangeiridade absoluta? Seriam os seres humanos viventes estudados por Lévi-Strauss, pensados por Nietzsche e analisados por Freud, em suas dificuldades com a diferença, meras entidades imperfeitas e carentes do contato autêntico com a alteridade radical? Seríamos todos nós, homens históricos e reais, pecadores e mortais, infelizmente suscetíveis de recaídas narcísicas e etnocêntricas, meras cópias imperfeitas de paradigmas ideais, estes sim, abertos ao estranhamento absoluto em algum reino metafísico contemplável somente por “pedagogos da diferença”?

O caráter abstrato e idealista da defesa incondicional da diferença como horizonte educativo trai o referido pano de fundo metafísico quando, a despeito de realizar uma crítica consistente da parcialidade dos discursos em defesa da alteridade, não consegue definir, com idêntica clareza, possíveis alternativas pedagógicas para essa problemática. No artigo “O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação”, Silvia Duschatzky

e Carlos Scliar desenvolvem uma crítica a três paradigmas consagrados de relação com a diferença, indicando suas respectivas insuficiências. O primeiro deles, responsável por diversos episódios históricos de barbárie, baseia-se no olhar demonizador que reserva ao outro a origem de todo o mal, impelindo a conhecidas modalidades de xenofobia, como o sexismo, a homofobia e o racismo. O segundo refere-se às abordagens multiculturalistas e seus eufemismos politicamente corretos, que tendem a paralisar os sujeitos em suas identidades comunitariamente estabelecidas. O terceiro privilegia a tolerância ao diferente, consagrando a indiferença frente ao caráter perturbador do outro (2001, p. 137). Embora seja importante realçar uma vez mais a relevância da crítica realizada pelos autores, o horizonte alternativo apresentado por ambos, na conclusão do artigo, é constrangedoramente vago e impreciso, traindo o caráter abstrato e sua infinita distância dos homens mortais, históricos e tragicamente narcísicos e etnocêntricos que conhecemos, pois, ao procurar definir os contornos de uma educação pautada pela diferença, os autores acenam apenas com “[...] uma educação que aposte transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidade.” (2001, p. 137).

Para concluir, gostaria de remeter a uma obra literária do brasileiro Moacyr Scliar, que satiriza e aponta o irracionalismo próprio a alguém que faça de sua vida uma missão de engajamento a favor da diferença absoluta. No conto “Ai, mãezinha querida”, temos a narrativa da situação insólita e penosa que aflige a jovem esposa de um antropólogo, o qual decide evadir-se definitivamente da cena urbana e habitar, juntamente com ela, uma aldeia indígena. Tendo de abdicar compulsoriamente da luz elétrica e das sessões de cinema que tanto amava, a personagem escreve um pedido de socorro à mãezinha querida, descrevendo a metamorfose do marido. Ele troca o terno e gravata por tangas feitas de pele de animal, passa a dormir no chão e força a esposa à convivência com formigas, lagartixas e cobras. Abandona a alimentação cozida e passa a consumir carne crua de animais abatidos por ele mesmo. Desiste completamente dos hábitos higiênicos ocidentais e horroriza definitivamente a esposa, que, perplexa e desesperada, escreve à mãe, na conclusão do conto: “Ele deu para me olhar de um jeito esquisito, mãe. Fica me olhando, e rindo, e dizendo que, no tempo dos canibais sim é que era bom.” (1995, p. 361).

REFERÊNCIAS

- DUSCHATZKY, S.; SCLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura a na educação. In: LARROSA, J.; SCLIAR, C. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 32-45.
- FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: _____. *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. XXI.
- _____. Sobre o narcisismo: uma introdução. In: _____. *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Tradução Themira de Oliveira Brito et al. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XIV.
- LARROSA, J. ¿Para qué nos sirven los extranjeros? *Educación & Sociedad*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 67-84, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300006&lng=pt&nrm=iso&tlng=es>. Acesso em: 17 jun. 2012.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Raça e história*. Tradução Eduardo P. Graeff et al. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os Pensadores).
- MEZAN, R. *Freud, pensador da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- NIETZSCHE, F. *A gaia ciência*. Tradução Alfredo Margarido. Lisboa: Guimarães, 1987.
- _____. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- PIERUCCI, A. F. Ciladas da diferença. *Tempo Social*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 7-33, 2. sem. 1990.
- SCLIAR, C. Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educación & Sociedad*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 85-123, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=es>. Acesso em: 17 jun. 2012.
- SCLIAR, M. Ai, mãezinha querida. In: _____. *Contos reunidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 160-167.
- SILVA, T. T. da. *A produção social da identidade e da diferença*. 2010. Disponível em: <http://ead.ucs.br/orientador/turmaA/Acervo/web_F/web_H/file.2007-09-10.5492799236.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2012.
- VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 jun. 2012.
- _____. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, S.; SOUZA, M. R. (Org.) *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Alínea, 2004. p. 95-115.

CAPÍTULO 6

PATOLOGIA DA REPUGNÂNCIA E RESPEITO À DIFERENÇA¹

Cláudio Almir Dalbosco²

POSIÇÃO DO PROBLEMA

Dentre os vários conceitos que o tema “Ética e diferença: o outro na educação” contém, sem dúvida a expressão *diferença* parece reunir em torno de si, atualmente, o maior foco de atenções. De modo introdutório e a título de problematização inicial, podemos nos perguntar: o que está implicado na referida expressão? Por que agora, talvez muito mais acentuadamente do que em épocas anteriores, somos levados a pensar sobre a diferença? Em que medida tal tema se torna um problema crucial a ser enfrentado, tanto do ponto de vista ético como pedagógico (sem falar no político e jurídico)? De modo mais preciso, conforme nosso interesse

¹ Conferência proferida no IV Seminário Internacional sobre Educação em Filosofia, ocorrido na UNESP, campus de Marília/SP, entre os dias 7 e 9 de junho de 2011. Agradeço ao Prof. Pedro Pagni pelo convite e pelas observações.

² UPF/CNPq.

específico e momentâneo, a questão nuclear é: em que sentido o tema da diferença se torna relevante, pedagogicamente?

Com essas questões, já podemos ter uma ideia geral do âmbito problemático no qual nos inserimos e, simultaneamente, da possível delimitação que pretendemos dar à nossa reflexão. A primeira pergunta nos leva a pensar que o tema da diferença pode assegurar, do ponto de vista normativo, a possibilidade de manifestações plurais da vida humana e social. Isto é, refletindo criticamente sobre a diferença, podemos manter vivas, em nossa mente, todas aquelas situações nas quais pessoas são discriminadas e excluídas socialmente e, além disso, encontrar formas concretas de nos solidarizarmos com elas. Isso já seria por si só uma razão suficiente para acentuarmos ainda mais nosso discurso a favor da diferença. Contudo, a questão parece não ser tão simples assim, pois precisamos conhecer as razões da própria discriminação e exclusão social.

De outra parte, uma resposta imediata para a segunda pergunta nos leva a afirmar que podemos pensar hoje mais intensamente sobre a diferença que nos constitui como seres humanos, vivendo em sociedade e inseridos numa ordem cósmica maior. Podemos pensar assim porque, apesar de persistir entre nós a miséria, a fome e a desigualdade social, tomamos consciência, embora obviamente ainda não de modo suficiente, de que não somos o mesmo do ponto de vista da sexualidade, da raça, da cultura, da religião etc. Sendo assim, o fato dessa diferença não deveria ser motivo suficiente para que continuássemos nos “repugnando” uns aos outros, com outras pessoas ou grupos sociais que nos são diferentes, colocando-os em posição de inferioridade e desigualdade em relação a nós. Contudo, o fato de podermos falar publicamente sobre a diferença, pelo menos em alguns lugares e ambientes sociais, não eliminou a injustiça, a discriminação e a desigualdade do convívio humano e social. Por conseguinte, ainda temos motivos suficientes para tratar da diferença e dar a merecida atenção que o tema exige, sobretudo, do ponto de vista pedagógico.

Por fim, o tratamento da última pergunta – em que sentido a diferença se torna relevante, do ponto de vista pedagógico? – mostra-se decisivo simplesmente pela razão de que compreender o mecanismo humano e social que nos conduz a tomar a diferença como fonte de discriminação e dominação social é um passo decisivo para a formação de

novas gerações, com mente mais aberta e com espírito mais democrático, de respeito pelo outro. Ora, tratar do “mecanismo humano e social” exige a compreensão da condição humana e, com isso, das razões de fundo que, do ponto de vista antropológico e psicológico, conduzem o ser humano a tirar o outro, tornando seu semelhante um escravo de seus desejos. Ou seja, a questão de fundo consiste em saber o seguinte: o que conduz o homem a escravizar o seu semelhante?

Delineamos acima respostas esquemáticas e provisórias às questões formuladas e, por serem esquemáticas, tais repostas exigem um aprofundamento maior. Gostaríamos de fazê-lo com base na seguinte tese: a compreensão e o respeito pela diferença, que são atitudes mínimas à construção de uma convivência livre e democrática, exigem a ruptura com o sentimento de repugnância que caracteriza a condição humana. Com isso, queremos dizer, em outras palavras, que o sentimento de repugnância é uma das principais formas de discriminação humana e social e, por isso, é um dos principais problemas a serem enfrentados no processo formativo-educacional das novas gerações.

Esclarecer o “mecanismo” da repugnância e esboçar aspectos de uma tarefa pedagógica para enfrentá-lo é um de nossos principais objetivos. Para alcançá-lo, vamos iniciar com a questão da diferença; na sequência, trataremos do fenômeno humano da repugnância, buscando analisar sua origem e sua significação. Finalmente, concluiremos com considerações de natureza pedagógica.

A QUESTÃO DA DIFERENÇA

O que efetivamente nos vem à mente, quando pensamos na diferença? Se a pensarmos pelo viés de uma antropologia filosófica fundamentada metafisicamente, a diferença se justifica pela ideia de unidade. Compreendida como multiplicidade das formas de manifestação do ser, a diferença só tem sentido quando remetida à sua unidade, ou seja, à sua essência. Somos diferentes e podemos ser diferentes, porque no fundo somos uma unidade e porque somos uma essência. Saindo de si, essa essência se multiplica, podendo até decair, mas adquire novamente sua perfeição, ao retornar a si. Examinada metafisicamente, a questão da

diferença diz respeito a algo que está pré-programado na sua essência, que sai de um lugar definido e que, aconteça o que acontecer, retorna para esse lugar definido.

Nesse contexto, no que refere especificamente à condição humana, o homem é diferente, porque é cópia de um modelo que reside fora e acima dele, mas que pelo aspecto racional de sua alma também se encontra nele, isto é, *participa* da forma perfeita que está além dele. Esse modo de pensamento remete a questão da diferença às noções de essência e de perfeição e, quando inserida na escatologia agostiniana cristã, justifica a queda humana na cidade dos homens e sua redenção, pela graça divina, na Cidade de Deus (LÖWITH, 1973, p. 181-196).

O modo de pensar a diferença que se justifica a partir de sua essência assume conotações políticas e pedagógicas bem definidas: conduz à hierarquização do ser, estabelecendo níveis superiores e inferiores. A diferença pode se traduzir, nesse âmbito, em mecanismo de discriminação e de dominação social: os mais fortes e resistentes, enfim, aqueles que se julgam invulneráveis, possuem o direito de dominar os outros. Desse modo, a condição humana essencial e perfeita associa-se ao mito da invulnerabilidade, resistente a tudo e, evidentemente, superior a todos aqueles que são vulneráveis. O superior invulnerável julga-se no direito de ter ao seu dispor o inferior vulnerável, que não é inteligente, que é fraco e, por isso, precisa de proteção.

No bojo desse processo está, na modernidade, a transformação da onipotência divina em onipotência humana, colocando o homem no centro do universo. Legitimado por tal transformação, o discurso da diferença se traduz em forma autoritária de legitimação do poder, culminando na subjugação do outro e na exclusão de seus direitos individuais e sociais. No século XVIII, o ideal de formação da nobreza europeia, sobretudo francesa, representa o ápice desse processo, e o ideal pedagógico esboçado por Rousseau no *Emílio*, baseado na ideia de respeito pelo sofrimento do outro, significa o contraponto crítico àquele ideal. Voltarei abaixo novamente a esse ponto.

Antes de abordar a propensão humana à invulnerabilidade e o sentimento de repugnância a ela correspondente, vamos referir outra

perspectiva de tratar a diferença, denominando-a normativa imanente, para contrapor-la àquela metafísica esboçada brevemente acima. Denominamo-la de perspectiva normativa imanente, porque delinea o ideal de um dever ser com base na crítica ao existente, sem que precise recorrer a um pressuposto transcendente ou inteligível, no sentido de além ou acima do sensível. Seu ponto de partida é a desvinculação entre diferença e unidade, entre diferença e essência (perfeição).

Se não existe mais uma essência pronta nem um ponto de partida e chegada definido, a diferença se constitui, logo, no processo em curso e significa a possibilidade de manifestação plural, sempre nova e inusitada, das formas humanas, culturais e sociais. A diferença significa, nessa perspectiva, o reconhecimento da possibilidade inerente a todo o ser humano de iniciar por si mesmo um novo estado e de se desenvolver aberta e indefinidamente. Sob esse aspecto, ela é constituída pela liberdade e assinala o que é próprio e indeterminado do ser humano. Como sabemos, Rousseau usou o termo *perfectibilité* para expressar esse aspecto plástico e indeterminado da natureza humana (DALBOSCO, 2011a).

As consequências políticas aqui também são claras: tanto a liberdade como a indeterminabilidade da condição humana confrontam-se com as formas fixas de pensamento provindas da “hierarquização do ser”, deslegitimando-a como algo “natural” ou previamente dado. Se não há uma hierarquia dada previamente, não podemos mais sustentar que uns são naturalmente (por sangue ou determinação divina) mais inteligentes e superiores do que os outros e, por isso, poderiam supostamente dominá-los. Do ponto de vista normativo imanente, a diferença conduz tanto à igualdade de direitos e deveres como à pluralidade de manifestações culturais.

Com isso, podemos ver que o tema da diferença conduz para uma dupla perspectiva: a primeira remete à unidade dada previamente e decidida de antemão e, nesse sentido, lhe é subjacente uma forma de pensamento que legitima a escala entre superiores e inferiores, concedendo direito de dominação aos primeiros sobre os outros. A segunda perspectiva, identificada por nós como normativa imanente, ao romper com o vínculo entre diferença e unidade, pode desfazer-se da noção de ser humano como uma essência pronta, chamando atenção para o aspecto indeterminado e flexível que caracteriza a condição humana. No entanto, para que tal

perspectiva possa se sustentar filosoficamente e possa mostrar sua fecundidade pedagógica, ela precisa se defrontar com o problema da propensão humana à invulnerabilidade e a patologia da repugnância que dela resulta.

A PROPENSÃO HUMANA À INVULNERABILIDADE

Um dos problemas que está relacionado com o tema da diferença é o risco de que as diferenças entre seres humanos sejam transformadas em fonte de dominação odienta. A questão mais geral consiste em saber por que, em nome da diferença, os seres humanos escravizam ou se deixam escravizar e não fazem dela, na maioria das vezes, um princípio de respeito pelo outro. Ora, ao transformar-se em forma de dominação violenta e agressiva, o discurso da diferença coíbe a liberdade humana e, por conseguinte, a possibilidade de convivência democrática.

Esse uso autoritário e violento do princípio da diferença tem uma raiz antropológica que precisa ser investigada. Martha Nussbaum tem tratado disso com desenvoltura teórica e, por isso, podemos nos referir a alguns aspectos de sua abordagem, para esclarecer o nosso tema. Uma de suas convicções de fundo consiste em afirmar que a construção de uma cidadania livre e democrática, enquanto núcleo do liberalismo democrático, só faz sentido na medida em que tomar como ponto de partida as forças internas que constituem o ser humano, visando a formá-las a partir do espírito democrático de respeito mútuo. Ou seja, a filósofa norte-americana tem em mente o fato de que a luta pela liberdade e igualdade deve formar-se primeiro como uma luta interna, no foro íntimo de cada pessoa, pois é aí onde se defrontam sentimentos opostos, como a cobiça, a arrogância e a agressividade narcisista, com a solidariedade e o respeito pelo outro (NUSSBAUM, 2010, p. 54). Essa tensão constitutiva da natureza humana se expressa por atitudes extremas, marcadas, por exemplo, pela agressão *versus* compreensão ou pela dominação *versus* respeito.

Em outro estudo anterior, que é uma investigação específica e aprofundada sobre o tema, ela afirma o seguinte: “A vida humana é um estranho mistério, uma combinação de aspiração e limitação, de força e terrível fragilidade.” (NUSSBAUM, 2006, p. 145). Nesse sentido, o ser humano é movido por essa estranha e “penosa” combinação caracterizada

pelo anseio de querer ser mais e pela consciência de suas limitações; pela energia infinita que sente ao querer realizar algo e, ao mesmo tempo, pelo sentimento de impotência e pela insegurança que tal sentimento lhe causa. Considerando esse jogo tensional interno, torna-se decisiva a formação voltada para o fortalecimento do caráter, sobretudo, para fazer com que o pêndulo não gire somente para um dos lados e, com isso, venha a prejudicar o desenvolvimento saudável e equilibrado do ser humano. Uma educação que vise ao desenvolvimento equilibrado entre os desejos humanos e as forças (potencialidades) para realizá-los, é fonte genuína, como já mostrou Rousseau, no *Emílio*, para evitar a miséria humana. Voltaremos novamente a esse ponto logo abaixo.

Se analisarmos bem, temos aí, indicada pela referida autora, uma dinâmica tensional que constitui a vida humana e que também pode ser expressa pelo conflito entre o desejo de onipotência e a realidade de impotência. O fato é que da consciência de nossa fragilidade e de nossa impotência se origina um desejo urgente de plenitude, que nunca se perde, mas, ao mesmo tempo em que nos move e nos empurra para frente, pode também se tornar altamente destrutivo. Como afirma Nussbaum, o desejo de transcender essa vergonha que sentimos pelo nosso próprio caráter incompleto gera um alto grau de perigo moral (NUSSBAUM, 2010, p. 55).

Alcançamos aqui o núcleo do ponto que nos interessa e, antes de nos atermos mais de perto a esse “perigo moral”, gostaríamos de fazer uma breve referência a duas fontes que, certamente, serviram de inspiração para que Nussbaum chegasse ao aspecto tensional que constitui a vida humana e, em sentido mais amplo, a própria formação cultural. Refiro-me aqui, especificamente, a Rousseau e Kant.

Como já temos pesquisado em outro lugar (DALBOSCO, 2011b), o anseio de descobrir a origem da desigualdade entre os homens conduz Rousseau a investigar a natureza humana, vendo nela uma dinâmica tensional, constituída pelo duplo sentimento do amor de si e do amor próprio, colocando-os na base da sociabilidade humana e da formação cultural, em sentido mais amplo. Enquanto o amor de si nasce com o indivíduo, representando sua condição pré-social, moral e política, o amor próprio é o sentimento eminentemente social e moral, significando a esfera das paixões odientas e racíveis. Ligado ao sentimento de piedade,

o amor de si impele o ser humano a se compadecer com o sofrimento dos outros. O amor próprio representa, por sua vez, o espírito competitivo que se acirra entre os homens, no convívio social, fazendo com que um busque ser melhor e superior ao outro.

No *Segundo Discurso*, Rousseau afirma que o sentimento de compaixão pelo sofrimento do outro não é algo específico do ser humano, mas também próprio aos outros animais e cita, como exemplo, o comportamento inquieto de alguns animais, ao verem seus semelhantes sendo conduzidos para o matadouro ou ao sentirem o cheiro de sangue. De outra parte, o sentimento do amor-próprio é o sentimento altamente racionalizado, que impele o ser humano a querer ser mais do que os outros, imprimindo a esse seu desejo uma dimensão preponderantemente egoísta. Desse modo, a aspiração humana pela superioridade desenfreada está na origem da presunção e da própria desigualdade entre os homens. Também é do *Segundo Discurso* aquela passagem, inteiramente romântica, na qual o genebrino descreve o momento originário do surgimento da desigualdade entre os homens, quando, sentados à sombra de um carvalho, ao começarem a dançar, aquele entre os demais que possuía melhores talentos e um corpo bem formado se destacou em relação aos outros, despertando-lhes inveja e cobiça (DALBOSCO, 2011b).

Esse conflito tensional exposto por Rousseau, tanto no *Segundo Discurso* como no *Emílio*, e tomado como vetor da sociabilidade humana, será posto por Kant na base de sua filosofia da história. Para expressá-lo, o filósofo alemão cria a expressão sociabilidade insociável (*ungesellige Geselligkeit*). Ou seja, a filosofia kantiana da história fundamenta o progresso social em termos de antagonismo, concebendo a sociabilidade insociável como sua mola propulsora. Mas, em que consiste propriamente essa sociabilidade insociável? O antagonismo que a permeia caracteriza-se pelo fato de que o homem é impelido, por um lado, a constituir o “laço social”, isto é, a se associar com os outros homens e, por outro, a colocar não apenas suas disposições naturais, mas também aquelas oriundas da sociedade a serviço de seus interesses pessoais e egoístas. Em outros termos, sociabilidade insociável denota, por conseguinte, o fato de que, sem a presença do outro, o homem não poderia viver em sociedade e desenvolver

suas próprias disposições, porém, ao ter o outro diante de si, possui a propensão de usá-lo para seus fins privados e egoístas.

A predominância desenfreada do amor próprio é fonte da corrupção e da inautenticidade humana. Além disso, a ausência de regramento da dimensão insociável do ser humano conduz à presunção e à arrogância. Para Rousseau, é o sentimento de *amour de l'ordre* que pode levar à vontade geral e tirar o homem de seu egoísmo narcisista (DALBOSCO, 2009). Kant, por sua vez, indica a união civil da espécie humana organizada por um Estado cosmopolita, congregando as diferentes nações, como alternativa política para reger a insociável sociabilidade. Todavia, deixa claro que é a moralização o fim último da espécie humana e o Estado cosmopolita só pode atingir seu pleno sentido quando estiver a serviço de tal finalidade.

Seria um contrassenso defendermos hoje em dia, *ipsis litteris*, tanto o diagnóstico como a solução apontada por esses dois autores. De qualquer modo, a breve referência a eles nos serve para fortalecer a interpretação de Nussbaum de que há uma tensão constitutiva do ser humano entre força e fragilidade, sendo que o desejo de invulnerabilidade e onipotência emerge da insegurança em face da consciência de seus limites e suas fragilidades. Com isso, podemos nos voltar agora para o “perigo moral” anunciado anteriormente.

PATOLOGIA DA REPUGNÂNCIA

O breve recurso aos autores mencionados permite concluir que o ser humano está muito longe de ser uma essência pronta, que se desabrocha a partir de um movimento que vai do interior para o exterior. Antes disso, ele é um ser tensional que constrói sua identidade por meio da antítese permanente entre uma força vital que o impele para frente e a fragilidade terrível que o freia e o puxa para trás. Como reação à consciência dessa fragilidade e como forma de escapar à vulnerabilidade que lhe é inerente, o ser humano pode tornar-se extremamente dominador e agressivo, podendo chegar inclusive ao limite de eliminar fisicamente seus inimigos. Ele repulsa e procura afastar tudo o que ameaça sua conservação e, já no interior da dinâmica social, desenvolve mecanismos discriminatórios para

se afastar daquilo que julga ser fonte de contaminação, tanto para si mesmo como para aqueles que compõem significativamente seu ambiente afetivo. É dessa atitude de repulsa que se origina o sentimento de repugnância.

Para Nussbaum, a repugnância é um fenômeno da psique humana que pertence antes de tudo à esfera das emoções.³ Baseando-se em uma raiz nitidamente aristotélica, a autora distingue as emoções tanto dos apetites como dos estados de ânimo sem razão aparente. Com base nessa distinção, ela defende a tese de que “[...] as emoções exigem concentrar-se num objeto intencional e em crenças valorativas sobre este objeto.” (NUSSBAUM, 2006, p. 45). Tal tese desempenha papel importante em sua argumentação mais ampla, porque lhe faculta inferir que a maior parte das emoções envolve uma família complexa de pensamentos, permitindo-lhe também concluir, na sequência, que a repugnância se transforma, em última instância, numa má forma de crença ou pensamento. Isto é, quando dinamizada socialmente, a repugnância pode se tornar uma “crença irracional”, constituindo-se num mecanismo eficiente de discriminação social.

Visto pela perspectiva ontogenética, as emoções estão diretamente associadas ao duplo mecanismo que caracteriza o mundo da criança, de um lado, à negação das necessidades e, de outro, à demanda por onipotência. As necessidades atestam os limites da criança, e a repugnância manifestada por ela seria uma forma de ocultar tais necessidades. Do ponto de vista normativo, a repugnância se torna irracional, porque desperta na criança um desejo irreal de querer ser algo que ela não é nem pode ser, ou seja, um ser onipotente. Contudo, a repugnância se torna também “[...] pouco confiável do ponto de vista prático”, porque, ao se unir com o narcisismo, renuncia a “[...] reconhecer os direitos e as necessidades dos demais.” (NUSSBAUM, 2006, p. 28).

Essa ausência de reconhecimento dos direitos e necessidades dos outros se manifesta na criança narcisista, primeiramente, pelo desejo

3 Os gregos empregavam o termo *pathe* para designar a maneira pela qual um ser era afetado por outro. Nesse sentido originário, emoção refere-se ao ato humano de afetar ou ser afetado por alguém. Na França do século XVIII, a expressão mais empregada era *passion*, e a teoria das emoções transformou-se em teoria das paixões. No caso especificamente de Rousseau, não se trata de coibir as paixões ou impedir que elas nasçam, pois isso não está ao alcance dos homens, mas sim de dominá-las racionalmente. Considerando que são as paixões que impelem o homem à ação e que podem conduzi-lo a agir irracionalmente, uma das tarefas da educação moral, esboçada no livro IV do *Emílio*, consiste em criar os meios adequados para que a razão possa determinar racionalmente a vontade humana.

original de escravizar os pais. Sendo assim, pela manha, pelo choro e por outros diferentes mecanismos, ela busca insistentemente tornar escravos de seus desejos os adultos que estão ao seu redor. Quando estes, por diferentes motivos, não percebem adequadamente a situação, cedem às pressões sutis desencadeadas pela criança e, pensando em agradá-las, terminam por corrompê-las. Tal mecanismo encontra plena satisfação na criação de hierarquias sociais, formando-se aí uma dinâmica perigosa, pois a criança aprende rapidamente da sociedade discriminadora que determinadas pessoas e grupos sociais, como, por exemplo, mulheres, homossexuais, afro-americanos, são inferiores, sujos e impuros. Ora, não é preciso ir muito longe para ver o quanto tal pensamento enviesado e inaceitável representa uma ameaça constante para a igualdade democrática.

É essa relação entre dinâmica tensional interna à vida do ser humano e a hierarquização social que Nussbaum chama de “patologia da repugnância”. Mais precisamente, sua tese é de que as fontes da hierarquia social residem no âmbito mais profundo da vida humana, e o “choque interno” que o educando precisa sofrer para superar tal patologia não se resolve somente no terreno da escola ou da universidade, mas exige a participação da família e da sociedade em geral. O mais importante para o nosso ponto é que a patologia da repugnância tem como eixo central a bifurcação do mundo entre o puro e o impuro, criando a falsa imagem de que meu si mesmo (*Self*) se constrói como algo sem falha alguma, enquanto o *Self* dos outros, principalmente de determinados grupos, é algo contaminante, impuro e sujo (NUSSBAUM, 2010, p. 61 et seq.). Nesse contexto, fica evidente que a compreensão e o respeito pela diferença, como atitude mínima exigida para a construção de uma convivência livre e democrática, implica a ruptura com a patologia da repugnância, e o meio mais eficaz de fazê-lo ainda continua sendo a educação das novas gerações.

O que nos importa ressaltar, a esta altura, é que a repugnância está profundamente enraizada, enquanto emoção, na estrutura da vida humana, emergindo da própria tensão que a caracteriza, marcada, de um lado, por altas aspirações e, de outro, por duros limites. Dificilmente pode ser erradicada da vida humana, porque foi o modo encontrado pelo ser humano para negociar aquela tensão. No entanto, como se torna, na maioria das vezes, uma maneira equivocada de pensar e também em um

mecanismo social perigoso, representa uma ameaça ao ideal da sociedade democrática e justa. Sua superação é uma tarefa formativa de primeira grandeza, a qual exige um trabalho pedagógico lento e paciente.

EDUCAÇÃO PARA A DIFERENÇA

De acordo com o conteúdo desenvolvido até aqui, fica assegurado que a repugnância é um mecanismo encontrado pelo homem para negociar a tensão que constitui o íntimo de sua natureza, marcado tanto por altas aspirações, como por duros limites, entre os quais se destaca a condição humana frágil e vulnerável. No entanto, como tal repugnância representa um perigo moral iminente, ela deve ser fonte de permanente preocupação pedagógica. Esboçar o modo como ela pode ser tratada pedagogicamente é o propósito desta última parte de nosso texto. Para seguir os mesmos trilhos teóricos construídos até aqui, vamos evidenciar algumas indicações baseando-nos, primeiro, em Rousseau e, depois, novamente em Nussbaum.

Rousseau é um autor indispensável para a reflexão sobre a diferença e a questão do outro na educação, porque foi um dos primeiros, entre os modernos, a perceber perspicazmente o mecanismo de dominação que brota das profundezas da alma humana e a dinâmica social agressiva e destruidora que tal mecanismo assume. O protótipo empírico desse entrelaçamento entre o mecanismo psíquico de dominação e a dinâmica social, ele o encontra no modelo de educação apregoado pela nobreza de sua época. Os nobres procuraram desfazer-se a todo custo da noção de fragilidade humana e, criando a ilusão da invulnerabilidade, se autointitularam superiores ao demais. Isto é, tal ilusão alimentou seu desejo obsessivo de reinar sobre os demais, dando origem à falsa ideia de que ser perfeito e poder controlar os demais seriam atitudes decisivas para se ter êxito na vida. Dessa maneira, para poder sustentar-se, a sociedade de corte baseava-se na noção de prestígio social, estimulando a artificialidade e inautenticidade das relações entre as pessoas.⁴ Em sua crítica à cultura, Rousseau formula tal problema, filosoficamente, a partir do conflito entre ser e parecer, demonstrando que, em sua época, o parecer ser tornou-se decisivo para a busca do sucesso e do prestígio social.

⁴ Sobre a sociedade de corte, ver o belo estudo de Elias (1983).

Nesse contexto, a proposta pedagógica esboçada no *Emílio* pode ser vista, em muitos aspectos, como um modelo alternativo a esse ideal de educação da nobreza. Há dois desses aspectos que merecem ser referidos com mais detalhes: a educação pelas coisas e a busca de equilíbrio entre os desejos e as faculdades. No que diz respeito ao primeiro aspecto, principalmente os dois primeiros livros do *Emílio* são um programa de como evitar que a criança seja corrompida pelo mundo adulto. É aí que reside propriamente o caráter negativo da educação natural, o qual repousa muito mais em proteger a criança do vício do que ensinar-lhe a virtude. É no contato com as coisas e com as situações duras e adversas proporcionadas por elas que a criança pode aprender o prazer da profunda simplicidade que a vida pode lhe trazer, sem que precise ter todo mundo aos seus pés. Com efeito, a lição fundamental que se pode extrair desse projeto negativo de educação natural, próprio à infância, é que, ao aprender a negociar com o mundo natural que a cerca, a criança vai apaziguando seu desejo desenfreado de sempre querer ter um escravo (servo) ao seu dispor.

O ideal de educação desenvolvido pela nobreza e que atinge seu ponto culminante no século de Rousseau só fazia sentido mediante a pressuposição de que era “natural” a existência de alguns superiores em relação aos demais, sendo que tais superiores, justamente por sê-los, possuíam o direito de ter os demais como seus servos. Essa ordem social gerou um profundo estado de menoridade, criando o ambiente propício para que o ser humano, por medo, preguiça ou covardia, não almejasse pensar por conta própria. Também foi por ter em mente tal contexto histórico que Kant, anos mais tarde, estabeleceu a expressão *sapere aude*, como mote do esclarecimento, querendo dizer com isso que não há como romper com a servidão da qual cada um em certo sentido é culpado, sem a coragem de pensar por conta própria.⁵

Em síntese, o ideal democrático de educação esboçado por Rousseau à infância exigia que a criança fosse educada a sentir de maneira vívida a experiência da debilidade humana, tendo que se defrontar a todo o instante com suas fraquezas, aprendendo a conviver com elas, sem torná-las fonte de agressividade ou de dominação tirânica dos outros. Por isso, a

⁵ Ocupo-me com essa temática no livro *Kant & a educação*, a ser publicado em breve pela Editora Autêntica.

figura do educador como governante significava, para ele, a capacidade de combater o desejo narcisista da criança de dominar tiranicamente os demais.

Tal governo deveria ser exercido numa dupla direção: primeiro, no sentido de propiciar à criança um amadurecimento físico adequado, pois somente assim ela poderia valer-se progressivamente de seus próprios meios, sem tornar-se eternamente dependente dos adultos ou então tê-los indiscriminadamente ao seu dispor. É aqui que reside a meta principal da educação natural, a saber, de propiciar o fortalecimento do corpo e o refinamento dos sentidos da criança. A figura do educador como governante deveria ser exercida também, em segundo lugar, com a intenção de oportunizar ao Emílio uma educação emocional que pudesse se estender ao longo de sua vida, estimulando-o desde muito cedo a ver o mundo igualmente pela perspectiva dos outros e tornando-o capaz de sentir, através da imaginação, o sofrimento das outras pessoas. Aqui se encontra o cerne da educação para a diferença, pois sem essa capacidade de ver autenticamente o mundo por meio do olhar do outro, fica bloqueada qualquer possibilidade de pensar o outro na educação.

O segundo aspecto relaciona-se ao equilíbrio entre os desejos e as faculdades. Este é um tema decisivo do segundo livro do *Emílio* e, portanto, cobre aquela etapa da vida da criança na qual ela se encontra entre os dois e os doze anos de idade. Nessa fase, mais do que em qualquer outra, a ideia de natureza deve fazer uma grande diferença na educação da criança, porque seria, na opinião de Rousseau, o modo principal para enfrentar o desequilíbrio entre os desejos e as faculdades. Nesse âmbito, seu diagnóstico é lapidar: “Na desproporção entre nossos desejos (*desirs*) e faculdades (*facultés*) está aquilo que consiste nossa miséria.” (OC IV, p. 303-304).

Diante desse diagnóstico, a questão não consiste nem em diminuir os desejos e nem, muito menos, em ampliar as faculdades, mas sim “[...] em diminuir o excesso dos desejos sobre as faculdades, pondo em perfeita igualdade o poder e a vontade (*volonté*).” (OC IV, p. 304). Ora, o grande desafio da educação natural não está em ignorar e, muito menos, reprimir os desejos da criança, mas, levando-os em consideração, poder estabelecer a distinção entre os que são reais e aqueles que são de fantasia e, sobretudo, em impedir a invasão racional adulta excessiva no mundo da

criança, porque tal invasão nada mais faz do que estimular os desejos de fantasia e, com ele, os vícios, a artificialidade e a corrupção humana.

Aqui precisamos ter presente, para melhor compreender seu pensamento, que há uma preocupação clara de Rousseau com a permissividade da “educação habitual dos ricos” (*l'éducation faconnière des riches* – OC IV, p. 312), que estimulava excessivamente os desejos de seus filhos, em detrimento de suas necessidades reais. Isso era típico de uma sociedade artificial que objetivava preparar os filhos das famílias ricas para o mando e o domínio tirânico sobre os outros. Nesse sentido, a educação natural deveria fazer valer, também contra essa tendência, o princípio da necessidade baseado na educação pelas coisas (*nécessité des choses*), pois é tal princípio que melhor prepararia o ser humano, nessa fase da vida em que se encontra, para ser antes de tudo um homem, tomando essa condição de ser homem pertencente à espécie e ao cosmo (ordem das coisas) como ponto de partida irrenunciável à formação de sua cidadania e moralidade.

Esses dois aspectos da educação natural vertidos por Rousseau contra o ideal de educação dos ricos de sua época servem igualmente de base para Nussbaum justificar seu liberalismo igualitário, voltando-se contra a patologia da repugnância transformada em mecanismo de preconceito, discriminação e dominação social. Assim como Rousseau, Nussbaum vê na educação livre e democrática das novas gerações uma maneira eficiente de enfrentar o falso e perigoso desejo humano de invulnerabilidade. Também como Rousseau, essa filósofa contemporânea acredita que nossa insegurança é inseparável de nossa sociabilidade e de nossa propensão aos vínculos emocionais construtivos e dignificantes, porque, vendo-nos como deuses autossuficientes, além de não compreendermos mais os laços que nos unem como seres humanos, sentimo-nos no direito de ser infinitamente superiores aos demais. Contudo, essa condição onipotente é o primeiro passo para querer ter os outros a qualquer custo sob nossos pés.

Embora reconheça que não seja tarefa exclusiva da escola desenvolver uma educação crítica à ideia da invulnerabilidade humana e à patologia da repugnância dela recorrente, Nussbaum atribui-lhe um papel específico de mostrar à criança, por meio de diferentes atividades pedagógicas, que ser frágil e vulnerável não é algo vergonhoso e que necessitar dos demais é próprio à condição humana. Isto é, a escola “[...]”

pode ensinar às crianças que ter necessidades ou considerar-se incompleto não são motivos para sentir vergonha senão ocasiões para a cooperação e reciprocidade.” (NUSSBAUM, 2010, p. 74).

Por fim, a formação humana voltada para o respeito pela diferença, no sentido normativo imanente esboçado acima e com o acréscimo sugerido tanto pelas reflexões de Rousseau como de Nussbaum, torna-se capaz de criticar a educação baseada no falso ideal humano da invulnerabilidade, do desejo arrogante de controle absoluto e de dominação escravizante dos demais. Assim, aprendendo a compreender vivamente e de maneira não traumática a experiência da debilidade e dos limites humanos, nossas crianças terão melhores condições emocionais de assumir o ideal da convivência recíproca e da ajuda mútua.

REFERÊNCIAS

- DALBOSCO, C. A. Crítica à cultura, sociabilidade moral e *amour de l'ordre* em Rousseau. *Contexto & Educação*, Ijuí, v. 82, p. 13-34, 2009.
- DALBOSCO, C. A. *Perfectibilité* e formação humana em Jean-Jacques Rousseau. In: ESPÍNDOLA, A. de. (Org.). *Jean Jacques Rousseau: filosofia, literatura e educação*. São Paulo: Discurso, 2011a. No prelo.
- DALBOSCO, C. A. *Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto*. São Paulo: Cortez, 2011b.
- DALBOSCO, C. A. Aspiração humana por reconhecimento e educação do amor próprio em Jean-Jacques Rousseau. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 481-496, 2011c.
- ELIAS, N. *Die höfliche Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1983.
- LÖWITH, K. *El sentido de la historia*. Implicações teológicas de la historia. Tradução de Justo F. Bujan. Madrid: Aguilar, 1973.
- NUSSBAUM, M. *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Tradução de Gabriel Zadunaisky. Buenos Aires: Katz, 2006.
- NUSSBAUM, M. *Sin fines de lucro*. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Tradução de María V. Rodil. Buenos Aires: Katz, 2010.
- ROUSSEAU, J. J. *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 2003.

CAPÍTULO 7

CUIDADO, ALTERIDADE E DIFERENÇA: DESAFIOS ÉTICOS PARA A EDUCAÇÃO

Sílvio Gallo

Perceber o outro como diferença radical e não como diferença em relação a uma identidade impõe à educação confrontar-se com uma problemática filosófica complexa. As políticas educacionais recentes no Brasil têm lidado com a diferença, mas num registro filosófico que toma o outro como diferença em relação ao idêntico. Nesse registro, o outro pode ser assimilado, acolhido, incluído. Mas o preço é o apagamento de sua diferença radical, na homogeneidade de uma democracia que a todos acolhe, borrando os conflitos.

O propósito deste texto é o de pensar o outro no âmbito de uma filosofia da diferença, na qual a alteridade é sua própria afirmação, para além de qualquer identidade. Nesse caso, a única democracia possível é aquela do dissenso, da afirmação da diferença radical como base de qualquer convivência da construção de qualquer projeto coletivo. A afirmação do outro como diferença radical como a possibilidade efetiva para que haja um mundo, para que haja uma educação. Nessa direção, qual a ética possível

nas relações educacionais? Para além da “ética fraca” de uma sociedade pós-moralista, ensaiaremos a possibilidade de pensar uma ética do cuidado e do acontecimento, que viabilize relações coletivas dissensuais, na direção de uma conjunção disjuntiva e de uma inclusão disjuntiva.

UMA IMAGEM (REPRESENTAÇÃO) DO OUTRO: SARTRE E O OUTRO COMO “INFERNO”¹

A Filosofia Moderna inaugurou uma “filosofia da consciência”, na qual o outro é um produto de meu pensamento, assim como todas as outras coisas das quais posso ter certeza racional. Isso significa dizer que penso, tematizo, concebo o outro sempre na interioridade de meu ser, na interioridade de meu pensamento. O outro é um conceito, um efeito do pensamento. O outro de que falo é uma representação; isto é, não tematizo o outro enquanto outro, alteridade absoluta, mas o tematizo como um efeito de meu próprio pensamento.

De Descartes à fenomenologia existencial, passando por Hegel, essa linha de pensamento sobre o outro atravessou o pensamento moderno. No século vinte, a tematização do outro ganhou destaque na filosofia, em especial na perspectiva do existencialismo, que se amparou metodologicamente na fenomenologia. Nessa corrente de pensamento, deter-me-ei em apenas um autor: justamente aquele que afirmou que “[...] o inferno são os outros”, Jean-Paul Sartre (ver SARTRE, 1991, p. 93).

Para Sartre, eu sempre sou para o outro. Se, para o cartesianismo, que inaugurou na modernidade uma “filosofia da consciência”, a chave estava na interioridade, para a fenomenologia a chave está na exterioridade. Explico: Descartes estabeleceu sua “cadeia de verdades” como exercício de pensamento dedutivo. Exercendo o mecanismo da dúvida sobre tudo o que há e que se conhece, descobriu na interioridade da consciência a certeza da existência, pelo exercício do pensamento. E tudo o mais foi deduzido desta “verdade originária”. Na fenomenologia, por outro lado, a consciência se percebe no ato de perceber o outro – um objeto, uma coisa, outra consciência.

¹ Esta parte, assim como a próxima, foi retirada do texto *Imagens do outro na Filosofia: o desafio da diferença*, preparado para a mesa redonda “Contribuições para se pensar a Educação: o outro da história e da filosofia”, no V Seminário Internacional As Redes de Conhecimentos e as Tecnologias: os outros como legítimo outro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, junho de 2009. Para a presente publicação, essas duas partes, de um texto bem maior, sofreram alguns acréscimos e algumas supressões, de modo a dialogar com a temática ora abordada.

O primeiro movimento é para fora: a percepção do mundo; nessa percepção, a consciência se percebe percebendo e, só então, volta-se para a interioridade, em busca de seu ser. Mas, para a fenomenologia – e para Sartre, em especial – não há interioridade da consciência: ela consiste justamente nesse ato de sair de si para perceber o outro. A consciência – que Sartre, hegelianamente, chamada de Para-Si, enquanto o corpo, os objetos físicos são o Em-Si –, portanto, é essencialmente a relação com o outro.

As coisas se invertem. Se, no cartesianismo, o outro era uma função do eu, da consciência – um conceito, como afirmei antes – na fenomenologia de Sartre o eu é uma função do outro. A consciência descobre-se a si mesma olhando o outro; descobre-se presa do outro, descobre-se objetivada pelo outro. Que resta, então, de mim e de minha liberdade, se o outro me captura, se é o outro quem, mais do que eu, sabe quem sou? É nesse sentido que Sartre afirma que o outro sempre leva vantagem sobre o eu: “[...]...o outro me olha e, como tal, detém o segredo de meu ser e sabe o que sou; assim, o sentido profundo de meu ser acha-se fora de mim, aprisionado em uma ausência; o outro leva vantagem sobre mim [...] Sou experiência do outro: eis o fato originário.” (SARTRE, 1999, p. 453).

Assim, na filosofia sartriana, o outro tem um destaque imensamente maior que na filosofia cartesiana, uma vez que é apenas através do outro que uma consciência – um eu – pode vir a ser. Porém, isso está longe de significar uma posituação do outro; como já vimos, o outro é o inferno. E o é justamente porque a relação com o outro é sempre conflituosa. Acompanhemos o raciocínio do filósofo a esse respeito:

Tudo o que vale para mim vale para o outro. Enquanto tento livrar-me do domínio do outro, o outro tenta livrar-se do meu; enquanto procuro subjugar o outro, o outro procura me subjugar. Não se trata aqui, de modo algum, de relações unilaterais com um objeto-Em-si, mas sim de relações recíprocas e moventes. As descrições que se seguem devem ser encaradas, portanto, pela perspectiva do conflito. O conflito é o sentido originário do ser-Para-outro. (SARTRE, 1999, p. 454).

A relação com o outro é conflituosa, porque implica *posse*. Se a perspectiva inicial da relação é a captura pelo olhar do outro, a consciência sente-se capturada, presa, possuída por esse olhar:

Sou possuído pelo outro; o olhar do outro modela meu corpo em sua nudez, causa seu nascer, o esculpe, o produz como é, o vê como jamais o verei. O outro detém um segredo: o segredo do que sou. Faz-me ser e, por isso mesmo, possui-me, e esta possessão nada mais é que a consciência de meu possuir. E eu, no reconhecimento de minha objetividade, tenho a experiência de que ele detém esta consciência. A título de consciência, o outro é para mim aquele que roubou meu ser e, ao mesmo tempo, aquele que faz com que “haja” um ser, que é o meu. (SARTRE, 1999, p. 454-455).

Eis a essência da contraditória relação com o outro: ao mesmo tempo em que ele é aquele que me faz ser, ao capturar-me com o olhar, ele é aquele que rouba meu ser, ao transformar minha subjetividade em objetividade. Sartre identifica dois níveis de atitudes possíveis para com o outro: primeiramente, o amor, a linguagem, o masoquismo. Em segunda instância, a indiferença, o desejo, o ódio, o sadismo. Não é objetivo deste artigo elucidar cada uma dessas atitudes em relação ao outro; cumpre-me apenas afirmar que, para Sartre, todas elas são fracassadas, pois não dão conta de resolver o conflito da relação do eu com o outro. Ao contrário, o que faz cada uma dessas atitudes é reforçar a contradição e o conflito dessa relação.

A questão básica do conflito é que a “aceitação” do outro significa o apagamento de minha subjetividade. Na medida em que a consciência não encontra em sua interioridade – a subjetividade absoluta, em registro cartesiano – o fundamento de seu ser, sua identidade, ela vai encontrá-la projetada no reconhecimento pelo outro. É na captura que o outro faz da consciência que esta se descobre idêntica a si mesma; contudo, a descoberta da identidade está, então, na objetificação. Um “eu” ó pode ser idêntico a si mesmo quando reconhecido, capturado por um “outro”. Só que, em tal captura, a subjetividade do eu torna-se objetividade para o outro.

Se quisermos recolocar a questão em outros termos, trata-se de um conflito de liberdades. A consciência sabe-se livre, ser de abertura e de escolhas; no entanto, quando capturada pelo outro, torna-se presa da liberdade do outro. Instaura-se um conflito de liberdades, a do “eu” e a do “outro”, que são inconciliáveis. Esse conflito gera a atitude de ódio para com o outro. E Sartre afirma que, quando odeio o outro, condenso nesse ódio minha aversão a todos os outros que não eu: o desejo de suprimir o

outro é o desejo de eliminar todos os outros, de forma que eu possa ser suprema e plenamente livre, sem nada nem ninguém que possa limitar meus desejos e minhas ações:

[...] o ódio é ira de todos os outros em um só outro. O que almejo alcançar simbolicamente ao perseguir a morte de um outro em particular é o princípio geral da existência do outro. O outro que odeio representa, na verdade, os outros. E meu projeto de suprimi-lo é projeto de suprimir o outro em geral, ou seja, de reconquistar minha liberdade não-substancial de Para- si. (SARTRE, 1999, p. 510).

Para finalizar esta passagem pela fenomenologia sartriana, apenas um destaque para as atitudes de *indiferença* com o outro e de *tolerância* do outro. Sartre escreveu que “[...] há homens que morrem sem sequer suspeitar – salvo em breves e aterradoras iluminações – do que é o *Outro*.” (SARTRE, 1999, p. 475). Isso se deve ao fato de que uma das atitudes frente ao outro, tentando apagar os efeitos dessa contraditória relação, é a de indiferença, que significa estar cego ao outro. Sigamos sua descrição:

É esta atitude que denominaremos indiferença para com o outro. Trata-se, pois, de uma cegueira com relação aos outros [...] Quase não lhes dou atenção; ajo como se estivesse sozinho no mundo; toco de leve “pessoas” como toco de leve paredes; evito-as como evito obstáculos; sua liberdade-objeto não passa para mim de seu “coeficiente de adversidade”; sequer imagino que possam me olhar. Sem dúvida, têm algum conhecimento de mim, mas este conhecimento não me atinge: são puras modificações de seu ser que não passam deles para mim e estão contaminadas pelo que denominamos “subjetividade padecida” ou “subjetividade-objeto”, ou seja, traduzem o que eles são, não o que eu sou, e consistem no efeito de minha ação sobre eles. Essas “pessoas” são funções: o bilheteiro nada mais é que a função de coletar ingressos; o garçom nada mais é que a função de servir os fregueses [...] Em tal estado de cegueira, ignoro concorrentemente a subjetividade absoluta do outro enquanto fundamento de meu ser-Em-si e de meu ser-Para-outro, em particular de meu “corpo Para-outro”. (SARTRE, 1999, p. 474).

É possível, por conseguinte, passar pelo mundo ignorando o outro, sendo indiferente a ele; mas isso é uma espécie de autoengano, ou aquilo que o próprio Sartre denomina *má-fé*, pois, no fundo, sabemos que o outro está ali, que o outro nos olha, nos captura, nos objetifica.

Tampouco essa atitude resolve o problema do conflito com o outro: ela o escamoteia, o esconde, mas, como o outro permanece ali, o conflito também permanece, sem condições de ser resolvido.

Por outro lado, um dos ícones de nossos dias, quando se fala, por exemplo, em multiculturalismo, é a atitude de tolerância. Para o convívio democrático, dizem seus defensores, é preciso compreender o outro, tolerar o outro em sua diferença. Para Sartre, isso não passa de uma outra tentativa – também esta frustrada – de resolver o problema que o eu tem com o outro. Uma atitude de tolerância não significa o respeito à liberdade do outro, mas justamente seu afrontamento, na medida em que escolho, por mim e por ele, viver em um mundo “tolerante”.

Não se deve supor, porém, que uma moral da “permissividade” e da tolerância iria respeitar mais a liberdade do outro: uma vez que existo, estabeleço um limite de fato à liberdade do Outro, sou este limite, e cada um de meus projetos delinea este limite à volta do Outro: a caridade, a permissividade, a tolerância – ou toda atitude abstencionista – são projetos meus que me comprometem e comprometem o outro na sua aquiescência. Realizar a tolerância à volta do Outro é fazer com que este seja arremessado à força em um mundo tolerante. É privá-lo por princípio dessas livres possibilidades de resistência corajosa, de perseverança, de afirmação de si, que ele teria oportunidade de desenvolver em um mundo de intolerância. (SARTRE, 1999, p. 507-508).

Concluindo, podemos afirmar que, embora o filósofo contemporâneo coloque o tema do outro num patamar muito distinto daquele posto por Descartes, no final das contas o outro permanece como representação e tende a ser apagado, eliminado ou, ao menos, tratado com *indiferença*. É como um movimento pendular: do outro como produto da subjetividade para a subjetividade como produto do outro. No entanto, em ambos os casos, o outro é nada mais que um conceito, fruto da representação. Na filosofia moderna, o outro é uma ficção. Positiva ou negativa, dependendo do caso, mas sempre ficção.

UMA NÃO-IMAGEM: DELEUZE E OUTREM COMO DIFERENÇA RADICAL

Em *Mulholland Drive*,² David Lynch nos apresenta uma visão inquietante do outro, se tomamos as relações do outro com a subjetividade. Nesse filme estranhamente belo, o principal personagem é o lugar, não os sujeitos. É Los Angeles e, ali, Mulholland Drive, local onde estranhas transformações acontecem, que rouba a cena. Se o cinema é uma fábrica de ilusões, a subjetividade é também uma ilusão. Se o eu é uma ilusão, o que dizer do outro? No filme de Lynch, eu e outro se embaralham, numa perda de identidade sem fim, em que tudo é virtualidade.

Éric Dufour (2008, p. 89), comentando esse filme, afirma:

Compreendemos que *Mulholland Drive* não apresenta um tempo linear, isto é, real ou efetivo, mas unicamente uma sucessão de virtualidades, de tempos que se opõem – logo, não um único tempo, mas diferentes temporalidades que se entrecruzam e talvez se encontrem sem poder jamais serem unificadas, ao modo não do muito demonstrativo *Smoking-No Smoking* (A. Resnais, 1993), no qual os tempos não se misturam, mas de *L'Anné dernière à Marienbad*. (A. Resnais, 1961).

E, em seguida, o autor toma um filme anterior de Lynch, *Lost Highway*, para ressaltar que

[a] temporalidade destes dois filmes é análoga a um espaço em que, a partir de um ponto, todas as vias tornam-se possíveis, abertas, de modo igual, sem que alguma tenha um privilégio – à imagem de uma “auto-estrada perdida”, como no título do filme, ou dos jardins que se bifurcam na novela de Borges. (DUFOR, 2008, p. 90-91).

Nesse entrelaçamento de virtualidades, de tempos e espaços que se misturam, os personagens de Lynch parecem bonecos de cera que derretem e se amalgamam. Não são apenas espaços e tempos virtuais, são também subjetividades virtualizadas. Um personagem torna-se outro, embaralhando as singularidades e fazendo dissolver as certezas do sujeito moderno.

² *Mulholland Drive* (*Cidade dos Sonhos*, na tradução brasileira), filme escrito e dirigido por David Lynch. Produção de Les Films/Alain Sarde, 2001.

Em um contexto como este, como perceber o outro, se eu mesmo sou outro? Como pensar as virtualidades que são eu e outro?

Alguns filósofos franceses contemporâneos, dentre eles Deleuze e Foucault, empenharam-se em pensar uma “filosofia da diferença”, que parte do princípio da multiplicidade e não da unidade. A filosofia da representação, desde Platão, passando por Descartes e atravessando a filosofia moderna, remete sempre à unidade. Daí sua dificuldade de lidar com um outro enquanto outro, porque, no limite, tudo o que há se reduz ao Uno. A filosofia da diferença recusa o Uno e pensa o mundo como múltiplo. E, assim, outrem ganha novo sentido.³

Um conceito importante para Deleuze e Foucault é o de *fora* ou de *exterior*, como forma de reagir a uma filosofia da consciência que remete à interioridade do sujeito. Em um ensaio de 1966, dedicado à obra de Maurice Blanchot, Foucault identifica a exterioridade com a linguagem:

O pensamento do pensamento, uma tradição mais ampla ainda que a filosofia, nos ensinou que ele nos conduzia à mais profunda interioridade. A fala da fala nos leva à literatura, mas talvez também a outros caminhos, e este exterior onde desaparece o sujeito que fala. É sem dúvida por essa razão que a reflexão ocidental hesitou por tanto tempo em pensar o ser da linguagem: como se ela tivesse pressentido o perigo que constituiria para a evidência do “Eu sou” a experiência nua da linguagem. (FOUCAULT, 2001, p. 221).

O que interessa particularmente nessa passagem, para além da remissão que faz à linguagem, que não é o assunto deste texto, é a afirmação de que a exterioridade da fala possibilita um outro pensamento, distinto do “pensamento do pensamento”, que remete necessariamente para a interioridade do sujeito. Afirmar um “pensamento do exterior” significa, pois, afirmar um pensamento em que desaparece o sujeito, ao menos esse sujeito moderno, autorreferente e centrado em si mesmo. O exterior é, por excelência, o lugar de outrem. Um pensamento do exterior é um pensamento de outrem. Mas não de outrem como um “outro eu”, e

³ Ao tratar em relação à alteridade na filosofia da diferença, que pensa a figura do outro como diferença radical, farei o exercício de utilizar o pronome indefinido *outrem*, em lugar da expressão *o outro*, que substancializa a alteridade. Na indefinição de outrem, a multiplicidade se revela. Agradeço a Eugénia Vilela a chamada de atenção para esse ponto, que possibilitou a revisão do texto para a presente publicação.

sim de outrem enquanto tal, de outrem que está, inclusive, no eu. Afirmar o pensamento do exterior significa afirmar a diferença como diferença, sem um retorno ao mesmo.

Todavia, foi Deleuze quem levou a filosofia da diferença às últimas consequências. Em uma obra seminal, *Diferença e repetição*, ele empreendeu a crítica da filosofia da representação que, desde Platão, colonizou o pensamento ocidental. Para essa filosofia, o pensamento é sempre *reconhecimento* e, portanto, retorno ao mesmo, repetição do mesmo. O *Cogito* cartesiano, continuador dessa tradição, nada mais é do que “[...] o senso comum tornado filosófico” (DELEUZE, 2006, p. 195). Na filosofia da representação, a diferença é tematizada, mas ela é vista sempre como conceito, portanto, como representação. É o apagamento da diferença. Isso levou Deleuze (2006, p. 54) a sublinhar:

Talvez o engano da Filosofia da diferença, de Aristóteles a Hegel passando por Leibniz, tenha sido o de confundir o conceito da diferença com uma diferença simplesmente conceitual, contentando-se com inscrever a diferença no conceito em geral. Na realidade, enquanto se inscreve a diferença no conceito em geral, não se tem nenhuma Idéia singular da diferença, permanecendo-se apenas no elemento de uma diferença já mediatizada pela representação.

Podemos parafrasear Deleuze, afirmando que o equívoco da filosofia da representação foi o de confundir o conceito de “outro” com um outro simplesmente conceitual, inscrevendo o outro no conceito. Assim como tal operação levou a um “apagamento da diferença por sua exposição”, levou também a um “apagamento do outro por sua exposição”. Ou, para dizer de outro modo, no âmbito de uma filosofia da representação, quanto mais falamos no outro ou na diferença, mais negamos outrem, mais negamos a diferença.

Trata-se, portanto, numa filosofia da diferença, num “pensamento do exterior”, de tomar a diferença em si mesma, de tomar outrem em si mesmo, e não como conceitos, como representações.

Para Deleuze, a repetição gera diferença. Para explicar tal afirmação, cito um outro filme: *Blade Runner*, de Ridley Scott, baseado em um instigante romance de Philip K. Dick. A história é conhecida: o policial

Deckard é um “caçador de andróides”, responsável por perseguir e eliminar máquinas que fugiram de controle. Os andróides são denominados como “replicantes”, na medida em que replicam – repetem – as formas e funções humanas para realizar tarefas perigosas ou estafantes. Porém, a tecnologia é tão boa que, de tanto repetir a forma humana, gera a diferença: andróides da série Nexus 5 são tão perfeitamente humanos que sentem emoções e têm sua individualidade, personalidade própria. A “certeza de si” é dada pelo implante de memórias de uma infância e de uma família que eles não tiveram. Mas, para que não fujam ao controle, tornando-se talvez além-homens, mais humanos que os próprios humanos, são programados para morrer em cinco anos. Acontece que um grupo deles descobre isso e sai em busca de seu criador, para garantir a continuidade da vida. Nada mais humano. Os replicantes não são representações; são outrem, embora aparentemente iguais. Ou seja, os replicantes, repetições da forma humana, são a própria diferença, este outro que nos apavora e que pode ser qualquer um a nossa volta. Aí entra Deckard, o “caçador”, para eliminá-los. A tensão da história é dada pelo fato de que ele se apaixona por Rachel, uma replicante que ele quase não consegue identificar, e pelo fato de que ele próprio já não sabe se é, de fato, humano, ou também um replicante.

A questão que se impõe: como conviver com esse absoluto outro que, aparentemente é o mesmo, mas que não pode ser reduzido ao mesmo?

Tratando especificamente do tema da alteridade, Deleuze escreveu no final dos anos 1960 um texto-comentário ao romance *Vendredi ou les limbes du Pacifique* (TOURNIER, 2009), de seu amigo Michel Tournier.⁴ O romance é uma releitura do clássico juvenil de Daniel Defoe, *Robinson Crusoe*, em que o narrador já não é o naufrago, mas o nativo Sexta-feira, e o personagem central, o grande intercessor que produz os acontecimentos, é a ilha.

O romance de Defoe é um ícone do mundo burguês, em que o desejo de liberdade absoluta nos faz crer que viver numa ilha deserta, próximo à natureza, seria gozar do máximo de liberdade possível, na medida em que não haveria outros a limitar nossa liberdade. Um mundo sem outrem. O paraíso sobre a terra, se concordarmos com Sartre, quando este afirma que o inferno são os outros.

⁴ Trata-se de *Michel Tournier e o mundo sem outrem*, publicado como apêndice a *Lógica do sentido* (DELEUZE, 1998).

No romance de Tournier, segundo Deleuze, tudo muda. Ele nos mostra que não podemos viver sem outrem, na medida em que os outros constituem a estrutura das possibilidades. Deleuze aponta que as teorias filosóficas se enganaram, ao reduzir o outro a um objeto particular ou a um outro sujeito; mesmo Sartre, que foi além dos demais ao tomar o outro como sujeito e objeto a um só tempo, não logrou ir além disso. Para Deleuze, outrem não é nem sujeito nem objeto, mas uma estrutura do campo de percepção, a estrutura do possível. Nas suas palavras, “[...] outrem como estrutura, é a expressão de um mundo possível, é o expresso apreendido como não existindo ainda fora do que o exprime.” (1998, p. 317). Para dizer de outra maneira, outrem é a imposição para mim de que não há um único mundo – meu mundo – mas diversos mundos possíveis. Outrem é a constatação das virtualidades, a possibilidade de múltiplas atualizações.

No romance de Tournier, Deleuze destaca que Sexta-feira é quem apresenta a Robinson a imagem do duplo pessoal, levando este a sentimentos diversos, como o desejo de matá-lo para permanecer em sua solidão. É Sexta-feira quem instala a diferença, ao manifestar as possibilidades outras:

É Sexta-feira que destrói a ordem econômica e moral instaurada por Robinson na ilha. É ele que faz Robinson deixar de gostar da encosta, tendo feito crescer, segundo seu próprio prazer, outra espécie de mandrágora. É ele que faz explodir a ilha, fumando o tabaco proibido perto de um barril de pólvora e restitui ao céu, a terra, assim como as águas e o fogo. (DELEUZE, 1998, p. 323).

É quando outrem mostra novas possibilidades que percebemos que nosso mundo não passa de mais uma possibilidade. Que toda essa fundamentação e concretude não passam de aparência e ilusão. É a mesma sensação de vertigem que sentimos, ao vermos dissolverem-se os sujeitos e suas identidades no filme de Lynch, citado anteriormente, *Mulholland Drive*. Porém somos também obrigados a admitir, envoltos na vertigem, que é outrem a condição de possibilidade. Sem essa diferença radical que encontramos em outrem, não é sequer possível meu mundo.

Povoando o mundo de possibilidades, de fundos, de franjas, de transições, – inscrevendo a possibilidade de um mundo espantoso quando ainda não estou espantado ou então, ao contrário, a possibilidade de um mundo tranquilizante quando, eu, me encontro

realmente assustado com o mundo, – envolvendo sob outros aspectos o mesmo mundo que se mantém diferentemente desenvolvido diante de mim, – constituindo no mundo um conjunto de bolhas que contêm mundos possíveis: eis o que é outrem [...] Antes que outrem apareça, havia por exemplo um mundo tranquilizante, do qual não distinguíamos minha consciência; outrem surge, exprimindo a possibilidade de um mundo assustador, que não é desenvolvido sem fazer passar o precedente. Eu nada sou além dos meus objetos passados, meu eu não é feito senão de um mundo passado, precisamente aquele que outrem faz passar. Se outrem é um mundo possível, eu sou um mundo passado. (DELEUZE, 1998, p. 319-320).

O eu é um conjunto de virtualidades atualizadas; outrem é a manifestação de outras virtualidades, de outros mundos possíveis, por atualizações distintas. Desse modo, é outrem que torna possível que haja um mundo, *qualquer* mundo. Sem outrem, não há mundo algum. Encontramos assim na afirmação de outrem como diferença radical, finalmente, uma *positividade* do outro. O outro já não é o inferno, posto que me captura; ao contrário, outrem é a condição mesma de possibilidade, a condição de que meu mundo seja possível, na mesma medida em que o dele também o é. Outrem é a manifestação da multiplicidade, das múltiplas atualizações das inúmeras virtualidades.

Em termos políticos, nesse registro, outrem deixa de ser um empecilho à liberdade, o que faria o bom burguês desejar fugir para uma ilha deserta, local em que poderia viver em paz consigo mesmo, em absoluta liberdade. Ao contrário, outrem é a *condição mesma* da liberdade. Outrem, em sua liberdade, é a manifestação de que minha própria liberdade é possível.

Fazendo uso de autores da filosofia da diferença, o sociólogo Daniel Colson propõe uma releitura das teses anarquistas no século vinte e um. E faz uma interessante abordagem do papel de outrem, tomado em si mesmo, numa política anarquista, que pretende produzir uma igualdade social que tenha como ponto de partida as diferenças individuais e sua manutenção.

Para o anarquista, o outro é em si mesmo, e é em se abrindo para este outro que cada um traz em si, que é possível abrir-se às outras forças coletivas e recusar a exterioridade dominadora, cega e limitada pelos laços que a ordem existente pretende nos impor. Para o pensamento

libertário, a abertura ao outro não passa pela recusa a si, pela recusa do egoísmo e a aceitação dos entraves exteriores que nos ligam aos outros, à obediência aos papéis e às funções que pretendem exigir o sacrifício de nosso eu. Para o anarquismo, a abertura ao outro passa, ao contrário, pela vontade de ir até o extremo disto que nos constitui, de nossos desejos, da potência da qual somos portadores, desta alteridade que nós trazemos em nós mesmos e que é a única que pode abrir-nos aos outros, torna necessário, pelo crescimento da potência, a relação com eles, uma relação íntima, totalmente implicada na realidade dos seres coletivos. (COLSON, 2001, p. 48-49).

Tomando outrem em si mesmo, outrem enquanto outro, produz-se então uma política da diferença que pensa o coletivo como conjunto de diferenças. Colson chama a atenção para a noção deleuziana de dobra, como forma de articular o eu e o outro.

A autonomia anarquista, e a vontade ou determinação que a anima, são inteiramente voltadas para o exterior, para o outro, como o único capaz, sob um certo ponto de vista e através das modalidades particulares de associação, de aumentar sua potência, não do exterior, por somatória de forças, mas do interior, revelando a potência e o outro que cada ser porta em si mesmo, uma vez que, segundo a fórmula de Deleuze, o “interior” nada mais é que uma “dobra” do exterior, já que o “exterior” está inteiramente no interior dos seres, que é vez ou outra exterior e interior, e que ele está sempre pronto a desdobrar sua potência naquilo que é dado a cada momento, por pouco que os seres se desprendam deles mesmos, do caráter limitado de sua individualidade presente, que eles se abrem, em associação com os outros, ao indeterminado que os constitui como sujeitos, para formar assim individualidades mais potentes e mais livres. (COLSON, 2001, p. 72).

O que é o outro e o que é o eu? Depende do ponto de vista de quem pergunta, depende do momento em que é feita a pergunta. “Eu sou trezentos, sou trezentos-e-cinquenta” (ANDRADE, [1981], p. 165) como no poema de Mário de Andrade, multiplicidade que se singulariza,⁵ a quem de qualquer individualidade fundada num sujeito que é idêntico a si mesmo, como quiseram e querem os modernos. Num projeto anarquista, o outro me constitui, o outro sou eu e eu sou o outro, o que dissolve

⁵ Para um tratamento do conceito de singularidade, ver a obra *Lógica do sentido*, de Deleuze, em especial as séries 8ª, 14ª, 19ª e 30ª.

a noção de um eu monolítico. A coletividade é possível porque, sendo singularidades, sendo todos diferentes, irreduzíveis ao mesmo, podemos construir projetos coletivos. Podemos construir situações que aumentem nossa potência, a potência de cada um, situações em que a liberdade de um não é um limite da liberdade do outro, mas sua confirmação e sua elevação ao infinito, como pensou Bakunin.⁶

O eu e outrem são as condições de possibilidade de múltiplos mundos que se confundem, se entrelaçam, se atravessam, sem nunca se reduzirem ao mesmo, sem jamais chegar a um denominador comum. Já não há imagem de outrem possível, porque sua resistência à apreensão faz com que tudo se borre. Ficamos, assim, com uma não-imagem de outrem, na medida em que outrem não pode ser reduzido a um conceito, mas é pura afirmação, pura possibilidade. Possibilidade de si, possibilidade de nós mesmos, possibilidade de um mundo, de múltiplos mundos...

Outrem é a própria condição da vida e da convivência, é o que nos ensina a filosofia da diferença; isso nos abre o campo da ética na relação com outrem.

ALGUNS APONTAMENTOS: DESAFIOS ÉTICOS DE UMA EDUCAÇÃO COM OUTROS

Para finalizar, apenas esboçaremos a enunciação de alguns desafios éticos para a educação quando pensada e vivida com outrem, não como única afirmação de si mesmo, na busca de possibilidades coletivas.

No mundo contemporâneo, o tema da ética ganhou centralidade. Especificamente, no campo da educação, a ética passou a ser um tema de maior importância, desde a década de 1990, sendo contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais como um dos temas transversais a estarem presentes nos currículos do Ensino Fundamental e do Ensino

⁶ Bakunin produziu, ainda no século XIX, uma concepção social de liberdade, contrapondo-se aos filósofos liberais, que viam na liberdade um fator natural de cada indivíduo. Vejamos um trecho em que isto se evidencia: “Só sou verdadeiramente livre quando todos os seres humanos que me cercam, homens e mulheres, são igualmente livres. A liberdade do outro, longe de ser um limite ou a negação de minha liberdade, é, ao contrário, sua condição necessária e sua confirmação. Apenas a liberdade dos outros me torna verdadeiramente livre, de forma que, quanto mais numerosos forem os homens livres que me cercam, e mais extensa e ampla for sua liberdade, maior e mais profunda se tornará minha liberdade [...] Minha liberdade pessoal assim confirmada pela liberdade de todos se estende ao infinito.” (BAKUNIN, 1983, p. 32-33).

Médio. Ainda na mesma perspectiva, as políticas de educação inclusiva apresentam a dimensão ética para afirmar a inclusão de todos em uma educação democrática, que atinja a toda a população brasileira. Nesse contexto, uma questão se impõe: ao afirmar-se a ética nos discursos políticos, sociais, educacionais, dentre outros, trata-se de uma ética que toma outrem como representação ou como afirmação radical?

Antes de nos debruçarmos sobre essa questão, convém, porém, delinear brevemente a configuração da interrogação ética, na sociedade contemporânea. Para isso, remeto-me a um trabalho de Lipovetsky, no qual essa sociedade é afirmada como uma *sociedade pós-moralista*. Na visão do filósofo, teríamos passado por três grandes ciclos éticos, na sociedade ocidental: uma ética do dever religioso, uma ética laica, na qual o dever passa a ser social (cuja forma mais abstraída é a do imperativo categórico kantiano), que fundou e consolidou as sociedades democráticas modernas, para chegarmos, contemporaneamente, a uma era do pós-dever, na qual o dever – seja ele religioso, seja sociopolítico – já não é o centro da ética. Daí vivermos o que ele denomina como uma sociedade pós-moralista, centrada numa ética cuja base já não é o senso do dever. Fiquemos com uma descrição do próprio autor:

Sociedade pós-moralista: assim entendemos uma sociedade que repudia a retórica do dever rígido, integral e estrito e, paralelamente, consagra os direitos individuais à autonomia, às aspirações de ordem pessoal, à felicidade... É uma sociedade que, em suas camadas, mais profundas, deixou de estar baseada na exortação ao cumprimento integral dos preceitos, e que só procura acreditar nas normas indolores da existência ética. Eis a razão pela qual nenhuma contradição existe entre o aumento da popularidade da temática ética e a lógica pós-moralista, uma vez que a atual concepção de ética não exige nenhuma sacrifício maior, nenhuma renúncia a si mesmo. Nenhuma aceitação do dever heróico, mas reconciliação entre o coração e a festa, entre a virtude e o interesse, entre os imperativos do futuro e a qualidade de vida no presente. Longe de representar uma oposição frontal à cultura individualista pós-moralista, o impacto ético constitui uma de suas mais típicas manifestações. (LIPOVETSKY, 2005, p. xxx).

Na mesma medida em que Vattimo (1996) alude a uma espécie de “pensamento fraco” do pós-modernismo, podemos então falar em uma

“ética fraca” de uma sociedade pós-moralista, nessa perspectiva apresentada por Lipovetsky. Se vivemos um “individualismo sem regras”, uma afirmação do eu, um hedonismo esvaziado de sentido, no qual apenas vale o aqui e o agora, o outro não faz qualquer sentido. Por isso, é necessário um “[...] novo dogmatismo ético e jurídico” (LIPOVETSKY, 2005, p. xxxi) como esforço para regulamentar relações e afirmar um “respeito” pelo outro que já não é sentido efetivamente pelos atores sociais. Daí as ações e políticas afirmativas, como produções da esfera jurídica, para regerar as relações no contexto de uma “ética fraca”.

O texto de Lipovetsky aqui citado teve sua primeira publicação na França, em 1992; é curioso que, exatos dez anos antes, Foucault proferia no Collège de France seu curso *A Hermenêutica do Sujeito* e, numa das aulas, enuncia o seguinte problema:

[...] é possível suspeitar que haja uma certa impossibilidade de constituir hoje uma ética do eu, quando talvez seja esta uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, se for verdade que, afinal, não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo. Isso aponta para uma ética de si que seja abertura ao outro, ao outro como possibilidade de mim mesmo. (FOUCAULT, 2004, p. 306).

É evidente que a “ética do eu” cuja impossibilidade Foucault aponta não é a “ética do eu” cuja prevalência Lipovetsky diagnostica, uma década depois. É justamente essa prevalência de uma ética fraca e individualista, que não se abre a outrem, que impede a construção de uma outra ética de si, na qual outrem é a “possibilidade de mim mesmo”, como destaca Foucault, no trecho citado, ou na qual outrem é a própria possibilidade de um mundo, como vimos em Deleuze, com seu diálogo com Tournier.

A ética “desejada” por Foucault é a instauração de relações consigo mesmo e com outrem que possibilitem a cada um construir sua própria vida, como forma de resistência ao poder político que estende suas malhas sobre todos e cada um.⁷ Tomando uma expressão do próprio Foucault,

⁷ Analisei com um pouco mais de profundidade essa relação entre ética e política em Foucault, mais especialmente nos cursos proferidos no Collège de France, entre 1976 e 1984, em texto apresentado no VI Colóquio Internacional Michel Foucault (IFCS-UFRJ, 2009). Ver GALLO, 2011.

essa ética do cuidado de si é uma espécie de exercício de uma “vida não fascista”, como ele encontra na obra de Deleuze e Guattari, *O Anti-Édipo*.⁸ Trata-se de construir relações consigo mesmo e com outrem que não levem o desejo a desejar sua própria repressão, uma vez que é esse o mecanismo do fascismo. Vida e relações que possibilitem a experimentação de práticas de liberdade, construídas micropoliticamente no cotidiano, inventando outras possibilidades.

A afirmação do eu presente na ética fraca da sociedade pós-moralista desvendada por Lipovetsky é o borramento de outrem, por mais que o outro seja afirmado na lei e na norma. Um tal borramento do outro é a própria natureza do fascismo, articulado em torno daquilo que Foucault denomina “racismo de Estado”, visto que o apagamento do outro é a imposição de um consenso, a imposição do mesmo.⁹ Na análise de Lipovetsky, a “ética do dever” foi fundamental para a instalação e consolidação dos Estados democráticos; hoje, devidamente instalados, aquela ética do dever cedeu espaço a uma “ética indolor”, sem sacrifícios, posto que os consensos democráticos já são a tônica dominante. No contexto de uma tal ética fraca e indolor, são os dispositivos jurídicos regulamentadores que operam para regular as relações, porque outrem foi borrado, apagado do processo.

A aposta de Foucault em uma “ética de si” como resistência aos poderes políticos, aqueles pelos quais não podemos nos apaixonar, para não cair no fascismo, ao contrário, parte de outrem como afirmação de uma diferença radical como única possibilidade de afirmação do eu. Essa ética pede uma outra política, uma outra ideia de democracia, não aquela universalizada e amparada na fabricação de consensos, mas uma política da diferença, da construção coletiva nas diferenças e não da afirmação de uma igualdade juridicamente fabricada. Uma política que é feita no dissenso,

⁸ Em 1977, foi publicada a edição norte-americana de *O Anti-Édipo*, com um prefácio de Foucault. No texto, ele afirma que o livro é uma espécie de “uma introdução à vida não fascista”, que seria posteriormente colocado como título do texto em sua edição em francês, publicada pela *Magazine Littéraire*. Foucault enuncia os sete princípios essenciais de uma vida não fascista, sendo o último deles, que coroa os anteriores, “Não se apaixonem pelo poder” (FOUCAULT, 1996, p. 200).

⁹ Ver as análises desenvolvidas por Foucault, no curso de 1976, *Em defesa da sociedade* (FOUCAULT, 1999), de modo especial a última aula, de 17 de março de 1976.

na emergência do acontecimento, do imprevisto – e não no contexto das relações administradas.¹⁰

O desafio ético que nos impõe Foucault é um caminho para se pensar as relações com outrem no campo da diferença, seguindo a lógica denominada por Deleuze (1998), por um lado, de “inclusão disjuntiva”, ou seja, uma inclusão que não faz com que todos sejam iguais, mas que guardem suas diferenças, e, por outro lado, de “conjunção disjuntiva”, isto é, uma reunião, um agrupamento com fins específicos, que uma coletividade de diferenças. Na dobra de eu e de outrem, encontramos as possibilidades de construção de projetos coletivos, permeados por uma ética do cuidado de si aberta a outrem.

Pensar essa ética, viver essa ética nas relações educacionais, nos coloca na contramão da sociedade administrada do biopoder, nos possibilita construir estratégias de resistência e de invenção de outras formas de viver, abertas ao acontecimento, articulando as diferenças sem apagá-las. Os riscos não são pequenos; são do tamanho das possibilidades que podemos construir.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. *De Paulicéia Desvairada a Café (Poesias Completas)*. São Paulo: Círculo do Livro, [1981].
- BAKUNIN, M. *Textos escolhidos*. Porto Alegre: L&PM, 1983.
- COLSON, D. *Petit Lexique Philosophique de l'anarchisme – de Proudhon a Deleuze*. Paris: Librairie Generale Française, 2001.
- DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DUFOUR, E. *David Lynch: matiere, temps et image*. Paris: Vrin, 2008.
- FOUCAULT, M. O Anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, p. 197-200, jun. 1996. Número especial.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. O pensamento do exterior. In: _____. *Ditos e escritos III*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 219-242.

¹⁰ Não será possível desenvolver aqui essa ideia de uma política como acontecimento, como construção coletiva no dissenso. Ao leitor interessado, recomendo a leitura de Jacques Rancière, talvez o principal teórico contemporâneo de uma política pensada nessa direção. Recomendo, em especial, duas de suas várias obras: RANCIÈRE, 1996 e RANCIÈRE, 2007.

- FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GALLO, S. Do cuidado de si como resistência à biopolítica. In: CASTELO BRANCO, G.; VEIGA-NETO, A. (Org.). *Foucault: filosofia e política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 371-391.
- LIPOVETSKY, Gilles. *A sociedade pós-moralista*. São Paulo: Manole, 2005.
- RANCIÈRE, J. *O descentendimento: política e filosofia*. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- RANCIÈRE, J. *Aux bords du politique*. Paris: Gallimard, 2007. (Col. Folio Essais).
- SARTRE, J.-P. *Huis Clos* suivi de *Les Mouches*. Paris : Gallimard, 1991. (Col. Folio).
- SARTRE, J.-P. *O ser e o nada*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. (versão original cotejada: *L'Être et le Néant*. 34. ed. Paris: Gallimard, 1993).
- TOURNIER, M. *Vendredi, ou les limbes du Pacifique*. Paris: Gallimard, 2009. (Col. Folio).
- VATTIMO, G. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

CAPÍTULO 8

A TEMPORALIDADE DO PRESENTE E A ARTE DE VIVER EM UM TEMPO EM QUE O TEMPO NÃO CONTA MAIS

Divino José da Silva

Estou com saudade de mim. Ando pouco recolhida, atendendo demais ao telefone, escrevo depressa, vivo depressa. Onde está eu? Preciso fazer um retiro espiritual e encontrar-me enfim – enfim, mas que medo – de mim mesma.

Clarice Lispector (2010, p. 37)

Numa época em que já não detemos controle e direção sobre o nosso tempo, em que o tempo já não nos pertence, pois a lógica do mercado e seu braço tecnológico se estenderam a todas as instâncias do tempo vivido, a breve crônica de Clarice Lispector (2010), de título sugestivo – “É preciso parar” –, nos soa ingênua e ao mesmo tempo provocativa. Ingênua, porque já não somos mais vítimas consentidas apenas do telefone fixo, cujo uso foi substituído pelos celulares de última geração, mas estamos submetidos a uma parafernália tecnológica que nos impôs uma nova relação com o tempo, com o trabalho e conosco mesmos.

Estar cercados por instrumentos tecnológicos e por sofisticados computadores e engenhocas eletrônicas nos traz a ilusória sensação de que podemos ter mais tempo para o lazer, para o descanso, para o amor, para

cuidar dos filhos e para o desfrute do que foi produzido. Na realidade, continuamos obcecados por ganhar tempo e lamentando a falta dele. Assim, perdemo-nos nesse tempo feito de uma sucessão de atividades e obrigações repetitivas que tornaram os nossos dias iguais, em que não se distinguem mais o tempo de trabalho do tempo de lazer e de descanso.

Se, à primeira vista, a crônica de Clarice Lispector parece ingênua, em razão do controle a que estamos submetidos pelas tecnologias contemporâneas, essa ingenuidade é logo desfeita, porque o que a escritora reivindica é uma espécie de encontro consigo mesma, que foi barrado pela pressa: “[...] escrevo depressa, vivo depressa. Onde está eu?” Nesse ponto reside o aspecto que tomo como provocativo, nessa pequena crônica, pois denuncia o hábito que nos instrumentaliza e submete ao controle o prazer e o desejo, ao mesmo tempo em que interdita o pensar e o compreender. Com efeito, como escreve Novaes (2009, p. 17), “[o] hábito, ao destruir a possibilidade de invenção permanente, submete-nos ao dever e à obediência, que aceitamos de maneira involuntária.”

Viver depressa! De fato, esse parece constituir o vício que move a vida na contemporaneidade e define nossa experiência do tempo que, conforme sintetiza Khel (2009, p. 17), “[...] se resume à experiência da velocidade” que anula e aniquila o tempo interior e singular necessário na constituição e estruturação do sujeito. Esse tempo interior, que está em descompasso com o tempo abstrato dos relógios e da produção capitalista, foi perdido de vez. Ou, pelo menos, a ele tem sido dada pouca atenção. E, quando nos ocupamos dele, quase sempre, é com o intuito de harmonizá-lo, funcionalizá-lo e submetê-lo ao tempo da produção. Essa “temporalidade contemporânea”, acrescenta Khel (2009, p. 119), “[...] vivida como pura pressa, atropela a duração necessária que caracteriza o momento de compreender, a qual se define pela marcação abstrata dos relógios.”

Nessa temporalidade contemporânea¹ – temporalidade capitalista – não há, como assinala Benjamin (1994a), lugar para a experiência, pois as narrativas tradicionais baseadas em histórias e provérbios e transmitidas

¹ Essa noção de temporalidade contemporânea eu a retomo de Maria Rita Khel (2009), que a define como “[a]s formas de organização e percepção subjetiva do tempo [...] um dos modos de regulação social da pulsão.” No entanto, é importante ressaltar que não adotarei uma leitura psicanalítica, nesta análise da temporalidade do presente, mas busco pensá-la me aproximando de Benjamin e Foucault, na tentativa de contrapor a essa temporalidade capitalista o sentido de uma arte de viver, aqui tratada como atitude de modernidade, presente nesses dois pensadores.

dos mais velhos aos mais novos, as quais conferiam sentido à vida em comunidade, perderam força diante do impacto produzido pela cultura tecnológica e nas novas formas de controle que o capitalismo exerce sobre o frágil corpo humano. O que se vislumbra no horizonte são a miséria, o desemprego, a inflação e mais guerra, contrariando todo otimismo e expectativa acerca da construção de um mundo melhor. Nesse contexto, as narrativas tradicionais, por meio das quais se transmitia uma experiência, já não gozam de nenhuma credibilidade, cuja repetição soa mais como lamento por um tempo perdido do que, propriamente, como força capaz de sustentar uma arte de viver: “[...] a perda da experiência significa o advento de uma temporalidade privada da possibilidade de criar ou reconhecer valores.” (MATOS, 2006, p. 1131).

A “verdadeira narrativa”, como explica Benjamin (1994b), traz em si de forma implícita ou não uma dimensão útil que consiste em orientações morais, conselhos e sugestões de como os indivíduos devem agir na vida cotidiana. “O narrador é um homem que sabe dar conselhos.” (p. 200). E continua Benjamin: “O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção.” (p. 200-201). Com a extinção da “arte de narrar”, interrompe-se a possibilidade da comunicação da experiência (*Erfahrung*) que configura modos seguros de se viver coletivamente.

Com o fim dessa arte de narrar, encerra-se também um conjunto de práticas a partir das quais se estruturavam uma arte de viver, em que o narrador incorporava em seu relato a sua própria experiência, bem como a de outros relatos, ao mesmo tempo em que trazia para o plano da narrativa a experiência de seus ouvintes. Como assinala Benjamin (1994b), a narrativa tem uma dimensão prática a qual se funda nessa experiência coletiva. O narrador é aquele que porta e transmite uma sabedoria útil aos seus ouvintes, em que os conselhos, salienta Gagnebin (1994), funcionam como sugestões e menos como intervenção do exterior na vida das pessoas e da comunidade. A verdadeira narrativa, para Benjamin, é aquela que mesmo depois de séculos é capaz de nos produzir espanto e reflexão: “Ela se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram

fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas.” (BENJAMIN, 1994b, p. 204).

O sentido da arte de viver, presente nas narrativas tradicionais, nos termos benjaminianos, traz as marcas que o narrador imprime na narrativa: “[...] seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata.” (BENJAMIN, 1994b, p. 205). A relação que o narrador estabelece com a sua vida e com a vida dos outros é tecida pela experiência que confere unidade e sentido aos acontecimentos. A moral que decorre dessas narrativas “[...] abraça um acontecimento, como a hera abraça um muro.” (BENJAMIN, 1994b, p. 221). O narrador é um mestre que sabe aconselhar em todas as situações, pois aprendeu pela própria experiência ou por ter ouvido alguém dizer e se orgulha de poder contar a sua vida, porque ela é digna de ser contada. Parece haver aqui uma interpenetração entre a arte de narrar e o exercício de viver a própria narrativa. Isso fica claro nas frases com que Benjamin (1994b, p. 221) encerra “O narrador...”: “O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. [...] O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo.” Nesse sentido, parece não ser incorreto afirmar que decorre desse entrelaçamento entre a vida do narrador e a narrativa exemplar uma arte de viver, constitutiva de um *ethos*.

O tempo do narrador obedece ao ritmo do trabalho artesanal, em que a matéria da narrativa, assim como o barro, ganha lentamente forma pelos gestos precisos do artesão. Assim como o artesão respeita e conhece a matéria que transforma, o narrador, com gestos e voz modulada, dá forma à narrativa. Mas tudo isso se passa num tempo que corre lento, o qual abarca o conjunto dos acontecimentos e confere um sentido para história. Esse é o tempo do qual nos fala o emblemático narrador do livro do Eclesiastes:

Para tudo há um tempo, e tempo para cada coisa sob o céu: tempo de dar à luz e tempo de morrer; tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou; tempo de matar e tempo de curar [...] tempo de procurar e tempo de perder; [...] tempo de rasgar e tempo de costurar; tempo de calar e tempo de falar [...]. Ele (Deus) faz tudo belo a seu tempo, e dá ao coração humano até o sentido do tempo².

² Livro do Eclesiastes, Capítulo 3, versículos de 1-11. Trecho retirado da *Bíblia*. Tradução Ecumênica. São Paulo: Loyola, 1994, p. 1313.

No entanto, essa figura do narrador, forjada num “tempo em que o tempo não contava”, já não sobrevive mais. Benjamin recorre a Paul Valéry, para nos descrever a imagem do mundo dos artífices ao qual pertencia o narrador, em que as coisas perfeitas só podiam ser alcançadas com tempo e paciência, tempo esse de que já não dispomos mais. Nele, o homem podia se deter sobre as coisas e nelas se demorar sem pressa e sem a demanda de um Outro, senão aquela de um tempo paciente que abre e cura feridas. Nesse tempo, nada se abrevia:

“Antigamente o homem imitava essa paciência” prossegue Valéry, “Iluminuras, marfins profundamente entalhados; pedras duras, perfeitamente polidas e claramente gravadas; lacas e pinturas obtidas pela superposição de uma quantidade de camadas finas e translúcidas ... – todas essas produções de uma indústria tenaz e virtuosística cessaram, e já passou o tempo em que o tempo não contava. O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado”. (VALÉRY apud BENJAMIN, 1994b, p. 206, grifo nosso).

Talvez essa seja a mais dura constatação e a que melhor decifra a morte do ofício do narrador, pois “[...] já passou o tempo em que o tempo não contava.” Já não temos tempo para ouvir e muito menos capacidade de narrar. Fomos desacostumados de ouvir e contar histórias. Aliás, lembramos Benjamin (1994b), em função do ganhar tempo, já que “tempo é dinheiro”, assim reza a moderna ética capitalista, as narrativas foram abreviadas. Tem-se assim o nascimento do que o autor denominou de *short story*, em que o tempo lento das narrativas tradicionais foi substituído pelas histórias curtas e, hoje, pela força das imagens que dispensam palavras.

Essa derrocada das narrativas tradicionais teve seu início com o surgimento do romance datado do início da época moderna, com a invenção da imprensa. O romance surge da experiência isolada daquele que escreve, cuja preocupação não é falar de forma exemplar ou transmitir conselhos edificantes, mas antes se volta para os aspectos da vida cotidiana, tematizando suas dores, alegrias e perplexidades. Não há no romance, enfatiza Benjamin (1994b), nenhum indício da sabedoria que estivera presente nas narrativas tradicionais.

Inaugura-se com a consolidação da burguesia, no século XVIII, e se aprimora, nos séculos seguintes, uma nova forma de comunicação

baseada na informação, a qual se torna mais ameaçadora do que o romance. A difusão da informação decretou definitivamente o fim da arte de narrar. Com o excesso de informação, estamos mais “[...] pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações.” (BENJAMIN, 1994b, p. 203). Dessa maneira, não há lugar para a experiência, pois tudo cai na vala comum dos clichês ou na malha dos saberes dos *experts*. Na “sociedade da informação” – e esse também é só mais um clichê poderoso –, saltamos de um lado para outro em busca de mais informação, o que impede que algo nos passe ou nos aconteça. Afirma ainda Benjamin (1989a, p. 107): “[...] na substituição da antiga forma narrativa pela informação, e da informação pela sensação reflete-se a crescente atrofia da experiência.”

No ensaio “O narrador...”, Benjamin associa a morte da arte de narrar e a desmoralização da experiência, que dela decorre, às mudanças ocorridas no âmbito das forças produtivas e do desenvolvimento técnico. O aparecimento da imprensa, do livro e das técnicas industriais substituiu as antigas formas de narrar, pelo romance e pela informação, que ganha expressão com o surgimento do jornal. Essas transformações modificam a estrutura da experiência humana. Benjamin aprofunda esse diagnóstico a respeito da desmoralização da experiência, ao detalhar sua análise acerca da modernidade, no ensaio “Alguns temas em Baudelaire”, em que se anuncia a crise da poesia lírica e, com ela, as mudanças na estrutura da experiência dos indivíduos na modernidade.

A poesia de Baudelaire constitui para Benjamin a tradução mais evidente da experiência do choque na modernidade, da qual resultaria a nossa pobreza de experiência na contemporaneidade, já que, movidos pela necessidade de atendermos aos estímulos e demandas que nos chegam de todos os lados, o nosso tempo e as nossas energias são despendidos e consumidos no esforço em aparar os choques. Assim, somos consumidos pelo regime da urgência e da pressa, que exige de nós um estado de consciência permanente para nos proteger dos traumas e de qualquer tipo de sofrimento. Acrescenta Benjamin (1989a, p. 110): “O fato de o choque ser assim amortecido e aparado pelo consciente emprestaria ao evento que o provoca o caráter de experiência vivida em sentido restrito.” A função precípua da consciência é proteger o aparelho psíquico contra os estímulos

externos, portanto, contra o choque traumático. Quanto mais o sistema percepção-consciência atuar, “[...] tanto menos essas impressões serão incorporadas à experiência, e tanto mais corresponderão ao conceito de vivência.” (BENJAMIN, 1989a, p. 111).

Nesse sentido, consciência e memória se rivalizam, ou seja, aquilo que é conteúdo da consciência, da reflexão, já não pode se constituir em conteúdo da memória. O fortalecimento da consciência corresponderia, de forma inversa, ao enfraquecimento da memória. Benjamin toma de empréstimo de Freud essa distinção entre conteúdo da memória e conteúdo da consciência e a expressa por meio da dicotomia em que se opõe experiência (*Erfahrung*) à vivência (*Erlebnis*). A experiência (*Erfahrung*), a qual se vincula à rememoração de fatos do passado coletivo ou individual, cujos traços se encontram armazenados na memória e podem ser atualizados por meio da narrativa, foi substituída na modernidade pela vivência (*Erlebnis*). Assevera Benjamin (1989a, p. 108), recorrendo a Proust: “Só pode se tornar componente da memória involuntária aquilo que não foi expressa e conscientemente ‘vivenciado’, aquilo que não sucedeu ao sujeito como vivência.”

Essa experiência (*Erlebnis*) do choque, na modernidade, cujo cenário é a cidade de Paris no século XIX, é própria dos grandes centros urbanos, em que se dá o encontro dos indivíduos com a massa, com a multidão, com as novas técnicas de reprodução e mecanização do trabalho humano. Nesse contexto, o choque se faz presente em todas as instâncias da vida cotidiana. Baudelaire faz de seu choque com as massas, que vagam pelas ruas e galerias de Paris, a matéria com que forja sua arte. A imagem da multidão, como lembra Benjamin (1989a), frequente de forma subterrânea o processo de criação do poeta de duas maneiras: uma, que decorre de seu confronto com a multidão no centro de Paris, no meio da qual busca abrir caminho, imitando os golpes de um esgrimista; a outra advém da imagem do poeta que busca no meio da multidão de palavras, frases, fragmentos e começos de versos, a forma para iniciar sua luta poética, como ferramenta para aparar os choques.

A multidão, como esse novo fenômeno, se impõe como tema a muitos literatos e pensadores. Engels descreve com repugnância o que presencia no centro de Londres: milhares de pessoas de diferentes classes sociais que se empurram pelas ruas e que passam rápidas umas pelas outras,

sem se olharem, como se não tivessem nada em comum. Conclui assim Engels (apud BENJAMIN, 1989a, p. 115): “Essa indiferença brutal, esse isolamento insensível de cada indivíduo em seus interesses privados, avultam tanto mais repugnantes e ofensivos quanto mais estes indivíduos se comprimem num exíguo espaço.” No entanto, em Baudelaire, escreve Benjamin (1989a), a multidão não lhe é algo exterior, o que lhe permite estabelecer com ela uma relação de proximidade e de distância. Por isso mesmo, a poesia de Baudelaire não é uma descrição da multidão, mas traduz antes a imagem da cidade na multidão, que expressa em seu ritmo frenético a experiência moderna com o tempo. Expressa também o apagamento dos rastros, dos vestígios do indivíduo no meio da multidão.

O ritmo frenético com que os indivíduos se movimentam nos grandes centros urbanos e o tipo maníaco e neurótico que ele produz são exemplificados por Benjamin a partir do poema “O homem da multidão”, de Poe, em que os indivíduos se deslocam abrindo caminho na multidão, sem se sentirem incomodados com os esbarrões. Mesmo quando os encontrões aconteciam, a luta do transeunte era para se livrar deles e seguir apressado seu caminho: “Outros – e também esse grupo era numeroso – tinham movimentos desordenados, rostos rubicundos, falavam consigo mesmo e gesticulavam como se se sentissem sozinhos exatamente por causa da incontável multidão ao redor.” (POE apud BENJAMIN, 1989a, p. 120).

Para Benjamin, essa experiência na grande cidade produz o isolamento e a mecanização dos indivíduos, acentuada, sobretudo, com as invenções tecnológicas que produzem novas experiências táteis e óticas: “A técnica submeteu, assim, o sistema sensorial a um treinamento de natureza complexa” e, nesse contexto, continua Benjamin (1989a, p. 125), reportando-se a Baudelaire, o homem age como “[...] um caleidoscópio dotado de consciência”. O ritmo da produção e do trabalho penetra as várias instâncias do vivido, bem como uniformiza gestos, comportamentos e, no limite, determina o nosso próprio aparato sensorial. Destaca Benjamin (1989a, p. 126): “À vivência do choque, sentida pelo transeunte na multidão, corresponde a ‘vivência’ do operário com a máquina.” Esse comportamento reflexo está presente na relação do homem com os instrumentos tecnológicos no trabalho e fora dele, invadindo, como ressalta Benjamin, o tempo do indivíduo ocioso, que, à semelhança dos viciados

em jogos de azar, se põe a repetir de forma compulsiva suas apostas: “O arranque está para a máquina, como o lance para o jogo de azar. Cada operação com a máquina não tem qualquer relação com a precedente, exatamente porque constitui a sua repetição rigorosa.” (BENJAMIN, 1989a, p. 127). Tanto as atividades do trabalhador quanto as do jogador estão marcadas pelo vazio, pela inutilidade, pelo automatismo e falta de sentido. Esse é o tempo que rege as nossas vidas, “[...] tempo infernal, em que transcorre a existência daqueles a quem nunca é permitido concluir o que foi começado.” (BENJAMIN, 1989a, p. 129). É um tempo determinado pela hiperatividade e linearidade da ação, em que não há possibilidade do exercício do pensamento. Esse constitui, conforme salienta Matos (2006, p. 1135), o “tempo patológico”, o qual é movido pela cultura do excesso e pela falta de sentido das nossas ações. O efeito psicológico que esse tempo exerce sobre nós nos rouba a experiência, pois nele não é possível criar ou renovar nada, mas apenas emitir, como um autômato, respostas a estímulos.

Nesse diagnóstico de Benjamin sobre a modernidade, em que não há mais lugar para a experiência (*Erfahrung*) que foi substituída pela vivência (*Erlebnis*), já não parece mais possível reconstituir o sentido de uma *arte viver*, de um *ethos*, a partir das narrativas tradicionais ou dando vida à figura do narrador, nos termos benjaminianos. As perguntas que decorrem desse diagnóstico são as seguintes: como nos contrapor a essa temporalidade do presente? Como interrompê-la? Como se fazer presente, nesse tempo, e tornar-se contemporâneo a ele? No tópico seguinte, buscaremos pensar essas questões, valendo-nos de Benjamin e Foucault. Para esses três autores, viver a modernidade requer dos sujeitos uma constituição heroica, cujo sentido encontra em Baudelaire sua expressão mais emblemática.

PARA VIVER A MODERNIDADE... BENJAMIN E FOUCAULT LENDO BAUDELAIRE

“Não há nenhum consolo para quem não pode mais fazer qualquer experiência. Porém, não é senão esta incapacidade que constitui a essência da ira.” (BENJAMIN, 1989a, p. 135). Esse mote é constitutivo da poesia e da atitude de Baudelaire frente à modernidade, em quem Benjamin encontra uma forma heroica de resistir-lhe. Esse é o panorama que o filósofo nos descreve em “Experiência e pobreza” e no ensaio “O

narrador...”. Não há nenhum consolo ou refúgio que nos previna ou nos proteja do empobrecimento da experiência. Não nos resta outra saída senão tomarmos essa desmoralização da experiência como objeto da própria reflexão. Baudelaire foi quem melhor soube fazer dessa incapacidade, desse limite, a matéria bruta de sua poesia, já que a transfigurou numa espécie de ira melancólica, como forma de viver o tempo na cadência de cada segundo. Benjamin encontra na poesia lírica de Baudelaire elementos para a análise da estrutura da experiência, na temporalidade moderna. Assim interroga Benjamin (1989a, p. 110): “[...] de que modo a poesia lírica poderia estar fundamentada em uma experiência, para a qual o choque se tornou a norma?” Nesse sentido, Benjamin (1989a) descobre em Baudelaire a figura do herói, do *dândi*, que apara no corpo e na alma os choques: “Baudelaire abraçou como sua causa aparar os choques, de onde quer que proviessem, com o seu ser espiritual e físico. A esgrima representa a imagem dessa resistência ao choque.” (p. 111). Na imagem do *dândi* está refletido o preço que Baudelaire terá que pagar para estar à altura das exigências da modernidade, o que Foucault (2008) definirá mais tarde como sendo a atitude de modernidade.

A imagem do poeta como esgrimista, como aquele que durante o dia atravessa a cidade perdido em seus pensamentos e preocupações, mas que à noite se põe a registrar o que viu nas ruas, nas fábricas e nas galerias da grande cidade. Agora, recolhido em seu quarto, o poeta se entrega à escrita num gesto impetuoso e rápido, numa luta com as palavras na tentativa de registrar o que é contingente, fugidio e transitório, como se à menor distração tudo pudesse lhe fugir. É nesse gesto do esgrimista que “[...] Baudelaire conformou sua imagem de artista a uma imagem de herói.” (BENJAMIN, 1989b, p. 67).

Essa imagem heroica que Baudelaire constrói sobre si mesmo é expressa por Benjamin, no ensaio “Experiência e pobreza”, na atitude do novo bárbaro, enfim, daqueles que se dispuseram a viver o presente na radicalidade de sua pobreza, transformando-o em matéria do pensamento e da ação, mesmo em condições desfavoráveis: “Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda.” (BENJAMIN, 1994a,

p. 116). Benjamin parece fazer de sua filosofia um desdobramento dessa consciência manifesta acerca da nossa pobreza de experiência no presente. Da mesma maneira que Baudelaire, Benjamin faz dessa constatação não só objeto de sua reflexão, mas a transforma num modo de viver constitutivo de um novo *ethos*, cujo pressuposto consiste em tomar o “[...] contemporâneo nu, deitado como um recém-nascido nas fraldas sujas de sua época.” (BENJAMIN, 1994a, p. 116). Essa atitude benjaminiana parece ser da mesma natureza que o *spleen* baudelaireano, o qual “[...] expõe a vivência em sua nudez. O melancólico vê, assombrado, a Terra de volta a um simples estado natural. Não a envolve nenhum sopro de pré-história. Nenhuma aura.” (BENJAMIN, 1989a, p. 137). Há no *spleen*, conforme assinala o autor, uma consciência aguçada sobre o tempo, em que “[...] a ira, com seus arrebatamentos, marca o ritmo dos segundos, à mercê do qual se encontra o melancólico.” (BENJAMIN, 1989a, p. 135).

Baudelaire reconhece no *spleen*, no *taedium vitae*, o lugar de onde melhor se pode traduzir a sua experiência com o presente, que se manifesta, antes de mais nada, no reconhecimento de que não é possível recuperar a experiência e tão pouco reconstituí-la artificialmente. Não se trata, nesse caso, de adotar uma atitude pessimista perante a realidade, mas de viver o espanto nu que se faz presente no *spleen*. Não há uma imagem consoladora no estado de melancolia produzido pelo *spleen*, mas interrupção do tempo por meio da autoalienação, que pode ser lida como recusa às formas de agenciamentos articuladas pela modernidade que buscam capturar os indivíduos em suas redes. No *spleen* e na melancolia, há desencantamento e o isolamento do indivíduo dos demais, num contexto em que todos se veem sem raízes, por meio dos quais se intensifica o sentimento de que vivemos num estado de permanente catástrofe.

Talvez a imagem que melhor traduza o sentido do *spleen* e da melancolia, e a forma como Benjamin se reporta a esses estados de espírito, na leitura que faz de Baudelaire, encontra-se representada na gravura *Melancolia I*, obra do pintor Albrecht Dürer. Não é sem razão que Benjamin (1984) considera essa obra de Dürer como representativa do que ocorre na modernidade, em que se tem o predomínio da organização técnica e da geometrização do espaço sobre as formas tradicionais de pensar a relação do homem com o cosmos e com os outros homens. No entanto, subsiste

nessa obra uma resistência em submeter a vida ao cálculo geométrico, ao mesmo tempo em que se evidencia a angústia do homem que se vê privado das evidências do sentido religioso do mundo, agora substituídas pelas leis da ciência abstrata. Esses aspectos produzem a melancolia como uma espécie de recusa ou perda da capacidade de projetar e programar um novo tempo. Nessa gravura do período renascentista, conforme assinala Matos (1997), o anjo que a representa é uma personagem que se perde no exercício da reflexão infinita, à procura de uma verdade que sempre lhe foge. Sentado no meio de uma construção inacabada e cercada pelos instrumentos de cálculo, tais como compasso, régua, esfera, ampulheta, balança, interrompe seu tempo e medita. Nenhum desses instrumentos lhe parece útil para ativar a criatividade e a imaginação. Nesse contexto de desespero e desordem, esses instrumentos adquirem outras funções e sentidos. O compasso pode ser usado tanto para escrever quanto para medir ou desenhar. A ampulheta representa a inexorabilidade do tempo que não para. O triângulo pode significar nascimento, mas também a morte, quando tem sua posição invertida.

Mais do que dar conta das especificidades da *Melancolia I*, de Dürer, interessa-nos salientar a partir dela o sentido do *spleen* (*taedium vitae*) e da melancolia, enquanto interrupção do tempo que, nesse caso, se distancia completamente de uma pausa depressiva. O melancólico não recusa estar no mundo, apenas se propõe caminhar em compasso de espera, em que se inaugura uma nova percepção do tempo mais imaginativa e criativa. De onde se espera que seja possível elaborar alguma forma de resistir à temporalidade do presente, regida pela lógica do capitalismo que é capaz de transformar as forças opositoras em fonte de acumulação de riquezas. Resistir, nesse caso, passa por uma decisão e escolha que decorre de uma consciência a propósito do nosso tempo, que exige de nós um gesto de interrupção, quase impraticável em nossos dias. Esse gesto, afirma Larrosa (2004, p. 160),

[...] requer parar para pensar, parar olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Esse gesto de interrupção é o que Foucault encontra no artigo que Kant publica no periódico alemão *Berlinische Monatsschrift*, em 1784, intitulado “Resposta à pergunta: o que é *Aufklärung*?”. A interrupção, nesse caso, tem um sentido bastante específico, pois se trata de uma reflexão filosófica sobre a história e o tempo presente, os quais impactam o pensamento kantiano. Foucault (2008, p. 341) vê nesse esforço do filósofo de Königsberg em realizar uma reflexão sobre a atualidade “[...] o esboço do que se poderia chamar de atitude de modernidade.” Essa atitude de modernidade em Kant encontra seu enraizamento na *Aufklärung*, inaugurando uma nova maneira filosófica de interrogar a nossa relação com o presente e problematizar o modo como se dá a constituição histórica do sujeito autônomo. Assim escreve Foucault (2008, p. 345):

[...] gostaria de enfatizar, por outro lado, que o fio que pode nos atar dessa maneira à *Aufklärung* não é a fidelidade aos elementos de doutrina, mas, antes a reativação permanente de uma atitude; ou seja, um *ethos* filosófico que seria possível caracterizar como crítica permanente de nosso ser histórico.

Ao caracterizar essa atitude de modernidade, constitutiva de um novo *ethos*, Foucault (2008) nos remete não somente a Kant, mas também a Baudelaire, referindo-se a este último como um autor que teve uma aguda consciência acerca da modernidade e de seus efeitos na produção de novas subjetividades, identificadas com novos modos de ser, pensar, sentir e agir, as quais se vinculam a uma também nova percepção do tempo. Nesse ponto, a leitura que Benjamin e Foucault fazem de Baudelaire parece se confluir.

Baudelaire, conforme salienta Foucault³ (2008), define a modernidade como esse tempo que traz as marcas da transitoriedade, da contingência e da efemeridade, produzindo um permanente movimento, difícil de ser detido e apreendido. Esse movimento dita o ritmo do tempo de trabalho e de consumo, enfim, o ritmo da própria vida, cuja imagem

³ A leitura que faremos de Foucault tem como objetivo apenas retomar o comentário que o filósofo faz acerca da “atitude de modernidade” em Baudelaire, no texto “*O que são as luzes?*”. Foucault faz uma aproximação entre a atitude do *dândi* em Baudelaire e a atitude de modernidade que ele encontra em Kant. De ambas, decorreria uma arte de viver. Tenho consciência dos desdobramentos que essa noção de arte de viver terá no pensamento do último Foucault, e que não será tratada neste texto. Portanto, o uso de Foucault nos ajuda a precisar o sentido da atitude de modernidade que, a nosso ver, está presente também na leitura que Walter Benjamin faz de Baudelaire.

pode ser representada pelo indivíduo que segue o fluxo da multidão ou que simplesmente se submete ao ritmo imposto pelas tecnologias de alta performance e a elas responde como um autômato. Baudelaire assume contra esse “movimento perpétuo” a atitude de modernidade, que, segundo Foucault (2008, p. 342), “[...] consiste em recuperar alguma coisa de eterno que não está além do instante presente, nem por trás dele, mas nele.” Recuperar o eterno no instante presente se dá por meio da resistência ao curso do tempo. Essa atitude é o que possibilita “[...] apreender o que há de ‘heróico’ no presente”, por meio de “[...] uma vontade de ‘heroificar’ o presente.”

As imagens que dão conta desse caráter heroico, presente na poesia de Baudelaire, e que nos ajudam na composição da atitude de modernidade, são expressas na metáfora do poeta como esgrimista que luta contra o seu tempo e na figura do *dândi* que representa o último gesto do heroísmo em tempo de decadência. Mas o dandismo, nesse caso, parece levar às últimas consequências essa atitude heroica, que é a de resistir no corpo e na alma às agruras desse novo tempo. Por essa razão, à semelhança do herói antigo, Baudelaire transforma a necessidade em virtude. A afinidade entre Baudelaire e a figura do herói antigo é assim descrita por Benjamin (1989b, p. 80): “Na época que lhe coube viver, nada lhe está mais próximo da ‘tarefa’ do herói antigo, dos ‘trabalhos’, de um Hércules, do que a que se impôs a si mesmo como a sua: dar forma à modernidade.”

Conferir sentido à modernidade na perspectiva baudelaireana requer, conforme comenta Foucault (2008), uma atenção extrema para com a realidade e os limites que ela impõe à liberdade. Portanto, a atitude de modernidade é mais do que um modo de se relacionar com o presente, é antes uma forma de relação que o sujeito estabelece consigo mesmo, à qual se sustenta numa prática ascética. Ao firmar o vínculo entre ascetismo e atitude de modernidade, Foucault encontra nessa relação elementos do dandismo baudelaireano: “Ser moderno não é aceitar a si mesmo tal como se é no fluxo dos momentos que passam; é tomar a si mesmo como objeto de uma elaboração complexa e dura: é o que Baudelaire chama, [...] de ‘dandismo’.”

O dandismo, como escreve Baudelaire (1996), é uma instituição, uma prática, presente entre os gregos e romanos, cujos modelos podem ser encontrados em Catilina e Alcebiades e que sobrevive até a modernidade. No

*dândi*⁴ moderno, encontramos o homem rico, ocioso e entediado, que não desiste de buscar a felicidade. Essa busca demanda treino, preparo, audácia e um caráter independente. O *dândi* cultiva a ideia do belo na própria aparência, busca a elegância como expressão de seu espírito aristocrático e a originalidade como forma de romper com as conveniências e espírito de seu tempo. O dandismo não se limita ao cuidado com a aparência, mas há uma correspondência entre o que ele representa enquanto uma espécie de personagem e a maneira como exerce a disciplina do corpo e da alma, para o fortalecimento da vontade. Baudelaire (1996) encontra correspondência entre a atitude do *dândi* e a prática da filosofia estoica: “Um *dândi* pode ser um homem entediado, pode ser um homem que sofre; mas, neste último caso, ele sorrirá como o Lacedemônio mordido pela raposa.” (p. 53).

Foucault (2008, p. 344) retoma, sobretudo, os aspectos dessa disciplina e do ascetismo, por meio dos quais o *dândi* “[...] faz de seu corpo, de seu comportamento, de seus sentimentos e paixões, de sua existência, uma obra de arte.” Isso demanda mais do que uma simples atitude, mas requer mesmo o trabalho da elaboração de si, conduzindo a um modo de viver que passa pela invenção de si mesmo. Continua Foucault (2008, p. 344): “O homem moderno, para Baudelaire, não é aquele que parte para descobrir a si mesmo, seus segredos e sua verdade escondida; ele é aquele que busca inventar-se a si mesmo.”

Foucault (2008) identifica nessa heroificação do presente uma atitude irônica, pois não se trata de reter o presente e perpetuá-lo, mas de encontrar nele a modernidade. Por isso, o “homem de modernidade”, no registro baudelairiano, busca com sua imaginação ativar os traços dessa modernidade. O artista é aquele que, depois que a cidade cessa o ritmo e que todos vão dormir, inicia sua jornada, em que tem como

⁴ Baudelaire não faz jus a essa imagem do *dândi* como homem de posses que pode se dedicar às artes, ao prazer e à atividade intelectual, sem se preocupar com o seu sustento. Assim escreve Benjamin (1989b, p. 71): “Baudelaire possui pouco daquilo que é parte das condições materiais do trabalho intelectual: desde a biblioteca até o apartamento, não houve nada a que não tivesse de renunciar durante o transcurso de sua existência instável, tanto dentro quanto fora de Paris.” Benjamin cita, na sequência, trecho de uma carta que Baudelaire escreve à mãe, em dezembro de 1853: “Estou a tal ponto habituado a sofrimentos físicos, sei tão bem contentar-me com umas calças rotas, com uma jaqueta que deixa passar o vento e com duas camisas apenas, tenho tanta prática em encher os sapatos furados com palha ou mesmo com papel, que quase só sinto os padecimentos morais. Todavia devo confessar que agora estou a ponto de não mais fazer movimentos bruscos, de não caminhar muito, por medo de dilacerar ainda mais as minhas coisas.” Nesse sentido, comenta ainda Benjamin, Baudelaire produz uma espécie de transfiguração da imagem do herói, que luta contra seu tempo a partir de condições de vida muito precárias.

tarefa transfigurar pela criatividade e imaginação a dura realidade. O seu trabalho consiste em encontrar, por meio da arte e da imaginação criativa, formas de exercer a liberdade. Sobre isso, destaca Foucault (2008, p. 343): “Para a atitude de modernidade, o alto valor do presente é indissociável da obstinação de imaginar, imaginá-lo de um modo diferente do que ele não é, e transformá-lo não o destruindo, mas captando-o no que ele é.” Baudelaire encontra na arte uma maneira de reinventar o presente, expondo suas misérias e suas fissuras, ao mesmo tempo em que procura sublinhar o que há de poético na história. O poeta está atento aos acontecimentos que presentificam um novo tempo e uma nova realidade contra a qual busca contruir novas práticas de liberdade, que, como ressalta Foucault (2008), respeitam e violam essa realidade.

Para Benjamin (1989c, p. 160) a poesia de Baudelaire expressa um desejo de “[...] interromper o curso do mundo. [...] Desse desejo nasciam sua violência, sua impaciência e sua ira.” Impaciência e ira que derivam da atitude de atenção para com o presente, pela qual Baudelaire encontra a matéria de sua arte. Baudelaire, Alain Poe e Victor Hugo “[...] encontram no lixo da sociedade o seu assunto heróico.” (BENJAMIN, 1989c, p. 78). É a partir dessa atenção dedicada ao aparentemente insignificante e desprezado pela arte de uma forma geral, que o poeta retira as coisas de seu contexto habitual, conferindo-lhes um caráter de primeira ordem, fazendo emergir o novo do aparentemente velho e corriqueiro. O poeta encontra no espetáculo da multidão que se submete às doentias condições de trabalho na fábrica a figura do herói moderno, que se assemelha à antiga imagem do gladiador. No entanto, a pressão que a modernidade exerce sobre o homem é desproporcional às suas forças. Não parece restar aos trabalhadores nenhum refúgio senão a morte, que mantém a modernidade “[...] sob signo do suicídio, selo de uma vontade heróica [...]” (BENJAMIN, 1989c, p. 74). Mais adiante, salienta ainda Benjamin (1989c, p. 75): “O suicídio podia parecer aos olhos de Baudelaire o único ato heróico que restara às ‘populações doentias’ das cidades naqueles tempos reacionários.” Imagem não tão distante da realidade vivida pelos trabalhadores, na sociedade contemporânea, que são acometidos por uma série de doenças físicas e psicológicas decorrentes do esforço repetitivo e do caráter de competitividade e de incerteza presente no ambiente de trabalho.

Mais do que fazer esta aproximação apressada entre passado e presente, importa aqui enfatizar o sentido do heroísmo de Baudelaire, como atitude de modernidade, com a qual Benjamin se identifica. O trabalho do herói moderno consiste em testemunhar no plano da escrita poética os subterrâneos da vida nas grandes cidades, onde sobrevivem trabalhadores, criminosos, prostitutas e pessoas em estado de indignação. Nesse registro, comenta Gagnebin (2006), Baudelaire parece fazer jus à imagem do novo narrador descrita por Benjamin, no ensaio *O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, em que se constata o fim da narrativa nos moldes tradicionais e se anuncia uma nova ideia de narração que se constrói a partir das ruínas da própria narrativa. O narrador já não é mais aquele que arroga para si o papel de transmitir e preservar a tradição, mas aquele que, na sua luta com as palavras, busca registrar o fugidivo, o transitório, ao mesmo tempo em que tem consciência de que o máximo que ele pode fazer é transmitir os cacos e os restos de uma tradição que se oferece em migalhas. O narrador se identifica nesse caso, com “[...] a figura do trapeiro, do *Lumpensammler* ou do *chiffonnier*, do catador de sucata e de lixo, esta personagem das grandes cidades modernas que recolhe os cacos, os restos, os detritos, movido pela pobreza, certamente, mas também pelo desejo de não deixar nada se perder [...]” (GAGNEBIN, 2006, p. 53-54).

A figura do narrador sucateiro e do historiador, comenta Gagnebin (2006), desempenham o mesmo papel para Benjamin, que é o de transmitir o que foi relegado ao esquecimento pela história oficial e que já não encontra mais eco no presente. A nova forma de narrar poderia trazer à tona os fracassos, as desgraças e os sofrimentos com base nos quais o progresso tem se sustentado. Na realidade, adotar a atitude de modernidade na perspectiva benjaminiana significa colocar no centro da reflexão “a experiência da pobreza” como constitutiva do tempo presente. Conforme salienta Mitrovitch (2011), pensar essa “experiência da pobreza” é a maneira encontrada por Benjamin para interrupção do nosso presente. É nesse trabalho de interrupção que a experiência (*Erfahrung*) pode ser, se não reconstruída, pelo menos adquirir um sentido, pois se transforma em objeto da reflexão. Para Benjamin, do mesmo modo que para Baudelaire, a experiência (*Erfahrung*) pode resultar da nossa capacidade de construir imagens e alegorias, a partir do cenário desolador que configura o nosso tempo presente, visto que elas rompem com

a harmonia e a linearidade desse *tempo do agora* (*Jetztzeit*): “A alegoria de Baudelaire traz, ao contrário da barroca, as marcas da cólera, indispensável para invadir esse mundo e arruinar suas criações harmônicas.” (BENJAMIN, 1989c, p. 164). A alegoria nos auxilia na tomada de consciência sobre a nossa condição no presente, porque nos oferece uma imagem do contemporâneo em sua nudez.

O sentido da atitude de modernidade que buscamos delinear, ao longo deste capítulo, parece encontrar ressonância na resposta que Agamben dá à pergunta “o que significa ser contemporâneo?” Ao responder a essa questão, Agamben se apoia, ainda que isso não seja explicitamente assumido, em Benjamin e Foucault. Não retomaremos aqui todos os aspectos e a maneira complexa como o filósofo italiano articula a resposta a essa pergunta, porém, nos limitaremos a comentar, basicamente, dois pontos de sua argumentação.

Para Agamben (2009), ser contemporâneo é não pertencer ao seu tempo, é não coincidir com ele. É também não se adequar às suas exigências e pretensões. Quem assume essa atitude de deslocamento e anacronismo, com relação à sua época, tem mais condições de perceber e compreender o seu tempo, evitando assim ser devorado pela força do tempo histórico. Aqueles que aderem plenamente à sua época não conseguem vê-la nem fixar sobre ela o olhar. Na realidade, trata-se, como escreve Agamben (2009), de uma adesão à distância, pois ao mesmo tempo em que adere ao tempo, dele se toma distância. Essa imagem se parece muito com a descrição que Benjamin faz da atitude de Baudelaire, como aquele que está na multidão, que se encanta com as transformações técnicas e com as novas formas de produção e circulação de mercadorias, mas que, por meio de sua arte, sabe se distanciar dessa realidade para descrevê-la e evidenciar os seus efeitos sobre a vida e sobre a organização e percepção do tempo.

Todavia, o que vê aquele que fixa o olhar sobre seu tempo? – interroga Agamben. Nesse exercício e esforço em perceber seu tempo, em ser contemporâneo ao seu tempo, aquele que observa não enxerga senão o escuro em vez de luz. Afirma Agamben (2009, p. 63): “Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente.” Nessa percepção das trevas nas luzes reside uma arte, uma habilidade, que está nessa capacidade de descobrir

o escuro que não se separa das luzes. Desse modo, contemporâneo é aquele que mergulha nas trevas de seu tempo para interrogá-las. Isso demanda, conforme sugere Benjamin (1994a), a atitude de quem está à altura de seu tempo, o que requer coragem para tomar nos braços o contemporâneo em sua nudez. Essa atitude exige, como nos lembra Foucault, que o sujeito se situe no tempo, mas sem se reder ao seu fluxo, o que cobra um árduo trabalho de resistência que passa pela elaboração e a reinvenção de si.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Vivemos submetidos à lógica de um tempo regido pelas demandas da produção e do consumo. Essa realidade parece ter produzido um descompasso entre o tempo abstrato dos relógios e o tempo interior necessário à estruturação e constituição do sujeito. Tentamos demonstrar que esse tempo interior foi submetido ao tempo da produção e ao seu braço tecnológico, que abriga todas as instâncias do vivido. Esse tempo governado pela pressa e pela velocidade não permite o demorar-se nas coisas como momento necessário para compreendê-las. Disso teriam decorrido formas novas de regular desejos e necessidades, que culminaram com o empobrecimento da nossa experiência, na atualidade. Estamos cada vez mais submetidos a um excesso de estímulos, de informações e de opiniões, mas, paradoxalmente, nos encontramos impossibilitados de conferir a tudo isso um sentido, pois nada nos passa, nada nos acontece.

Para Benjamin, vivemos o tempo da pobreza de experiência produzida, sobretudo, pelo avanço do capitalismo e suas novas formas de produção e pelo avanço da técnica e suas novas formas de controle sobre o homem. Nesse contexto, todos os esforços e energias dos indivíduos são direcionados para atender às demandas do tempo presente. Esse novo tempo regado pelo mercado e pela técnica eliminou o tempo da experiência – “tempo em que o tempo não contava” –, e com ele perdem força as narrativas tradicionais, as quais estruturavam uma arte de viver resultante dos conselhos, sugestões e orientações morais dados pelo narrador. Com o fim da arte de narrar, perde-se a possibilidade da comunicação da experiência (*Erfahrung*) que configura maneiras de pensar e viver coletivamente.

Depois desse diagnóstico, a pergunta que Benjamin nos faz é a seguinte: como lidar com essa desmoralização da experiência, no presente? De modo breve, podemos salientar que para o autor não há outra saída senão tomarmos a “pobreza de experiência” como objeto da reflexão filosófica, como forma de interrupção da nossa temporalidade do presente. Benjamin encontra na poesia alegórica de Baudelaire essa atitude de interrupção, a qual se estrutura a partir de uma aguda consciência acerca de seu tempo. O poeta adota uma atitude heroica diante de seu tempo, que consiste em refletir no plano da escrita sobre os efeitos que a técnica, as novas relações de trabalho e consumo exercem sobre a subjetividade dos indivíduos, nos grandes centros urbanos. Em Baudelaire, assim como em Benjamin, a atitude heroica se sustenta numa ira melancólica que devolve ao homem seu estado natural. Essa atitude passa a ser constitutiva de um novo *ethos*, que pode ser encontrado naqueles que estão dispostos a viver e a construir com pouco. Estes são os novos bárbaros, que assumiram a “experiência da pobreza” em sua radicalidade e a transformaram em objeto de atenção e reflexão permanente.

Foucault encontra em Baudelaire uma atitude de modernidade, pela qual se configura uma arte de viver em que os limites que a realidade impõe à liberdade são confrontados e postos em questão. Talvez encontremos aqui o sentido de uma ontologia do sujeito, a qual passa pela relação que ele estabelece consigo, em que toma a si mesmo como objeto de uma intensa elaboração. Isso implica, como assinalara Foucault, fazer do corpo, dos sentimentos, da existência, uma obra de arte por meio da qual o sujeito pode se inventar, se recriar, bem como transfigurar a realidade pela imaginação criativa.

Buscamos, no decorrer deste texto, pensar a atitude de modernidade que, segundo Foucault, está presente em Baudelaire e que a nosso ver se estende a Benjamin. Essa atitude de modernidade nos possibilita encontrar ou nomear em Benjamin uma arte de viver, a qual passa por um treino e por um preparo que demandam um reaprender a viver dos restos, das migalhas, do contingente e do transitório. Conforme observamos em outro momento (SILVA, 2011), talvez o desafio esteja mesmo em restabelecer o estranhamento perante a realidade, por meio da reconstrução de alegorias, quadros e imagens que nos revelem o sem sentido

da temporalidade que rege o nosso presente. Essa atitude demandaria um esforço em reinventar as nossas narrativas, bem como um reaprendizado da palavra e da imaginação. Há aqui uma atitude ético-estética que nos desafia a reorganizar a nossa existência, a partir de uma nova percepção a propósito de nós mesmos e da realidade que nos circunda. Nessa atitude parece residir, ainda, a possibilidade de construirmos algum sentido para o que nos aflige no presente.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. O que é o contemporâneo? E outros ensaios. In: _____. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009. p. 55-73.
- BAUDELAIRE, Charles. *Sobre a modernidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. Tradução de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Batista. São Paulo: Brasiliense, 1989a. p. 103-149. (Obras escolhidas, v. III).
- BENJAMIN, Walter. Paris do Segundo Império. In: _____. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. Tradução de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Batista. São Paulo: Brasiliense, 1989b. p. 9-101. (Obras escolhidas, v. III).
- BENJAMIN, Walter. Parque central. In: _____. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. Tradução de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Batista. São Paulo: Brasiliense, 1989c. p. 151-181. (Obras escolhidas, v. III).
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994a. p.114-119. (Obras escolhidas, v. I).
- BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994b. p. 197-221. (Obras escolhidas, v. I).
- FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? In: _____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 335-351.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Prefácio. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 7-19 (Obras escolhidas, v. I).
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.
- KHEL, Maria Rita. *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo, 2009.

LARROSA, Jorge. Experiência e paixão. In: _____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte, Autêntica, 2004. p. 151-165.

LISPECTOR, Clarice. É preciso parar. In: _____. *Crônicas para jovens: de escrita e vida*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010. p. 37.

MATOS, Olgária C. F. *Filosofia: a polifonia da razão*. São Paulo: Scipione, 1997.

MATOS, Olgária C. F. Posfácio. Aufklärung na Metrópole: Paris e a via láctea. In: BENJAMIN, W. *Passagens*. Tradução de Irene Aron e Cleonice Paes Barreto. Belo Horizonte: Ed. da UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial, 2006. p. 1124-1139.

MITROVITCH, Caroline. *Experiência e formação em Walter Benjamin*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2011.

NOVAES, Adauto. Entre dois mundos. In: _____. *A condição humana: as aventuras do homem em tempos de mutações*. São Paulo: Agir: Edições SESC-SP, 2009. p. 9-35.

SILVA, Divino José da. Prefácio. In: MITROVITCH, Caroline. *Experiência e formação em Walter Benjamin*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2011. p. 13-19.

PARTE 3

ARTE DE VIVER, EDUCAÇÃO ESCOLAR E ENSINO DE FILOSOFIA: RELAÇÕES POSSÍVEIS

CAPÍTULO 9

A EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA: PRECISAMOS DE MAIS PAIXÃO, NÃO MENOS¹

Gregory Fernando Pappas

Argumentarei, neste capítulo, que encontramos na filosofia de John Dewey a possibilidade de desenvolver uma nova e promissora abordagem do problema relativo à baixa qualidade do discurso público nas Américas. Essa abordagem requer uma visão sobre a educação para a democracia que enfatize – muito mais do que antes – alfabetização visual, hábitos de imaginação e sentimentos.

Há muitos anos, Dewey afirmou que o negligenciamento dos fatores estéticos e afetivos (“sensibilidade direta”) na educação norte-americana é “[...] a maior deficiência de nosso sistema educacional quanto à edificação do caráter.” Isso pode ser mais verdadeiro hoje.

Sustentarei que a filosofia e as humanidades, em geral, devem chegar a um acordo com a recente “revolução afetiva” na psicologia social e nas ciências cognitivas, quanto à natureza da deliberação.

¹ Tradução de Marcus Vinicius da Cunha.

Os achados dos cientistas têm chamado a atenção para o problema da minimização das emoções e intuições, em comparação com a deliberação racional. As pesquisas mostram que o modelo da “escolha racional” usado na ciência política e as concepções de deliberação pública, na filosofia, estão desconectados do modo como os cidadãos médios tomam decisões.

As pesquisas, no entanto, corroboram a visão dos filósofos americanos William James e John Dewey. Eles defenderam que a deliberação, ou o pensamento, é “qualitativa”, isto é, que todo pensamento é situado, incorporado e fundido com o sentimento.

A filosofia e as ciências sociais podem complementar-se mutuamente como partes de uma investigação mais ampla acerca do que poderia ser o papel dos “sentimentos”, em nossa vida. Se o “qualitativo” é chave para toda investigação, então esse é mais um argumento para ensinar as humanidades em *todos* os níveis de nosso sistema educacional.

Além disso, os hábitos que precisam ser ensinados, na educação para a democracia, estão muito mais próximos dos hábitos requeridos pela criação e apreciação artística (por exemplo, tocar *jazz*) do que tem sido aceito, entendido e julgado.

PROBLEMA

Muitos países (especialmente os EUA) sofrem um crescente “anti-intelectualismo” que impede a emergência do tipo de discurso público que é requerido na democracia. Há alguns modos perversos e problemáticos pelos quais o “qualitativo” (os sentimentos, as emoções e o não-cognitivo) hoje governa e distorce o discurso (a investigação) público feito pelas pessoas.

NEGLIGÊNCIA E REPRESSÃO DO “QUALITATIVO” (SENTIMENTOS)

No entanto, o modo recente como os filósofos têm tratado desses problemas é datado, é questionável em seus pressupostos e é muito pouco promissor. Certamente, Dewey encontraria muitas filosofias políticas liberais repressivas de aspectos do discurso democrático que são chaves para uma democracia saudável.

O que é peculiar, e talvez irônico, é que algumas das visões que podem ser submetidas à crítica, por serem repressivas, tomam Dewey, ou o pragmatismo em geral, como seu predecessor ou influência. Eu tenho em mente: (i) muitos estudiosos da “democracia deliberativa”² e (ii) visões pragmáticas que dão primazia para virtudes e fins epistêmicos (“verdade”) em sua visão de democracia.³

O liberalismo e mesmo pensadores político-sociais “pragmatistas” parecem fracos ou ineptos para confrontar o crescimento do anti-intelectualismo que está corroendo o discurso público.

Dewey nos preveniu para ficarmos alertas ao enfraquecimento do liberalismo e, ainda mais importante, para o fato de que há muita coisa em sua filosofia que pode ser usada para desenvolver e retificar esse enfraquecimento e para ser mais bem preparada para confrontar os presentes males de nossa falsa democracia.

Qual é a fonte da fraqueza do liberalismo e, mesmo, de algumas visões sociopolíticas “pragmatistas” recentes? Eles têm visões restritas e mesmo repressivas do discurso público democrático.

A negligência ou a repressão do qualitativo pela filosofia não é nova. É um aspecto da vida cotidiana e tende a ser subenfatizado, especialmente por filósofos “sérios”, que, em vez disso, têm um favoritismo bem firmado ao que é epistêmico, intelectual, proposicional, cognitivo e linguístico.

Há caminhos perversos e problemáticos pelos quais o “qualitativo” tende a distorcer o discurso público, o que é um perigo real, mas a abordagem que negligencia ou minimiza isso como dimensões “subjetivas” está errada, equivocada e não funciona.

² Em anos recentes, teóricos da política e estudiosos da comunicação têm proclamado John Dewey como um predecessor, ou uma influência, ou como um pai fundador da “Democracia Deliberativa”. John S. Dryzej (2000, p. 2) salienta que “[...] uma ênfase na deliberação não é inteiramente nova. Antecedentes podem ser encontrados em... teóricos do começo do século 20, como John Dewey (1927).” Richard Posner (2003, p. 50) também considera Dewey um democrata deliberativo. Eu não creio que seja um exagero dizer que Dewey vem sendo mencionado e citado mais do que nunca em teoria política, graças a esse novo movimento deliberativo. Dentre os que reivindicam uma linhagem de Dewey, estão: Benjamin Barber (1984), Robert Talisse (2005), e James Bohman (2000).

³ Talisse (2005, 2007) e Misak (2000) têm sido os principais proponentes da ênfase na compreensão do “pragmatismo”, tanto em política como em epistemologia, mas ambos reconhecem a influência de Charles Pierce e Hilary Putnam.

Em outras palavras, a terapia ou medicina adequada para essa doença não é o “intelectualismo” (isto é, toda experiência é uma forma de conhecimento) que é tão profundamente assentado e quase nunca questionado, na filosofia. Centrar nossas visões do pragmatismo e da democracia apenas na “epistemologia” talvez seja um indicador de quanto o intelectualismo está profundamente assentado na filosofia.

A fonte do recente “intelectualismo”: os filósofos começam com abstrações teóricas sobre “pensamento”, em vez de começar pela plena riqueza da experiência. Mesmo a ênfase do século 20 em aspectos do pensamento “social” e “linguístico” foi à custa do papel do qualitativo (os sentimentos, a emoção, o não-cognitivo) no pensamento.

Contudo, o pensamento não é uma atividade de uma mente descorporificada ou de criaturas em um jogo de linguagem. O pensamento emerge de dentro e emerge de fora das penetrantes situações qualitativas que compõem os momentos de nossas vidas. Todo pensamento é situado, incorporado e fundido com sentimento.

Como defendeu Mark Johnson (2008, p. 93), “mesmo os nossos conceitos mais abstratos e formais não têm qualquer significado sem alguma conexão com a experiência sentida”. O pensamento é um processo que requer experiências sentidas em todos os seus estágios, de sorte que até as relações lógicas são transições sentidas.

Minha visão sobre Dewey: o conhecimento é importante, mas não tão importante, e os filósofos ainda têm que reconhecer o papel daquilo que é não-proposital (linguístico) e não-cognitivo, na investigação e na democracia. Hoje, há um crescente corpo de pesquisas em psicologia social e ciências cognitivas que dão suporte à visão de Dewey acerca do pensamento como qualitativo.

A IMPORTÂNCIA DO “QUALITATIVO” PARA A DEMOCRACIA

Por que o “qualitativo” (sentimentos) é importante, no que diz respeito à democracia, e o que está em jogo quando o negligenciamos ou reprimimos?

Quais são os modos perversos e problemáticos pelos quais o “qualitativo” governa hoje?

O que seria uma alternativa deweyana não-repressiva ao tratamento desses problemas?

ALGUNS MODOS PERVERSOS E PROBLEMÁTICOS PELOS QUAIS O “QUALITATIVO” GOVERNA HOJE

A) A SEDUÇÃO DAS IMAGENS E A PERSUASÃO EMOCIONAL

1. Para neutralizar a sedução das imagens e os apelos emocionais que distorcem a investigação, é preciso mais – e não menos – hábitos emocionais e imaginativos.
2. O pragmatismo é apenas mais uma concepção de “razão pública” que compete com aquelas que dominam as teorias contemporâneas?
3. Precisamos de uma visão da educação para a democracia que enfatize – mais do que antes – alfabetização visual, hábitos de imaginação e sentimentos. Essa investigação deve, no entanto, ser informada por uma investigação empírica tanto das distorções quanto da função positiva do qualitativo, no discurso público.

No que segue, mostrarei o quanto uma investigação é possível, começando com os *insights* de Dewey sobre as diferentes fases da investigação, em sua Lógica. O que ofereço aqui é apenas um esboço que poderá ser desenvolvido posteriormente, mediante consulta às mais recentes pesquisas sobre a deliberação e o juízo humano, nas ciências.

B) DISTORÇÕES QUALITATIVAS EM DIFERENTES FASES DA INVESTIGAÇÃO

Para Dewey, o qualitativo é importante na investigação, (a) para não confundir o problema e evitar desvios e distrações, e (b) para orientar investigações em seu sentido imediato, quanto ao que é relevante e irrelevante como procedimentos investigativos.

Assim, há erros em investigações deliberativas e de interesse público que são “qualitativos” e não apenas “lógicos” (isto é, erros de

raciocínio). Há falhas em orientar a deliberação, por não dar atenção ao que é sentido durante todo o processo de transformar situações indeterminadas em uma situação que seja determinada.

Essas falhas são sérias e podem ameaçar a democracia. A seguir, descreverei algumas das falhas comuns em orientar a investigação pelo qualitativo (no sentido próprio), em diferentes fases da investigação:

I) FALHA EM EXPERIENCIAR (ISTO É, SENTIR OU SOFRER) QUALITATIVAMENTE CERTOS PROBLEMAS IMPORTANTES (AS PESSOAS COMO “INSENSÍVEIS” OU “APÁTICAS”)

Algumas vezes, (a) investigações falham em experienciar a interrupção ou indeterminação de uma situação, ou (b) há um “salto” ou desconexão entre essa fase inicial e a fase mais reflexiva de estabelecimento de o que é o problema.

Como podemos esperar que as pessoas pensem sobre os problemas-chaves de nossa falsa democracia, se elas não experienciam (“sentem”) primeiro esses problemas como problemas?

II) INTERRUPÇÕES DESPERDIÇADAS: OS DESVIOS E A FALHA EM “SENTIR” O MESMO PROBLEMA POR INTEIRO

Algumas situações indeterminadas (crises pessoais ou coletivas) não são somente dolorosas, mas “desperdiçadas” quando não provocam investigação ou conduzem a uma investigação desviada.

Por exemplo, após o 11 de setembro e depois do início da crise econômica, os líderes e as pessoas desviaram a investigação para formulações do problema e visões sobre os fatos que não tinham nada a ver com uma situação experienciada indeterminada.

O qualitativo é a chave para diagnosticar esses problemas, tanto quanto para sua solução. Para Dewey, é o qualitativo que conduz o investigador a saber se ele/ela ainda está lidando com o mesmo problema ou se está se aventurando em direção a outro problema diferente. Dewey

explica de que maneira “sentir” o problema pode nos proteger de “saltos” ou desvios, no processo de investigação.

Algumas vezes, nós travamos a primeira articulação sobre “o que é o problema” que nos dá conforto, certeza e liberação imediatas ou permite alguma liberação e vazão. Nós sentimos a indeterminação de nossa situação, mas, em vez de orientar nossa investigação pela atenção ao qualitativo (sentimento ou dor), nós travamos na descrição simplista e imediatamente gratificante do problema, feita por alguém.

Conseqüentemente, a indeterminação experienciada não funciona como deveria, nas fases iniciais, para orientar a investigação. O que é sentido inicialmente não é transformado em procedimentos de investigação. Em vez disso, é reprimido ou deslocado.

Em um recente artigo no *NY Times*, Jürgen Habermas (2010, p. 82) expressou preocupação com o estado da democracia, na Europa, porque “[...] os políticos estão descobrindo que podem desviar as ansiedades sociais de seus eleitores para a agressão étnica contra grupos sociais mais fracos.”

Ele fez o seu característico clamor por um discurso mais cívico, mas o problema concreto é que, em muitas pessoas, a ansiedade social sentida perante imigrantes (causada por muitos fatores) está sendo desviada ou deslocada para raiva, hostilidade ou medo.

A sensibilidade qualitativa das pessoas é facilmente desviada (isto é, de sentimento de ansiedade para ódio) ou é facilmente redirecionada para inúmeras direções que fornecem a promessa de gratificação imediata. O problema é mais sério hoje. As pessoas são facilmente redirecionadas por entretenimentos, gratificações imediatas, e têm poucos espaços de atenção.

De uma perspectiva deweyana, o problema não é que o qualitativo se intromete e desvia (quando, então, deveríamos apelar à “razão”). Em vez disso, trata-se de uma falha em orientar a investigação pelo qualitativo. A investigação sustentada, disciplinada e contínua não é um problema de menos emoção para investigar, ou de disciplina racional.

Investigadores ideais são sensíveis à transformação qualitativa que está ocorrendo enquanto eles pensam; seu fazer é orientado por uma intenção de ultrapassagem. Investigadores ideais não são facilmente desviados ou

redirecionados pelo que não é sentido como relevante para o problema que têm em mãos. Eles são sensíveis à dúvida exclusiva de cada investigação.

III) A FALHA EM “SENTIR” O QUE É RELEVANTE

Para Dewey, o qualitativo também tem a importante função de orientar os investigadores em suas sensações imediatas sobre o que é relevante e irrelevante como procedimentos de investigação. Em seu *Logic*, Dewey nos apresenta dois “males” que podem ocorrer, se o investigador não for suficientemente sensível, do ponto de vista emocional, para a situação como um todo.

Há investigadores que reúnem muitos fatos, enquanto outros forçam os fatos para o interior de esquemas teóricos ou conceituais predeterminados. Isso é relevante para males de “sobrecarga fátual” e “pensamento ideológico”, no cenário contemporâneo. No processo de investigação, o problema “sentido” (sua qualidade) não desempenha nenhum papel quanto aos rumos da investigação.

A relevância da informação ou dos fatos na deliberação sobre algum problema social (por exemplo, cuidados com a saúde, educação) é, em vez disso, determinado pelas oscilações ocasionais dos quadros teóricos dos investigadores.

A importância da sensibilidade a problemas experienciados sublinha a resposta de Dewey a Lippman, acerca de a elite não “sentir o aperto”. As elites estão longe de remover os problemas concretos diretamente sentidos e sofridos pelas pessoas. O modo como sentimos o aperto do sapato é fundamental para o processo de corrigi-lo e ilustra o quanto o qualitativo é importante para a investigação.

Hoje, a elite intelectual continua a ignorar a importância de “sentir o aperto”, enquanto as pessoas têm muitos desvios e redirecionamentos que não lhes possibilitam orientar suas investigações pelo sentimento do sapato.

C) A RELAÇÃO ENTRE RACIOCÍNIO E SENTIMENTO NO DISCURSO PÚBLICO

A visão de Dewey sobre o discurso público – como um processo orientado pelo qualitativo – antecede e é sustentada pela recente “revolução afetiva” em psicologia social e outras ciências⁴. Os resultados dos cientistas têm posto em causa a tradicional minimização das emoções e intuições, em comparação com o raciocínio, na deliberação.

Todo pensamento começa com o sentimento, ou seja, com a qualidade imediata da situação como um todo. O sentimento orienta a reflexão; na verdade, “intuições” orientam a busca por evidência e justificação. A pesquisa mostra que o modelo de “escolha racional” usado na ciência política e as concepções de deliberação pública na filosofia não têm contato com o modo como os cidadãos médios, atualmente, tomam suas decisões.

A pesquisa recente nem sempre é inteiramente concordante com a visão deweyana da deliberação pública. O raciocínio e o sentimento não são dois processos independentes, e a pesquisa recente deve tomar cuidado para não cair no tradicional dualismo entre razão e paixão. Para Dewey e James, a razão e a paixão são duas funções mutuamente dependentes do mesmo processo ou experiência integral, isto é, o pensamento. Tal posição normativa em Dewey é clara.

Na deliberação ideal e no caráter ideal, a relação entre esses dois aspectos do pensamento poderia ser aquela em que ambos se afetam mutuamente, no processo de chegar a uma decisão definitiva requerida pela situação. Nós começamos com a intuição e então buscamos as razões, mas, idealmente, essa busca reflexiva pelas razões tem um efeito sobre a intuição ou sentimento de toda a situação.

Alguns filósofos do século 20 têm atribuído ao qualitativo (como “sentimentos intestinais”, “reações emocionais de ‘riso’” ou “intuições”) algum papel orientador na deliberação, porém, em mais de um caso, é claramente um papel subordinado.

⁴A maior parte dessa pesquisa diz respeito ao papel desempenhado pela emoção-intuição moral e pelo raciocínio moral em juízo moral. Para um bom sumário e bibliografia dessa área de pesquisa ver: HAIDT; KESEBIR, 2010.

De acordo com Dewey, a orientação dada pelo qualitativo não é limitada ao fato em se funda a experiência imediata (a experiência prévia). O qualitativo é também o que orienta as operações de investigação atuais à luz da situação atual, que está sendo transformada: assim como os bons músicos de jazz respondem à orientação qualitativa única da situação, na medida em que ela se desenvolve.

D) CONCLUSÃO

Embora eu tenha mostrado a importância do qualitativo para a deliberação pública, para Dewey a democracia requer muito mais do que uma estreita noção de deliberação coletiva. O “qualitativo” também integra os relacionamentos democráticos e desempenha uma função no monitoramento de quanto são democráticos os nossos relacionamentos. Por exemplo, a preocupação com a democracia emerge quando algum grupo se “sente” excluído.

É evidente que alguns desses sentimentos são algumas vezes injustificados após a reflexão. Ainda assim, é com esses tipos de sentimentos que devemos começar e continuamente nos encaminhar para descobrir se a democratização está ocorrendo. Em uma sociedade democrática, o que queremos é que ninguém se “sinta” excluído do processo democrático.

Uma objeção óbvia é que, ao enfatizar o qualitativo, são negligenciadas as condições concretas (por exemplo, políticas, econômicas) que devem ser mudadas. Encontrar uma maneira para fazer as pessoas “sentirem” que elas não são alienadas e oprimidas, embora elas o sejam, é provavelmente o ideal máximo do cenário totalitário.

Essa objeção, entretanto, indica simplesmente o perigo da ênfase exagerada, a qual podemos reconhecer sem desistir da tese da importância do qualitativo, na democracia.

Em suma, os filósofos pragmatistas da democracia não devem subenfatizar ou negligenciar a importância das dimensões morais e qualitativas da democracia. Isso corresponde a tentar reprimir o que não pode ou não deveria ser reprimido. Equivale a fornecer visões da democracia

que são muito “estritas” para lidar com os desafios contemporâneos com que nos deparamos.

O liberalismo e, em particular, os pensadores sociopolíticos pragmatistas seriam mais bem equipados intelectualmente para confrontar os desafios que o país enfrenta, se seguissem os mais radicais insights de Dewey. Precisamos expandir a lógica de Dewey para incluir e elaborar os insights que ele nos deixou sobre o inevitável papel do qualitativo, no pensamento, e sobre como esse papel vale a pena, na democracia.

O problema da democracia não é apenas que as pessoas não pensam, mas que elas não “sentem” como deveriam. Precisamos de uma visão da educação para a democracia que enfatize – muito mais do que antes – alfabetização visual, hábitos de imaginação e sentimentos.

REFERÊNCIAS

- BARBER, B. *Strong democracy*. California: California University Press, 1984.
- BOHMAN, J. *Public deliberation: pluralism, complexity and democracy*. Cambridge: MIT Press, 2000.
- DRYZEJ, J. S. *Deliberative democracy and beyond*. New York: Oxford University Press, 2000.
- HABERMAS, J. Leadership and Leitkultur. *NY Times*, 28 Oct. 2010. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2010/10/29/opinion/29Habermas.html>>. Acesso em: 30 jul. 2011.
- HAIDT, J.; KESEBIR, S. Morality. In: FISKE, S.; GILBERT, D.; LINDZEY, G. (Ed.). *The handbook of social psychology*. 5th ed. Hoboken, NJ: Wiley, 2010. p. 797-832.
- JOHNSON, M. *The meaning of the body: aesthetics of human understanding*. Chicago: University Of Chicago Press, 2008.
- MISAK, C. J. *Truth, politics, morality: pragmatism and deliberation*. London: Routledge, 2000.
- POSNER, R. *Law, pragmatism, and democracy*. Cambridge: Harvard University Press, 2003.
- TALISSE, R. *Democracy after liberalism*. New York: Routledge, 2005.
- TALISSE, R. *A pragmatist philosophy of democracy*. London: Routledge, 2007.

CAPÍTULO 10

A ARTE DE VIVER E EDUCAÇÃO ESCOLAR: CAMINHOS, CONEXÕES, IMPASSES¹

Alfredo Veiga-Neto

O pragmatismo de Foucault não se ocupa do que funciona; ao invés disso, utiliza o conceito de práticas como uma unidade de análise e, então, pergunta como elas funcionam. Isso reintroduz um elemento político que às vezes está ausente do pensamento pragmatista.

May (2011, p. 54)

A compreensão de que a Filosofia deveria focar seus esforços no *cultivo da esperança*, mais do que na *busca de certezas*, encontra-se no cerne das principais ideias formuladas por Dewey.

Salem (2010, p. 25, grifos do autor)

Participar desta parte da coletânea é, para mim, ao mesmo tempo um prazer e um desafio. *Prazer*, pelo fato de poder partilhar, com todos vocês, algumas das questões com as quais me envolvo há vários anos.

¹ Este texto foi redigido para ser apresentado e discutido na Mesa Redonda *A arte de viver e educação escolar: possíveis relações*, durante o IV Simpósio Internacional em Educação e Filosofia — IV SIEF— na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, na cidade de Marília, no dia 7 de junho de 2011.

Desafio, pela presença de um filósofo do porte do Dr. Gregory Pappas; *desafio* também, pela presença de tantos colegas que aprendi a respeitar pelo que são e pelo que têm produzido, no entrecruzamento da Filosofia com a Educação. Então, será entre o prazer e o desafio que me movimentarei, nesses próximos minutos, na certeza de que as eventuais sugestões e críticas que esta minha fala provocar serão úteis ao desenvolvimento futuro das discussões que aqui apenas esboçarei.

Por tudo isso, agradeço ao honroso convite. Agradeço, também, à acolhida que recebi por parte dos organizadores deste *IV Simpósio Internacional em Educação e Filosofia*. E agradeço, é claro, a presença de todos vocês. Espero, muito sinceramente, que esses momentos sejam instigantes e ricos para todos nós, bem como reforcem nossos laços de amizade e estabeleçam futuras parcerias acadêmicas.

Dividirei a minha apresentação em três partes.

Na primeira, descreverei o caminho acadêmico que percorri para chegar até aqui e levantar as questões que quero levantar. Como logo ficará claro, com tal descrição estaborecerei algumas das bases conceituais dos Estudos Foucaultianos que interessam para o que está em discussão nesta Mesa. Essas bases podem ser pensadas como o pavimento do caminho que trilhei e que continuarei a trilhar.

Na segunda parte, argumentarei em favor das possíveis conexões que me parecem interessantes e produtivas, entre mundos filosóficos que bem pouco se aproximaram até agora: de um lado, os Estudos Foucaultianos — um campo pelo qual transito há mais de vinte anos —; do outro lado, o Pragmatismo e o Neopragmatismo — um campo que há bastante tempo aprendi a admirar, mas em relação ao qual me sinto sempre um neófito.

Na terceira parte, tão somente esboçarei algumas das questões que me desafiam, quando penso acerca da educação escolar que hoje temos no nosso País e naquilo que sobre ela podem dizer e fazer as conexões entre os dois campos que acima referi.

Antecipadamente, peço desculpas se, aqui ou ali, eu precisar entrar em alguns detalhes de natureza teórica que todos já conhecem. Também peço desculpas se, em outras passagens, eu fizer o contrário, isso é, se eu for sintético e esquemático demais.

O CAMINHO E UM POUCO DA PAVIMENTAÇÃO

Começemos por explicar o lugar de onde falo. Para situá-lo melhor, é preciso traçar muito rapidamente o caminho percorrido para chegar até aqui. O que segue, então, é uma pequena narrativa em que descrevo tal caminho para mostrar onde estou. Mas isso teria uma função menor, ínfima, pouco mais do que heurística ou exemplar, durante o nosso encontro, caso se tratasse tão somente de contar minha própria trajetória; não seria pertinente a este momento; seria até mesmo uma indelicadeza com vocês. Afinal, ninguém está aqui para simplesmente ouvir memórias alheias.

No entanto, há bem mais do que simplesmente trazer memórias alheias. A pequena narrativa que farei a seguir se torna necessária também porque com ela, eu quero tanto introduzir alguns elementos teóricos quanto mostrar um impasse programático com que ando às voltas, de uns tempos para cá. E se compartilho com vocês tal impasse programático é porque o considero importante e interessante para pensarmos sobre o que consta como título desta Mesa: *A arte de viver e educação escolar: possíveis relações*. E um tanto interesseiramente, muito apreciaria se vocês contribuíssem comigo, sugerindo, criticando, apontando possibilidades ou mostrando becos sem saída naquilo que agora exporei; em suma, peço que tensionem o que vou dizer.

Vamos lá, então.

Como alguns de vocês sabem, faz mais de duas décadas que, junto ao meu grupo de pesquisas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dedico especial atenção aos Estudos Foucaultianos, especialmente no que concerne às contribuições de Michel Foucault para a Educação. Na última década e sempre na companhia de Foucault — mas também na companhia de vários outros, mais ou menos afinados com ele —, dediquei-me a desenvolver uma compreensão refinada das relações entre, de um lado, as teorizações e práticas educacionais e, de outro lado, as amplas, rápidas e profundas mudanças sociais que estão em curso no mundo de hoje.

Entenda-se que, quando falo em teorizações e práticas educacionais, estou me referindo tanto à educação nos âmbitos sociais mais amplos quanto à educação no âmbito da escola, sempre pensada

como instituição diretamente envolvida com a produção de determinadas subjetividades, independentemente dos níveis etários e cognitivos em que se situam seus alunos. Entenda-se também que, quando falo em mudanças sociais, assumo que elas acontecem tanto no âmbito da cultura, da política e da economia quanto no âmbito da subjetividade, da ética e da educação.

No que concerne às mudanças, antecipo um autor ao qual voltarei mais adiante — Ludwig Wittgenstein —, buscando nele seu conceito de *forma de vida* (*Lebensform*). Arrisco-me a afirmar que vivemos num mundo em que rápida e incessantemente novas formas de vida substituem suas antecessoras, às vezes de modo quase imperceptível. Aqui, um esclarecimento conceitual: na esteira de Glock (1998, p. 173), entendo *forma de vida* não como um determinado tipo individual de personalidade, mas na dimensão bem ampla do “[...] entrelaçamento entre cultura, visão de mundo (*Weltanschauung*) e linguagem.” E mais: na medida em que se trata de cultura, visão de mundo e linguagem, as formas de vida têm de ser pensadas sem qualquer apelo universalista ou naturalizante, mas sempre em relação aos determinados contextos em que se dão as experiências humanas. Afasta-se o necessitarismo e centra-se na contingência.

A partir do final da década de 1980, dediquei-me à descrição, análise e problematização do movimento pedagógico pela interdisciplinaridade numa perspectiva foucaultiana, ou seja, situando-me fora das tradicionais abordagens educacionais que, em geral, assumem o viés da Epistemologia, do Salvacionismo, do Redentorismo, da Representação e do Humanismo. Tais abordagens eram — e, em boa parte, ainda são... — muito comuns em nosso país. Esse estudo foi uma tarefa que me tomou alguns anos de trabalho; dele resultou minha tese de doutorado — *A ordem das disciplinas* (VEIGA-NETO, 1996). Ele me permitiu articular microfisicamente as disciplinas no eixo do corpo com as disciplinas no eixo dos saberes. A partir de tal articulação, consegui mostrar a invenção do currículo como um *artefato escolar* indissociável da *episteme* da ordem e representação e, também, como um poderoso *dispositivo educacional* a serviço da temporalidade e da espacialidade modernas. Chamei de *virada disciplinar* às novas maneiras de pensar o mundo e nele se situar, que se instalaram na passagem do século XVI para o século XVII, na Europa. Mostrei que essa virada disciplinar manteve uma relação de causalidade imanente — no sentido deleuzeano

dessa expressão — com a criação daquela que Foucault denominou *episteme* da ordem e representação da Idade Clássica. Com isso, ficou bem claro que, mais do que um simples inventário do que deve ser ensinado e aprendido e mais do que um ordenador pedagógico da vida escolar, o currículo mobiliza e ensina determinadas formas de vida (ainda no sentido wittgensteiniano de “forma de vida”). Com Foucault — mas certamente não apenas com ele —, fica cristalino o papel da educação escolar na fabricação de novas subjetividades e de novas maneiras de ser e estar no mundo. Para usar a conhecida expressão, cunhada por Varela e Álvarez-Uria (1992), a *maquinaria escolar*, antes de ser um aparelho de *reprodução* social — ou reprodução ideológica, econômica, política, cultural etc. — é um conjunto de máquinas encarregadas de *produzir* a sociedade. Nunca será demais insistir sobre esse papel radical da educação escolar: ao mesmo tempo causa e consequência da sociedade em que está mergulhada, a escola da Modernidade ocidental foi — e em boa parte continua sendo — a principal instituição à qual foi atribuída a fabricação de um tipo de subjetividade e, simetricamente, um tipo de sociedade.

À medida que tais investigações avançavam, ficava cada vez mais evidente que, para compreender e problematizar melhor as relações entre a educação escolarizada e as amplas, rápidas e profundas mudanças do mundo de hoje, seria necessário ir além do binômio foucaultiano do poder-saber. De certa maneira, dei-me conta de que os conceitos-ferramenta *discurso*, *enunciado*, *poder disciplinar* e *norma* tinham servido bastante até ali mas pareciam não dar conta se eu quisesse desenvolver uma análise política mais robusta e principalmente atualizada das mudanças que aceleradamente se descortinam diante de nós — seja no âmbito das salas de aula, seja no âmbito social mais amplo. Em outras palavras, era preciso examinar se os Estudos Foucaultianos ainda seriam úteis, se eles ainda tinham como contribuir para o estudo das novas realidades, se eles aguentariam uma demanda mais alargada e atual. Afinal, tudo o que eu fizera até então tinha deixado praticamente intacta a crítica foucaultiana no âmbito da Razão Política, justamente uma crítica que o filósofo desenvolvera para melhor problematizar o tempo presente.

Foi nesse ponto que, já no final da década de 1990, voltei-me para os conceitos-ferramenta que Foucault havia desenvolvido, a partir de

meados da década de 1970, nos seus cursos do Collège de France.² Abriu-se, a partir daí, um panorama extremamente variado e rico. Os conceitos de *governo*, *governamentalidade*, *biopoder* e *biopolítica* mostraram-se muito produtivos para meus objetivos. No caso das práticas escolares implicadas com os processos de constituição de novas subjetividades, o primeiro desses conceitos-ferramenta — a governamentalidade — me parece ter sido o mais interessante para um melhor entendimento de por que se colocam, nas agendas educacionais contemporâneas, princípios e objetivos tais como flexibilização, educação para toda vida, competências cognitivas, inclusão, empresariamento de si mesmo, aceleração, cosmopolitismo inacabado.

Para dizer de forma resumida: o conceito de governamentalidade, na forma como foi proposto e desenvolvido por Foucault, me possibilitou compreender muito clara e agudamente o caráter neoliberal das diferentes propostas educacionais que hoje são assumidas até mesmo pelos políticos que se declaram mais à esquerda do (cada vez menos amplo e mais difuso) espectro ideológico. A questão que se coloca, para muitos de nós, é saber como defender e promover pelo menos alguns dos princípios e objetivos acima referidos, bem como opor-se a outros; além do mais, como fazer tudo isso sem aderir à racionalidade e às práticas neoliberais.

No meu entender, temos aí um bom exemplo de como opera o caráter autorreflexivo do neoliberalismo, conforme demonstrado por Foucault (2008). É em decorrência de uma excepcional capacidade de autorreflexão que o neoliberalismo consegue ser, ao mesmo tempo, tão autoajustável, tenaz, invasivo, pervasivo e ilimitável (física e simbolicamente). Vem daí a imensa dificuldade de propormos alternativas de modo que possamos agir e combatê-lo “de fora” dele. Não propriamente como uma ideologia ou uma teoria econômica, o neoliberalismo deve então ser entendido como uma maneira de vida, como uma forma de ser e estar no mundo, orientada para o consumo (como já era o liberalismo) e, principalmente, para a competição; a exacerbação da competição como imperativo neoliberal maior. Mais do que nos enganar em relação a uma realidade verdadeira que estaria para além dele, uma realidade que ele

² Refiro-me, especialmente, aos cursos ministrados nos invernos de 1976 (*Em defesa da Sociedade*), 1978 (*Segurança, território, população*) e 1979 (*Nascimento da biopolítica*). Para uma abordagem sintética, vide os resumos desses cursos em Foucault (1997).

mascararia ou inverteria, o neoliberalismo se faz a própria e única realidade possível, no seu sentido mais pleno e totalitário, mais sufocante e insidioso, mais microfísico e capilar.

Em suma, vocês podem compreender que se tratou de um caminho que, no meu caso, começou com os usos de um Foucault arqueológico — esse Foucault do domínio do ser-saber e que inventa a *episteme* como ferramenta operacional —, e logo transitou pelos usos de um Foucault genealógico — esse Foucault do domínio do ser-poder e que inventa o *dispositivo* como ferramenta operacional —; por fim, cheguei aos usos de um Foucault anarqueológico — esse Foucault do domínio do ser-consigo e que toma a *pragmática de si*, isso é, as *práticas de si para consigo mesmo*, como a principal fonte para análise.³

O curso ministrado no inverno de 1980 — *Do governo dos vivos* (FOUCAULT, 2010) — funcionou como o momento decisivo da inflexão do filósofo rumo ao estudo das práticas de subjetivação na Antiguidade; ao conjunto dessas práticas ele denominou pragmática de si, colocadas em funcionamento por técnicas específicas — as *tecnologias do eu*. No que concerne às *artes de viver*, esse “último Foucault” é particularmente interessante, na medida em que é no 2º volume da sua *História da Sexualidade: O uso dos prazeres* (FOUCAULT, 1994) que ele cria a noção de estética da existência como um modo de subjetivação que encontrou em seus estudos sobre os gregos antigos. Para Foucault, esse modo de subjetivação é uma arte de viver que, enquanto conjunto de práticas, reflete uma liberdade deliberada em relação aos jogos de poder. Tais práticas não derivam de algum código moral prévio nem de alguma vontade de purificação, “[...] mas de certos princípios formais gerais no uso dos prazeres, na distribuição que se faz deles, nos limites que se observa, na hierarquia que se respeita.” (FOUCAULT, 1990, p. 82). Assim, é pela subjetivação que Foucault funde a dimensão ética à dimensão estética e à política. É fácil ver o quanto tudo isso difere da hermenêutica cristã do desejo e daquilo que ainda hoje se entende por “agir moral”. É fácil ver, também, o quanto isso pode ser atualizado, recolocado no presente,

³ Ao falar em anarqueologia para designar a postura metodológica desse terceiro domínio foucaultiano, sigto tanto o próprio filósofo (FOUCAULT, 2010), quanto Avelino (2010).

talvez ressignificado, de modo que se experimentem novas práticas de subjetivação não alinhadas com a tradição cristã e humanista.

Antes de passarmos à segunda seção deste texto, é preciso fazer dois breves parênteses.

O primeiro é de cunho teórico-metodológico. Como bem sabemos, quando se trata de Foucault, as transições acima resumidas não se dão por substituições nem, muito menos, por superações. E nem preciso lembrar que, mesmo com rupturas, o que se tem são incorporações, englobamentos sucessivos, modulações, mudanças de ênfase etc.; o que se tem são processos que mostram a ausência de um pensamento sistemático. Consequentemente, não há propriamente uma teoria foucaultiana (se tomarmos teoria no sentido duro da palavra).⁴

O segundo parêntese é de cunho institucional. Ao longo de toda essa caminhada e sob minha coordenação, estruturou-se um grupo de estudos e pesquisas, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Sob a sigla de GEPCPós, o Grupo de Estudos e Pesquisas e Currículo e Pós-Modernidade, há mais de uma década vem investigando as transformações no mundo do trabalho docente, as novas espacialidades e temporalidades contemporâneas, as políticas de inclusão escolar, as novas práticas escolares de disciplinamento, normalização, governmentação, controle e subjetivação. Em qualquer caso, o GEPCPós toma os Estudos Foucaultianos como importante (mas não única...) fonte teórica, já tendo produzido um expressivo número de publicações, na forma de livros, artigos em periódicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

COMPANHIAS PARA FOUCAULT

À medida que nos distanciávamos do Humanismo e da representação, para pensarmos foucaultianamente a educação, mais nos sentíamos aproximar ao Pragmatismo (digamos) clássico ou tradicional e ao Neopragmatismo. Mesmo reconhecendo que autores como Dewey, James, Peirce, Wittgenstein, Rorty, Austin, Putnam, Searle, Brandom e Davidson

⁴ Para detalhes sobre método, teoria e teorização em Foucault, vide Veiga-Neto e Lopes (2010).

pertencem a mundos filosóficos bem diferentes em relação ao mundo a partir do qual se nutrem e se movimentam os Estudos Foucaultianos, cada vez eu encontrava mais afinidades entre todos eles. Tais afinidades pareciam bastante produtivas e promissoras para meus interesses, de maneira que logo pensei em trazê-los para fazer companhia ao filósofo francês.

Num primeiro momento, procedi a uma aproximação entre Foucault e o segundo Wittgenstein (VEIGA-NETO, 1996) e, mais tarde, entre este e Nietzsche que, combinados e temperados com Foucault, me foram úteis para discutir as dificuldades que a diferença coloca para a teorização e as práticas pedagógicas tradicionais (VEIGA-NETO, 2004). Um pouco depois, num trabalho a quatro mãos, eu e Maura Corcini Lopes adotamos uma perspectiva mais ampla e fomos buscar nos *insights* da virada linguística do segundo Wittgenstein e de Donald Davidson os elementos com que problematizamos o culto à identidade e a exaltação à centralidade da cultura — culto e exaltação que, como bem sabemos, estão cada vez mais presentes nos discursos pedagógicos em nosso país (VEIGA-NETO; LOPES, 2007).

Foram trabalhos como esses que me entusiasmaram pela ideia de levar adiante as aproximações — e, até mesmo, articulações — entre os Estudos Foucaultianos, o Pragmatismo e o Neopragmatismo. E, bem recentemente, num misto de surpresa e alegria, me deparei com o número 11 da revista *Foucauldian Studies*, lançado no mês de fevereiro último e tendo como tema central justamente “Foucault e o Pragmatismo”.⁵ Mais do que nunca estou convicto de que tais aproximações e articulações têm importância teórica e, sobretudo, prática e para a prática. Falar em “importância sobretudo prática e para a prática” não se constitui num simples recurso de retórica, mas sim aponta para o fato de que me refiro à potência daquelas aproximações e articulações nos seguintes termos: tanto para compreendermos e problematizarmos melhor as relações entre as práticas educacionais e as mudanças sociais, quanto para conduzirmos com mais efetividade as nossas próprias práticas de pesquisa. E mais: no que concerne ao que consta no título desta Mesa — *A arte de viver e educação escolar: possíveis relações* —, sugiro que a expressão “para a prática” seja

⁵ Para o conteúdo completo desse número, acessar: <<http://rauli.cbs.dk/index.php/foucault-studies/issue/current/showToc>>.

compreendida também no sentido de que as aproximações e articulações entre os Estudos Foucaultianos e o Pragmatismo e o Neopragmatismo poderão se revelar férteis para colocarmos em funcionamento novas maneiras de viver *a e na* escola. Tais novas práticas escolares buscariam, entre outras coisas, desenvolver, em cada um e em todos, uma nova ética que, em termos foucaultianos, se orientaria pela relação de si consigo mesmo e que, em termos pragmáticos, se orientaria pela busca da maior felicidade coletiva e equidade possíveis.

Num plano geral, são muitas as consonâncias entre os Estudos Foucaultianos, o Pragmatismo e o Neopragmatismo. Mesmo correndo os riscos das simplificações e de não contemplar as nuances, podemos elencar alguns elementos comuns a todos eles: 1 — o pluralismo teórico (relacionado com o antifundacionismo e com a crítica e a autocrítica radicais, permanentes, desconstrucionistas e insatisfeitas até consigo mesmas); 2 — o antiessencialismo (em contraponto ao relacionalismo); 3 — o antirrepresentacionismo (ligado ao entendimento da linguagem como prática e não como representação); 4 — o *a priori* histórico; 5 — a teoria como instrumento (e não como resposta); 6 — um acento no contexto (em detrimento dos universais e dos imperativos categóricos); 7 — o descentramento do sujeito; 8 — a centralidade da prática.

Como bem sublinhou May (2011), na passagem que usei como epígrafe a este texto, o que se coloca em jogo constante em todos eles é a prática; seja quando pensamos com Foucault, seja quando pensamos com os pragmatistas, é de práticas que se fala. De um lado, do lado do filósofo francês, como explica Castro (2009, p. 336-337), “[...] o domínio de análise de Foucault são as práticas [... um domínio que] se estende da ordem do saber à ordem do poder” e que, finalmente, acabaria “[...] incluindo também o estudo das relações consigo mesmo.” Na mesma direção vão Miranda e Cascais (1992, p. 7), para quem “[...] todo o esforço foucaultiano se joga num afastamento da filosofia [tradicional], em direção a uma teoria da experiência historicamente determinada pela Modernidade.” De outro lado, do lado dos pragmatistas, assim explicam Ferreira, Bezerra Jr. e Tedesco (2008, p. 12), “[...] todo pragmatismo supõe uma ligação imediata do pensamento, não com o ser, mas com a ação”, aqui entendida no sentido “[...] da distinção kantiana entre *praktisch*, ou

leis morais *a priori*, e *pragmatisch*, ou regras da arte e da técnica baseadas e aplicadas sobre a experiência.”

Ainda que importantes para desenvolvimentos posteriores, aqui não entrarei em detalhes sobre as distinções entre o Pragmatismo e o Neopragmatismo; apenas registro o deslocamento deste último em direção ao privilegiamento não tanto da prática como experiência concreta, mas da linguagem como prática instituidora dos sentidos que são atribuídos às próprias experiências concretas. Em termos simples: para o Neopragmatismo, o que mais interessará examinar e problematizar será a prática languageira em suas relações intrínsecas e extrínsecas, isto é, em suas dimensões discursivas e não-discursivas.

Nas palavras de Rorty (1985, p. 40, grifos do autor), “[...] *linguagem* é uma noção mais adequada do que *experiência* para dizer as coisas holísticas e antifundacionalistas que Dewey e James queriam dizer.” Com isso, Rorty assume um antirrealismo que não vê sentido em tentar imaginar para além daquilo que pode ser pensado e dito. Para Rorty — mas não só para ele... —, tentar imaginar uma realidade inacessível ao pensamento significa tentar pensar ontologicamente, pensar numa verdade que seria própria das coisas, uma verdade que estaria nas próprias coisas. A rigor, essa é uma questão metafísica ou, para usar a conhecida formulação de Wittgenstein (1979, §90, §95, §120), essa é uma questão que só gera mal-entendidos. Como explicamos em outro lugar, “[...] mesmo que exista uma realidade para além do nosso entendimento, ela só poderá ser pensada quando estiver sendo (minimamente) entendida e, nesse caso, já não estará mais para além do nosso entendimento [...]” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 22). Entre outras coisas, isso significa que simplesmente não existe uma visão ou entendimento que não seja situacional; todo pensamento está sempre conformado, informado, comprometido com a posição contextual daquele que pensa.

Dessa impossibilidade de pensar, conhecer e falar independentemente dos saberes, agenciamentos, interesses, valores e forças contingentes e dependentes do contexto, advêm pelo menos duas questões importantes. Uma é de natureza teórica, enquanto a outra é de natureza prática; ambas estão relacionadas entre si.

Em primeiro lugar, fica muito difícil, senão impossível, compararmos pensamento e linguagem, isto é, conferirmos nossa consciência a partir da nossa linguagem ou vice-versa. É por isso que Rorty (2005, p. 149) diz que

[...] a Filosofia nunca poderá ser nada mais do que uma discussão da utilidade e compatibilidade das crenças e, mais particularmente, dos vários vocabulários nos quais essas crenças são formuladas. Não existe nenhuma autoridade fora da conveniência dos propósitos humanos à qual possamos apelar a fim de legitimar o uso de um vocabulário.

Alguns resumem isso, dizendo simplesmente: “não há nada lá fora”. Da maneira mais radical possível, pensadores como Donald Davidson, Ludwig Wittgenstein, Richard Rorty e Wilfrid Sellars vão mais longe; para eles, não há pensamento fora da linguagem, quer dizer, o que não pode ser dito não pode ser pensado. Ou, se quisermos uma outra formulação, só pode ser pensado aquilo sobre o que temos algo a dizer. É bem conhecida a máxima de Wilfred Sellars: toda consciência é um fato linguístico.⁶ E, na medida em que toda linguagem é um fato social, então toda consciência é sempre e necessariamente uma função do contexto.

Em segundo lugar e derivado da inextricabilidade entre pensamento, linguagem e contexto, não há pensamento que não seja, de alguma maneira, político, ou seja, não há pensamento que seja independente da esfera política. Da mesma maneira, não há linguagem privada ou, se preferirmos, não há linguagem que não seja pública.

Quanto às relações entre pensamento e linguagem, John Dewey tem uma posição mais cautelosa; para ele, jamais se deveria restringir a prática ao plano discursivo, pois, mesmo que não se encontre um sentido discursável fora da linguagem — um truísmo óbvio... —, a linguagem não dá conta de toda a experiência humana. Nesse mesmo sentido vai, por exemplo, a defesa que Bezerra Júnior (2008, p. 202) faz da experiência, não no sentido de contrapô-la ao papel da linguagem, mas no sentido de procurar “[...] articular a importância heurística desses dois conceitos.” Para ele, essa é uma articulação “[...] indispensável sobretudo para os que estão

⁶ Mas esse nominalismo psicológico de Sellars está longe de ser amplamente aceito.

envolvidos com as questões referidas às teorias e práticas da subjetividade e da psicopatologia.”

Esse é um entendimento com o qual nem todos concordam; como já referi, esse é o caso dos neopragmatistas, Davidson, Putnam e o próprio Rorty, bem como dos (obviamente) não-pragmatistas Derrida e Gadamer.

Mas, mesmo assim, ele ainda me parece suficiente, apropriado e apropriável para quem está interessado em pensar as práticas escolares. Parece-me apropriado também em termos teóricos, já que se tornam claras as ressonâncias entre, por exemplo, o Pragmatismo deweyniano e os conceitos foucaultianos de práticas discursivas e práticas não-discursivas, tão potentes para a análise do cotidiano escolar e para eventuais intervenções nesse mesmo cotidiano. Se quisermos algum tópos sobre o qual ambos, Foucault e Dewey, se aproximam e até se confundem, temos o entendimento sobre a própria atividade filosófica, sintetizada na epígrafe a este texto: “[...] a compreensão de que a Filosofia deveria focar seus esforços no cultivo da esperança, mais do que na busca de certezas.” (SALEM, 2010, p. 25). E haveria mais coisas a dizer sobre suas afinidades e diferenças; não há, todavia, como fazer isso aqui.⁷

Por sua vez, também o deslocamento neopragmatista parece-me bem afinado com o pensamento de Foucault. Ainda que seja *en passant*, não há como deixar de registrar que, naquilo que concerne às relações entre a arte de viver e a educação escolar, o deslocamento do foco “prática experiencial” para “prática da linguagem” tem uma importância e uma potência deveras interessante. Vejamos mais de perto, por conseguinte, o conceito foucaultiano de arte de viver.

Lembro que, em todas as suas análises genealógicas e anarquiológicas, Foucault reafirmou ser “[...] contra a idéia de necessidades universais na existência humana. Elas mostram a arbitrariedade e qual espaço de liberdade podemos ainda desfrutar e como muitas mudanças podem ainda ser feitas.” (FOUCAULT, 2004, p. 296). Esse antifundacionismo de Foucault, em muito ultrapassando o âmbito da Epistemologia, chega aos domínios da Política, porque, em termos fundacionais, para ele não se trata de lamentar a impossibilidade de fundamentar a ética, mas de

⁷ Para um discussão detalhada, vide Colapietro (2011).

examinar os perigos a que estamos hoje expostos, quando o biopoder — e as correspondentes biopolíticas que o colocam em funcionamento — se torna um imperativo social de tamanho destaque. Tal exame não deve ser apático, simplesmente acadêmico, mas sim militante, constante e proativo. Para Foucault (1999), é preciso praticar sempre um “pessimismo ativo”, para o qual não existe qualquer esperança de chegar a um ponto final de equilíbrio e felicidade definitiva. Sempre teremos de agir, pois, mesmo que nem tudo seja ruim, “[...] tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer.” (FOUCAULT, 1995, p. 256).

É por tudo isso que, para Foucault, a moral deve se orientar não em função de um código pré-estabelecido e vinculado à lei, às interdições, às normas, mas sim para a ética, entendida como “[...] todo esse domínio da constituição de si mesmo como sujeito moral.” (CASTRO, 2009, p. 156). Em resumo, para Foucault, a ética refere-se à relação que alguém mantém consigo mesmo, como um *éthos*, um modo de ser, de agir e de estar no mundo. Desse modo, as expressões sujeito moral e sujeito ético se equivalem. Nas palavras do próprio filósofo, trata-se de “[...] não se preocupar tanto por aquilo que se é, mas por aquilo que se pode vir a ser.” (FOUCAULT, 2001, p. 260).

É fácil ver que, seja com Foucault, seja com os pragmatistas e neopragmatistas, estamos diante de uma ética não transcendente, não ancorada na metafísica. Numa formulação heideggeriana, trata-se de uma ética que rejeita qualquer forma de ontoteologia e que se despede tanto das “[...] perguntas metafísicas sobre o fundamento ou a origem de nossos ideais” quanto das “[...] perguntas epistemológicas sobre como podemos ter certeza de ter escolhido o ideal correto.” (RORTY, 2010, p. 15-16). Usando a conhecida metáfora rortyana, trata-se de uma ética não pendurada em algum suposto gancho no céu (1988). Na esteira de Stuart Mill — e incorporando as contribuições de Giani Vattimo, Richard Rorty e, principalmente, John Dewey —, pode-se dizer que se trata de uma ética pautada pela consecução e manutenção da nossa felicidade individual e coletiva e não pelo cumprimento de algum código fundado numa suposta transcendência, seja ela chamada de Deus, seja de natureza humana.

Trazendo essas questões para o plano político mais amplo e contemporâneo, Foucault mostra que, na medida em que o biopoder faz da vida de cada indivíduo um objeto assujeitado aos saberes normalizadores e reguladores, qualquer tecnologia subjetivante que permita que esse mesmo indivíduo desenvolva determinadas práticas consigo mesmo acaba funcionando no sentido contrário à normalização e à regulação. Resumindo: essa tecnologia política da vida que chamamos de arte de viver — a *technê tou biou* — opõe-se às tecnologias modernas do biopoder. Resumindo ainda mais: a arte de viver e o biopoder andam em sentidos contrários um em relação ao outro.

Sendo assim, a arte de viver pode ser uma nova política do eu, uma política de autoconstituição, capaz de diminuir o peso do poder normalizador do Estado que cai sobre os ombros do sujeito moderno. A *technê tou biou* representa uma saída — talvez na forma de uma contraconduta — diante das quatro demandas básicas que o Estado moderno exige de cada um de nós: viver, trabalhar, produzir e consumir. Nas palavras de Schmid (2002, p. 235), “[...] o que o Estado aporta é a promessa de se preocupar com o indivíduo em todos os assuntos de transcendência social, eximindo-o da possibilidade do ‘cuidado de si.’” Embora, pela biopolítica, o Estado se ocupe pela vida e pelo bem-estar — uma preocupação que me parece cada vez mais fraca, hoje em dia —, essa mesma biopolítica tem uma outra face, a que Foucault chama de tanatopolítica, a saber, “[...] o poder do Estado na hora de conduzir os indivíduos à morte. Do ponto de vista da razão estatal, o que os indivíduos têm de fazer de vez em quando é morrer pelo Estado.” (SCHMID, 2002, p. 235).

Colocar a arte de viver em funcionamento significa duas coisas simultâneas.

Em primeiro lugar, derrogar ou esmaecer as influências do biopoder; significa tornar-nos mais livres da biopolítica. Nesse sentido, a arte de viver é uma prática de liberdade frente à dominação do Estado.

Em segundo lugar, colocar a arte de viver em funcionamento significa contribuir para uma autoconstituição do eu; essa autoconstituição é também uma prática de liberdade, uma prática refletida da liberdade. A autoconstituição — como a própria palavra indica — implica sempre o

cuidado de si e nada tem a ver com um suposto encontro do eu consigo mesmo, nem com uma autorrevelação ou autodescoberta de algo que já estaria lá, no fundo do próprio eu. A autoconstituição vem a ser um trabalho de construção artística do próprio eu, um trabalho de construção refletida e ético-estética da própria subjetividade. Mas, longe de tal cuidado de si significar um esquecimento do sujeito (que se cuida) em relação aos demais, um amor desmedido a si mesmo e egoísta, o cuidado de si capacita aquele que o pratica a dominar a si mesmo. Nas palavras de Foucault (2004b, p. 273), “[...] aquele que cuida de si, a ponto de saber exatamente quais são os seus deveres como chefe de casa, como esposo ou como pai, descobrirá que mantém com sua mulher e seus filhos a relação necessária.”

Contudo, afinal, dito tudo isso e frente a tudo isso, como ficam a arte de viver e a educação escolar, tema desta Mesa? Passemos, então, à última — e mais breve — seção deste texto.

IMPASSES PROGRAMÁTICOS

A seguir, listarei o que penso ser um esboço dos principais impasses para uma agenda que se proponha pensar nas possíveis relações entre arte de viver e educação escolar, tomadas no registro dos Estudos Foucaultianos em combinação com o Pragmatismo e o Neopragmatismo.

Reconheço que, até aqui, minha abordagem privilegiou aspectos acentuadamente teóricos de tal registro. A partir deste ponto, tratarei das relações entre arte de viver e educação escolar em termos (digamos) aplicados.

Optei por uma apresentação esquemática, na medida em que os itens abaixo podem e até devem ser lidos como provocações, sugestões e impasses programáticos para o futuro:

1. Até que ponto é possível esticar, tensionar, deformar as articulações entre os Estudos Foucaultianos, o Pragmatismo e o Neopragmatismo, de modo a mantermos suas respectivas “semelhanças de família”⁸ e, ao mesmo tempo, obter vantagens práticas advindas de tais articulações

⁸ Estou usando a expressão *semelhanças de família* no sentido que lhe deu (primeiramente) Nietzsche e (especialmente) Wittgenstein (1979, §67, p. 39) — (*Familienähnlichkeiten*). Para detalhes, vide Condé (1999, 2004).

para nossos propósitos sociais, especialmente no âmbito da educação escolar?

2. Assim como as aproximações entre os pensamentos de Nietzsche, Foucault, Dewey e Wittgenstein já se mostraram produtivas para problematizarmos as relações entre diferença, cultura e Pedagogia, não seria o caso de investirmos naquelas aproximações com vistas a estimularmos novas formas de vida *na* e *para a* educação escolar?
3. A partir das articulações esboçadas neste texto, até que ponto podemos arquitetar novas formas de vida *na* e *para a* educação escolar que se situem fora do registro neoliberal e até mesmo contra ele?
4. Como colocar em funcionamento, no contexto da educação escolar, as sugestões de não-aceitação e de práticas de contraconduta — um conceito que Foucault desenvolveu especialmente a partir do final da década de 1970 —, com vistas a colocar em prática novas formas de vida, menos competitivas e violentas, porém mais democráticas, participativas e justas?
5. Em contextos sociais, econômicos, culturais, políticos e éticos tão carentes e problemáticos, como os que vivemos hoje, no Brasil, faz sentido pensarmos em práticas pedagógicas orientadas para uma arte de viver segundo as perspectivas desenvolvidas pelo “último Foucault”?
 — Em caso de uma resposta afirmativa à pergunta acima, que tipos de ressignificações, atualizações e “adaptações” poderiam ou deveriam ser feitas em relação à arte de viver do “último Foucault”?
 — Ainda em relação à pergunta acima, não seria mais pertinente e exequível tomarmos apenas alguns dos elementos mais gerais da arte de viver, atentando principalmente para a máxima, já referida neste texto, de “[...] não se preocupar tanto por aquilo que se é, mas por aquilo que se pode vir a ser.” (FOUCAULT, 2001, p. 260)?
6. Faz sentido —ou vale a pena— investirmos nossos esforços para práticas da arte de viver em situações sociais de extrema carência material, onde o Estado nem mesmo minimamente consegue atender às necessidades básicas da biopolítica (viver, trabalhar, produzir e consumir)?

7. É possível temperarmos a pragmática de si com o imperativo da democracia? Explico melhor: dado que alguns veem, nas práticas de si tematizadas por Foucault, uma arte de viver orientada apenas para um hedonismo e um neoepicurismo que só visariam à autossatisfação egoísta, não seria o caso de, na educação escolar, estabelecermos algum critério prévio para colocarmos em funcionamento a pragmática de si? Todavia, se assim fosse feito, não estaríamos reintroduzindo um fundamento externo à própria pragmática foucaultiana? Além disso, não se perderia justamente o caráter de liberdade e autonomia centrais na proposta de Foucault? Em suma: não estaríamos colocando pela janela o que estamos tentando retirar pela porta?

As últimas questões têm a ver com a educação escolar apenas de modo indireto. Mas elas me parecem cruciais para o presente. Diante da afirmação de Foucault (2004a, p. 290) de que hoje a “[...] ideia de uma moral como obediência a um código de regras está desaparecendo, já desapareceu” e que “[...] a essa ausência de moral corresponde, deve corresponder uma busca que é aquela de uma estética da existência”, ficamos três questões éticas da maior atualidade para um país como o Brasil:

8. isso explica o alastramento endêmico da corrupção e da sua aparente aceitação, em sociedades como a nossa?
9. poderá a prática de uma estética da existência preencher o crescente esvaziamento da ética moderna?
10. poderá o exercício de uma pragmática de si, orientada para a democracia, contribuir para uma distinção forte e intransigente entre a *flexibilização* (das condutas e decisões) e o simples *oportunismo* egoísta do vale-tudo? Sendo mais específico: a promoção de uma pragmática de si, orientada para a democracia, poderá se opor ao atual e crescente rebatimento entre a flexibilidade e um tipo de oportunismo utilitarista que só enxerga diante de si o ganho político imediato?

REFERÊNCIAS

- AVELINO, Nildo. Apresentação: Foucault e a anarqueologia dos saberes. In: FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos: Curso no Collège de France (1979-1980)*. São Paulo: CCS; Rio de Janeiro: Robson Achiamé, 2010. p. 7-27.
- BEZERRA JÚNIOR, Benilton. A noção de experiência e sua importância para a clínica atual. In: ARRUDA, Arthur; BEZERRA JÚNIOR, Benilton; TEDESCO, Sílvia (Org.). *Pragmatismos, pragmáticas e produção de subjetividades*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008. p. 201-224.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- COLAPIETRO, Vincent. Situation. Meaning and improvisation: an aesthetics of existence in Dewey and Foucault. *Foucault Studies*, n. 11, p. 20-40, 2011.
- CONDÉ, Mauro Lúcio L. Nietzsche e Wittgenstein: semelhanças de família. In: PIMENTA NETO, Olímpio; BARRENECHEA (Org.). *Assim falou Nietzsche*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999. p. 38-54.
- _____. *As teias da razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2004.
- FERREIRA, Arthur; BEZERRA JÚNIOR, Benilton; TEDESCO, Sílvia. Introdução. In: ARRUDA, Arthur; BEZERRA JÚNIOR, Benilton; TEDESCO, Sílvia (Org.). *Pragmatismos, pragmáticas e produção de subjetividades*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008. p. 7-27.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- _____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, Paul; RABINOW, Hubert. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.
- _____. *Resumo dos Cursos do Collège de France: 1970-1982*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- _____. *História da Sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- _____. Veilleur de la nuit des hommes. In: _____. *Dits et écrits I – 1954-1975*. Paris: Quarto Gallimard, 2001. p. 257-261.
- _____. Verdade, poder e si mesmo. In: _____. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 294-300.
- _____. Uma estética da existência. In: _____. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p. 288-293.
- _____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. p. 264-287.
- _____. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

- _____. *Do governo dos vivos: Curso no Collège de France (1979-1980)*. São Paulo: CCS; Rio de Janeiro: Robson Achiamé, 2010.
- GLOCK, Hans-Johann. *Dicionário Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- MAY, Todd. A new neo-pragmatism: from James and Dewey to Foucault. *Foucault Studies*, n. 11, p. 54-62, 2011.
- MIRANDA, José A. B.; CASCAIS, António F. A lição de Foucault. In: FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992. p. 5-28.
- RORTY, Richard. Comments on Sleeper and Edel. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, Indiana, v. 21, n. 1, p. 39-48, 1985.
- _____. *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: D. Quixote, 1988.
- _____. *Verdade e progresso*. Barueri: Manole, 2005.
- _____. *Uma ética laica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- SALEM, Pedro. O cultivo da esperança. *Mente, Cérebro & Filosofia*, São Paulo, n. 10, p. 25-33, 2010.
- SCHMID, Wilhelm. *Em busca de um nuevo arte de vivir: la pregunta por el fundamento y la nueva fundamentación de la ética em Foucault*. Valencia: Pre-Textos, 2002.
- VARELA, Julia; AVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. 1996. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- _____. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina Maria (Org.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Átomo & Alínea, 2004. p.131-146.
- _____; LOPES, Maura Corcini. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada lingüística. In: BIZARRO, Rosa (Org.). *Eu e o outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Porto: Areal, 2007. p.19-35.
- _____; LOPES, Maura Corcini. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (Org.). *Foucault, Deleuze & educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 33-47.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1979. (Os Pensadores).

CAPÍTULO 11

SIMONE DE BEAUVOIR: EL ARTE DE VIVIR Y PENSAR FILOSÓFICAMENTE FUERA DE LA DISCIPLINA¹

Olga Grau Duhart

ENSEÑAR LA FILOSOFÍA

Se nos convoca a pensar en esta mesa ‘lo que se enseña cuando se enseña filosofía’, expresión que me recuerda un poema del recientemente fallecido poeta chileno Gonzalo Rojas, *¿Qué se ama cuando se ama?*². Podríamos recorrer esta asociación, que se me vino a la mente al conocer el título de la mesa, en el sentido de que las expresiones aludidas ponen en acto una acción reflexiva que se pregunta por sí misma en el momento

¹ El texto se inscribe en el marco del Proyecto de investigación FONDECYT 110237, “Filosofía, literatura y género: la escritura de Simone de Beauvoir”, del cual la autora es investigadora responsable. El texto fue preparado para presentarlo en el IV Simposio Internacional en Educación y Filosofía-Biopolítica, arte de vivir y educación” (7-9 de junio 2011), que tuvo lugar en la Universidad Estadual Paulista, Facultad de Filosofía y Ciencias, Campus de Marília.

² ROJAS, Gonzalo. *¿Qué se ama cuando se ama?* Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos (DIBAM), 2000. Disponible en: <www.archivochile.cl/Cultura_Arte_Educacion/gr/d/grde0019.pdf>. Acceso en: mayo 2012.

mismo que se realiza: lo que se enseña cuando se enseña (filosofía en nuestro caso), lo que se ama cuando se ama. Y podríamos decir que hay algo que no se sabe en aquello que llamamos experiencia de enseñar o experiencia de amar, en tanto enseñar o amar se realizan siempre en una relación con un otro u otra que preservarán una suerte de retraimiento, en cuanto escapa a nuestra capacidad de conocerle. Asimismo, gozarán de una dimensión de inaprehensibilidad con relación a nuestra tendencia consciente o inconsciente de instalar una soberanía del saber o del querer sobre ese otro u otra. Luce Irigaray, inspirada en Levinas, nos hace saber en su libro *Ser dos*, que siempre se mantiene una distancia entre dos sujetos que se aman, lo que hace saber de la dimensión inadministrable e inaprehensible que es el otro que se resiste a la pretensión de comprensión total por parte del amante.

Enseñar o amar constituyen, como podemos apreciarlo cotidianamente, un tipo de relación de cercanía que implica un campo moral, el que conlleva, por ende, un desafío ético permanente: estamos enfrentados a situaciones en que nuestros comportamientos se realizan frente a una alteridad que nos pone también frente a nosotros mismos, que nos interpela, que nos exige, que nos demanda, que nos dona. Tenemos que resolver día a día situaciones en que la presencia del otro u otra se nos impone, presencia que sólo podemos evitar en la renuncia al contacto, que se da en la misantropía como gesto radical, o en la impermeabilidad y cierre a los demás, en una suerte de autarquía narcisista o de ilusión de plenitud personal o también en ciertos grados de devastación personal en que podamos encontrarnos.

Los estilos y formas de enseñar y amar son muy variados, en tanto se pone en juego la singularidad de quien enseña o ama frente a un otro o a una otra también singulares que escapan a nuestros deseos y expectativas, a nuestro dominio, a nuestras potencias administradoras. Se escucha decir con desencanto que a los adolescentes no les interesa la filosofía, que no les interesa que les enseñemos tal o cual filósofo, pero esa reserva, resistencia o indocilidad a lo que queremos de ellos o a lo que queremos ‘entregarles’, podríamos considerarlas como afirmación de una vida que en el hacerse a sí misma encuentra sus propios sentidos y ejecuta sus propias búsquedas. Nos asomamos siempre, sorprendiéndonos, a la inmensa diversidad y

multiplicidad de las formas en que puede vivirse la vida humana, pero lo olvidamos con frecuencia restringidos en nuestros espacios de familiaridad de sentidos, los que constituimos ya sea como individuos o con grupos de cercanía. En ese olvido, efectuamos nuestros ejercicios cotidianos de disciplinar a tales jóvenes introduciéndolos en la disciplina de la filosofía.

Recuerdo una anécdota, lejana en el tiempo, que contaba un abuelo que tuvo ocasión, como alumno de la educación secundaria, de tener como profesor a un notable pintor de mi país, Juan Francisco González, quien los llevó en una oportunidad a visitar las exposiciones que se realizaban en el Museo de Bellas Artes. Salió del colegio con todo el curso y al Museo llegó sólo con algunos. Nunca miró hacia atrás, nunca les reprochó, nunca los expuso al juicio institucional. Seguramente, en la memoria de esos estudiantes, como en este abuelo, se constituyó ese pintor en una figura entrañable. Quien enseña puede hacerse entrañable por enseñar a unos la propia pasión y entusiasmo por aquello que se enseña, comunicándolo de tal modo que puede convertirse también objeto de deseo de otros y otras ; o hacerse entrañable por enseñar la libertad en que quedan si aquello que es pasión en uno mismo no les toca o anima. Quienes enseñan filosofía pueden haber suscitado en otros y otras el entusiasmo por pensar algunas preguntas, algunos problemas, y para ello se han tomado también sus propias libertades como la de burlar el programa, dándose licencia no enseñando lo que se espera que se enseñe, o inventando propias maneras de relacionarse con la filosofía, trasgrediendo de alguna manera las usanzas académicas.

Simone de Beauvoir, quien dejara tempranamente la enseñanza de la filosofía dedicándose por completo a la escritura como ‘arte de vivir’, se pregunta en su libro *Final de cuentas*, con relación a los adolescentes que rechazan ciertos aspectos que se les transmite de la cultura occidental, si acaso « ¿habrá modo de comunicarles lo que sigue siendo válido y podría ayudarlos a vivir ? » (BEAUVOIR, 1972, p. 245). Por la experiencia de sus amigas y amigos que enseñaban y, pese a que disponían de mayor libertad que en su tiempo para tratar los temas que les interesaban, se podía apreciar que las ventajas eran pocas según ellos contaban, « dada la resistencia que ponen los liceales a la transmisión del saber, particularmente en lo relativo a la filosofía ». Para Beauvoir existiría una « radical inadecuación entre

las necesidades de los jóvenes y el alimento que se les ofrece », siendo el liceo un « lugar de sujeción, tanto para los que están obligados a tragar esa papilla como para los que deben administrársela » (1972, p. 246). Propone una necesaria y « verdadera revolución » que les de a los jóvenes « el deseo y los medios de insertarse en la sociedad: sería necesario que hubiera una sociedad diferente en la cual la formación de generaciones nuevas por las antiguas fuese concebida de otro modo » (BEAUVOIR, 1972, p. 247).

Hace referencia a que es la actitud del auditorio la que ha cambiado radicalmente, obstaculizándose el diálogo: creen saberlo todo o que no hay que saber nada; desconfían de los adultos; están inmersos en la sociedad tecnocrática; faltos de curiosidad. Cito textualmente un texto que escrito en la década de los 70' hace sentido en nuestra actualidad:

Los que enseñan en sexto o en quinto tienen mejor contacto con sus alumnos : logran captar su atención y suscitar sus reacciones, *pero a condición de no encerrarse en programas que no les convienen, e inventar relaciones nuevas que no tengan en cuenta ni la disciplina ni el reglamento* (BEAUVOIR, 1972, p. 247, destacado es mío).

Beauvoir está completamente consciente de que ello deriva necesariamente en conflicto con la administración y con los padres de los estudiantes.

En las escuelas, sabemos, se dejan ver diversas relaciones de poder que cruzan disciplinas, disciplinamientos e indisciplinas de maestros, estudiantes, supervisores, directores, repitiéndose en el interior de la escuela lo que sucede en el espacio del afuera de ella; lo que enseña la escuela es que unos y otros que la conforman, constituyen una red en que las posiciones propias se movilizan constantemente ganándose o perdiéndose poder. El maestro im-potente se frustra ante la incapacidad de no poder introducir su propio conocimiento en aquél que se le resiste, interrogándose por sus posibilidades de éxito en ejercer su dominio sobre otro o por su real capacidad de influencia. La salida de la frustración es tal vez seguir afirmando el propio deseo por la filosofía, ser para el otro una pasión que hace sentido para el que la vive y que quiere enseñarla, en el sentido de dar señas de ella, dando muestras de su valor para la comprensión de la vida.

Desde hace un tiempo atrás, y en mis propias búsquedas y gesto de interrogar la disciplina de la filosofía, me he comprometido con introducir en su enseñanza la perspectiva del análisis crítico de género que produce un distanciamiento respecto de un pensar universal abstracto de la realidad humana. Dicha perspectiva trae necesariamente a presencia el cuerpo, en tanto siempre se piensa con un cuerpo en su sexuación particular que implica procesos de simbolización y significación de éste, en la diversidad y multiplicidad de los sujetos que habitan en una determinada cultura. Parafraseando a Helen Cixous, quien afirmaba que “no escribimos sin cuerpo”, podríamos decir que no pensamos sin cuerpo. Dice Cixous que:

Quando creemos escribir sin cuerpo, es que dejamos de lado el cuerpo que, de todas formas, produce *efectos de cuerpo*. No hay cuerpo universal, hay cuerpos singulares, individuales con funcionamientos singulares, al igual que una escritura es singular. (2010, p. 45, destacado es mío).

Podríamos sustituir en el texto de Cixous la palabra “escribir” por la de “pensar”, y recalcar su idea de que el cuerpo, aunque lo dejemos de lado, “produce *efectos de cuerpo*”.

Gabriela Mistral en un texto que tiene por título “Cómo escribo”, nos hace saber de la materialidad y corporalidad de su escritura:

Yo escribo sobre mis rodillas y la mesa de escritorio nunca me sirvió de nada, ni en Chile, ni en París, ni en Lisboa. [...] Creo no haber hecho jamás un verso en cuarto cerrado ni en cuarto cuya ventana diese a un horrible muro de casa; siempre me afirmo en un pedazo de cielo, que Chile me dio azul y Europa me da borroneado. Mejor se ponen mis humores si afirmo mis ojos viejos en una masa de árboles. (MISTRAL, 1992, p. 533-534).

Podemos sentir el cuerpo mistraliano en su relación con los otros cuerpos en el cuerpo de su escritura; cuerpo de Mistral que, aunque cuerpo sexuado, no da indicios en ese texto de su sexo femenino. No hay adjetivación ni nombre propio que la coloque en ese lugar y si lo leyéramos sin saber de su autoría, ésta podría ser la de un hombre o la de una mujer. Esta consideración la podríamos hacer de manera plena a menos que no nos haya llamado la atención la primera frase del texto: “Yo escribo sobre

mis rodillas”. Me pregunto, ¿escribe un hombre sobre sus rodillas, con las piernas juntas procurándose una mesa de trabajo, como cuando se desgranar los porotos o las habas? Tal vez sí, pero no con mucha frecuencia.

Podríamos decir que en el texto de Mistral se manifiestan los *efectos del cuerpo* que escribe, invitándonos a descubrir o ficcionar las marcas de su sexuación.

LA CARNE Y EL HUESO

En muchísimos de sus escritos, ya sean teóricos o autobiográficos, Simone de Beauvoir utiliza la expresión “carne y hueso”, demarcando la necesidad de tener en cuenta la implicación del cuerpo para pensar la experiencia existencial. En ese recurso semántico persistente se juega una suerte de materialismo en la concepción de la vida donde la materia del cuerpo constituye una dimensión fundamental a tenerse en cuenta para el análisis de las condiciones empíricas, y también ontológicas, de la existencia. Este análisis Beauvoir lo hace desde una filosofía que no pone en el olvido al cuerpo connotándolo sexualmente, lo que constituye uno de los aspectos más decisivos y originales de su pensamiento. Su interés no es sólo producir un conjunto de conceptos que le permitan hacer una teoría de política sexual, sino también ofrecerlos a las mujeres para que, analizando críticamente la “condición femenina” construida como artificio a través de la historia, puedan sobrepasar las determinaciones de la situación de exclusión y subordinación en que se encuentran y hallar en esa misma situación, en resistencia y lucha contra ella, los elementos para su liberación emancipatoria. Ha dicho Beauvoir: “También me preocupa cómo una mujer se las arregla en su condición de tal” (1972, p. 173), y se ocupará en ofrecernos, a través de sus escritos multiformes, relatos y ejemplos de un sinnúmero de mujeres. Algunas le permiten dar cuenta de la potencia transformatoria de la vida que reclama el deseo de libertad y la asunción de sí mismas; otras, le harán saber de la mala fe, en cuanto que conscientes de su subordinación la escamotearán; las habrá también rebeldes que tendrán un fin trágico al quedar finalmente doblegadas por su medio; y la mayoría, pasivas y entregadas a la suerte que su medio les impone. En Beauvoir, es en la afirmación consciente de los propios

finés que conducen a la realización de un proyecto de vida liberada de las determinaciones obstaculizadoras de la autonomía e independencia, lo que puede permitir *hacerse y hacer ser* a las mujeres, ser que no se reduce en absoluto a su anclaje en la maternidad, constituyéndose de ese modo en iguales a los hombres.

Simone de Beauvoir (1965), cuando considera el psicoanálisis en su obra *El segundo sexo*, afirma que éste realizó un progreso enorme respecto de la psicofisiología al considerar el cuerpo. Afirma que “[...] en la vida psíquica no interviene ningún factor que no revista un sentido humano; lo que existe concretamente no es el cuerpo, objeto descrito por los sabios, sino el cuerpo vivido por el sujeto.” (BEAUVOIR, 1965, p. 62). Remarco: no habría cuerpo, sino *cuerpo vivido por un sujeto*, y respecto del cual el psiquismo se hace sus representaciones y valoraciones. El hecho de que somos el cuerpo que vivimos (sentimos, imaginamos, representamos, experimentamos), podría tener el efecto de que si una mujer se siente hembra lo será. Dice Beauvoir: “La mujer es una hembra en la medida que se experimenta como tal.” (1965, p. 62) Ello podría derivar, de acuerdo a las singulares maneras de experimentar el cuerpo, de que en que un cuerpo de genitalidad macho podría instalarse una subjetividad o construcción femenina o al revés, una mujer con genitalidad hembra puede sentirse hombre y quiere serlo de tal manera que desea modificar su sexo biológico. Foucault afirma que no hay sexo verdadero, de modo tal que las experiencias del cuerpo sexuado pueden ser múltiples.

Con la afirmación de Beauvoir, anteriormente citada, se abre un campo interesante para pensar la relación cuerpo-representación, campo en el que han indagado insistentemente las feministas y otros estudiosos como Thomas Laqueur (*La construcción del cuerpo*)³. En el pensamiento de De Beauvoir el cuerpo está presente de una manera sustantiva y lo hace desde un particular contraste respecto de filósofos como Sartre y Merleau Ponty, en la medida que en su filosofía está pensado el cuerpo en su diferencia sexual. Simone de Beauvoir dirá que “todo ser humano

³ Kate Millet, entre las feministas, hace una referencia en su libro *Política sexual* que siempre me ha parecido extraordinariamente sugestiva, en tanto ha considerado al coito, acto genital, como un “microcosmos”: “El coito no se lleva a cabo en el vacío; aunque, en sí, parece constituir una actividad biológica y física, se halla tan firmemente arraigado en la amplia esfera de las relaciones humanas que se convierte en un microcosmos representativo de las actitudes y valores aprobados por la cultura. Cabe, por ejemplo, tomarlo como modelo de la política sexual que se ejerce a nivel individual y personal.” (MILLET, 1975, p. 178).

concreto se encuentra siempre singularmente situado” (1965, p. 10) y, podríamos decir, que la primera ‘situación’ del ser humano es su sexo, su cuerpo sexuado. Se nace situado, situado en la diferencia sexual, diferencia que recoge y sintetiza de inmediato las determinaciones que impone a esa diferencia la cultura en que habitamos y en la que ella emerge, y respecto de la cual cada quien hace lo propio adaptándose o resistiendo a sus designios. Una cuestión que inquieta a Beauvoir es la manera en que se llega a ser mujer, y su obra *El segundo sexo* es la respuesta a esa pregunta. Respecto de sí misma y de la vía que explora para su llegar a ser mujer, es la escritura la que constituirá su proceso de comprender y expresarse en su modo singular de devenir; su escritura será permanentemente el inventario de cómo se ha ido haciendo y de cómo se va haciendo ella misma como mujer. Sus textos son su arte de vivir, como cuidado y conciencia de sí.

Simone de Beauvoir no sólo pensaba el cuerpo, sino que éste se le hacía presente como cuerpo propio en movimiento en las largas caminatas, en el ascenso de lomas y cerros, atravesando campiñas, recorriendo calles y ciudades. La evidencia de su cuerpo ha quedado señalada en sus memorias y textos autobiográficos, lo que podemos leer como prueba de fortaleza corporal, de desafíos cumplidos, que marcan con una concreción particular a su filosofía. Piensa el cuerpo y piensa con el cuerpo con sus cinco sentidos.

Simone de Beauvoir, atenta al devenir, ha pensado también los deterioros del cuerpo y lo hace con una mirada cruda en *Una muerte muy dulce* (donde relata los estragos del cáncer en su madre y el desenlace de su muerte) y en la *Ceremonia del adiós* (donde da cuenta de la ruina y muerte de Sartre). Junto a su reflexión de la diferencia de los cuerpos sexuados y sus implicancias a nivel de las significancias que éstos ejecutan -hablados, leídos y constituidos por la cultura- la vejez ocupa también en su obra un lugar central. Y si en *El segundo sexo* su análisis filosófico político conduce a la develación de los mecanismos presentes en las relaciones de poder entre los sexos y la responsabilidad que en ello le cabe a la formación dada por la familia, la educación, la cultura, la conformación económica y política de la sociedad, en la vejez señalará la desidia de los poderes públicos y la insensibilidad social e individual para considerar la vida de los ancianos,

olvidados o maltratados en su otredad, en la “pequeña vida” que sostienen⁴, en la que adelgaza el apetito y los deseos.

Simone de Beauvoir (1970) se propone “quebrar la conspiración del silencio” (p. 8), “secreto vergonzoso” (p. 7) que existe en torno a la vejez, su condición tabuizada, un no quererla ver, casi de manera generalizada, en su carácter de “cambio irreversible y desfavorable”, como “declinación” (p. 17) en su cercanía con la muerte. En *El segundo sexo* ha quebrado también otro silencio: aquél que elude nombrar la “condición femenina” en su situación de subordinación, opresión, indignidad. El carácter radical de la propuesta de Beauvoir en uno y en otro caso de exclusión, sexo femenino y sujetos envejecidos, pasa por dar lenguaje a una y otra condición, desde un deseo político que implica “cambiar la vida”. La reivindicación de las mujeres y de las personas ancianas tiene ese sentido político y cultural de generar las condiciones para una mejor vida. Respecto de quienes han envejecido, la responsabilidad social debe hacer lo suyo junto a un esmero de los individuos viejos de preservar en la vejez pasiones “lo bastante fuertes como para que nos eviten volvernos sobre nosotros mismos” y que nos permita “perseguir fines que den sentido a nuestras vidas” (BEAUVOIR, 1970, p. 646). Amor, amistad, indignación, compasión permiten, a juicio de de Beauvoir, que la vida siga conservando valor “mientras se acuerda valor a la vida de los otros a través de esos sentimientos” (1970, p. 646).

EL ARTE DE VIVIR

En Beauvoir la reflexión que realiza sobre su vida en las memorias y los textos autobiográficos, no es sino afirmación de la propia vida, es parte de ella misma, es una afirmación desde dentro de ella, reflexión que hace posible un afuera: la escritura. Volverse fuera, en una suerte de desdoblamiento, hacen de la escritura un doble de sí en el cuidado de sí. Podríamos considerar que la hipertrofia de su escritura es un salvataje del tiempo vivido, como ‘tiempo recobrado’.

Simone de Beauvoir entiende la escritura como dadora de sentido para sí misma, es su instrumento querido y elegido para la realización de su

⁴ Expresión utilizada por un médico que atendía a la madre de Simone de Beauvoir, expresión que a ella le remece y que está contenida en su relato *Una muerte muy dulce* (BEAUVOIR, 1971, p. 17).

“proyecto global”. Éste no sólo compromete la escritura de su yo, es decir, sus relatos autobiográficos en una suerte de “técnicas del yo”, sino también su creación literaria. Vida y obra están de ese modo estrechamente tejidas, de manera tal que Beauvoir no tendrá dudas respecto de una identificación y calce entre ella como sujeto y como autora de los textos. Más aún, considera que a través de éstos expone su propia verdad, mostrándola a los otros: la verdad de su propio modo de hacerse, de hacer ser, en el sobrepasamiento de lo ya hecho que se constituye en situación favorable para la continuidad de su proyecto como escritora.

La escritura es, entonces, su modo existencial de estar en el mundo con los otros, de comunicarles su experiencia que vale en tanto expresa su singularidad. Dice en *Final de cuentas*: “Hay autobiografías que no se distinguen en lo más mínimo de las biografías escritas por un tercero: no establecen una comunicación sino que nos informan [...]”. En el mismo texto hace referencia a las memorias de Han Suyin de las que dice ser “un relato muy atractivo pero que no introduce a los lectores en su intimidad.” Afirma también que un libro como *Papillon* “no nos lleva a participar de una experiencia vivida”, donde el relato de episodios más o menos verdaderos o inventados nos divierten (BEAUVOIR, 1972, p. 174).

Simone alude a esto cuando trata de sus lecturas y nos comunica lo que busca en ellas, “acervo de conocimientos deseado y obtenido”; pero cuando se trata de la experiencia vivida, la escrituras deben permitir la “intrusión”, permitir que el corazón ajeno se infiltre en el de aquél a quien lee. Leer, para Simone, “no es como quería Montaigne, conversar sino filtrarse en el corazón de un monólogo ajeno. Las autobiografías, los diarios íntimos, las correspondencias favorecen esta intrusión. Y también algunas novelas.” (BEAUVOIR, 1972, p. 174-175). Pese a esa diferencia que establece con el autor de los *Ensayos*, Beauvoir ha sido receptiva de su obra y del sentido que ésta tuvo en mostrar el carácter paradójico de la existencia. El epígrafe a su libro *Para una moral de la ambigüedad*, es una frase de Montaigne: “La continua obra de nuestra vida es construir la muerte”, que revela la condición doble, ambigua de nuestro existir. Teresa López Pardina, para quien Beauvoir sigue la línea de la filosofía moral francesa iniciada por Montaigne, ha señalado muy bien que tanto en éste como en Beauvoir encontramos “la misma sensibilidad sobre la

caducidad de la vida, acompañada [...] por la importancia que le otorga a gozar del momento irrepetible que la vida nos brinda, cuando el momento es feliz;” (LÓPEZ PARDINA, 2010, p. 62-63). La fuerza del presente Simone de Beauvoir la retiene en la palabra escrita, palabra que testimonia el momento en que la existencia singular se juega en la tensión de su ser inmanente y su trascendencia.

Para Beauvoir, lo que importa, siendo indiferente que se entre en un universo ficticio, anticuado o ausente, es que los libros logren modificar nuestra posición de sujetos, que nos arranquen de nosotros mismos (LÓPEZ PARDINA, 2010, p. 175). En ese sentido el libro debe realizar una transformación, una posibilidad de acceder a otra figura de ser, a una modalidad de existencia infamiliar que nos entregue otros sentidos. El texto literario que permite ensanchar la propia experiencia, que nos hace acceder a situaciones que otros sobrepasan saliendo de sus propias inmanencias, nos transforma. La transformación se realiza en tanto ser cautivado, cogido por unas palabras que hacen posibles otras comprensiones, ofreciéndonos esa cercanía con otros sujetos unas miradas nuevas. El ser cautivado, arrastrado por la escritura de otro, aunque puede no ser total, en cuanto la escritura produce efectos de cercanía y distanciamientos alternantes, cobra sentido en el “hacer silencio en sí e instalarse en una voz extranjera”, en una “experiencia ajena” (LÓPEZ PARDINA, 2010, p. 182-185).

El propósito de Beauvoir es también llegar a producir ese estado de fascinación en sus lectores y lectoras, lograr ofrecerles a través de sus memorias y textos autobiográficos un espacio de transformación para sus propios cuidados. Estos escritos dominarán su producción a partir de las *Memorias de una joven formal*. Debe haber experimentado una fuerte inquietud cuando sus textos o parte de estos eran cuestionados y haber vivido la experiencia de no ser comprendida; probablemente la opinión que le importaba era de los más cercanos, dado que afirmaba “Desde mi juventud me ha importado un rábano la opinión pública.” (BEAUVOIR, 2010, p. 35).

Una crítica de la que da cuenta en uno de sus textos autobiográficos, y que parece haberle importado, es la relativa a que se le reprochara severamente el hecho de haber tomado notas al costado de la cama de su madre enferma, notas que elaborará cuando escriba *Una muerte muy dulce*. Su gesto me recuerda el de Leonardo da Vinci, quien

hacía apuntes de los ahorcados en la plaza pública. Distancia para poder mirar desde una exterioridad a esos cuerpos inertes y, al mismo tiempo, tremenda proximidad para poder ver lo que se ve en ellos. Sujeto y objeto se disuelven en esa relación que se establece entre los cuerpos de los vivos con los vivos enfermos y con los muertos, relación siempre muy intensa que nos implica de diversa manera. Nos hace continuos con ellos.

LA INDISCIPLINADA FILOSOFÍA DE SIMONE DE BEAUVOIR

La reflexión de Simone de Beauvoir, expresada en sus textos de múltiple factura, es portadora de una fuerza trasgresora que altera los sentidos respecto de lo que la filosofía ha sido tradicionalmente. Beauvoir descata las formas convencionales del género del discurso filosófico, disponiendo un género discursivo híbrido presente en sus relatos literarios y en sus textos autobiográficos donde encarna sus especulaciones filosóficas. Irrumpe en un modo de describir las relaciones de poder de modo extremo, duro, sin ambages, profundizando en los indicios que se quiere evitar ver. Para ello requirió una distancia crítica para mirar tales relaciones y abrió una grieta para mostrar complejidades que deja expuestas en varios flancos, apertura notable a causa de la tremenda densidad que comportan los fenómenos que piensa desde su perspectiva política.

De ese modo, enseñar a Simone de Beauvoir, es enseñar un modo indisciplinado de hacer filosofía, que buscó sus propias maneras de vivirla: como forma de vida que se afirma deviniendo, en su *llegar a ser...* escritura. Será escritura, mas escritura filosófica.

REFERENCIAS

- BEAUVOIR, S. *El segundo sexo*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XX, 1965.
BEAUVOIR, S. *La vejez*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1970.
BEAUVOIR, S. *Una muerte muy dulce*. Buenos Aires. Editorial Sudamericana, 1971.
BEAUVOIR, S. *Final de cuentas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1972.
BEAUVOIR, S. *La plenitud de la vida*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2006.
BEAUVOIR, S. *Memorias de una joven formal*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2010.

CIXOUS, H. Escritura y compromiso: la escena del corazón. Entrevista con Françoise van Rossum-Guyon. In: SEGARRA, M. (Ed.). *Entrevistas a Helene Cixous: no escribimos sin cuerpo*. Barcelona: Icaria editorial, 2010. p. 35-55.

LÓPEZ PARDINA, T. *Simone de Beauvoir. Una filósofa del siglo XX*. Universidad de Cádiz, 1998.

MILLET, K. *Política sexual*. México: Aguilar, 1975.

MISTRAL, G. Cómo escribo. In: MISTRAL, G. *Antología mayor: prosa*. Santiago: Editorial Cochrane, 1992. p. 553.

ROJAS, G. *¿Qué se ama cuando se ama?* Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos (DIBAM), 2000. Disponible en: <www.archivochile.cl/Cultura_Arte_Educacion/gr/d/grde0019.pdf>. Acceso en: mayo 2012.

CAPÍTULO 12

FORMAÇÃO E ARTE DE VIVER: O QUE SE ENSINA QUANDO SE ENSINA FILOSOFIA?

Elisete M. Tomazetti

CONSIDERAÇÕES A MODO DE INICIAR

Ao ser tocada por esta pergunta, ensaio uma escrita permeada por questões que atravessam minha vida de professora, cujo imperativo é o de procurar ensinar como ensinar, pensar sobre o que ensinar, pensar sobre o que se está fazendo e desejando que outros o façam enquanto professores de Filosofia.

Minha tarefa de professora se cumpre dentro de uma instituição – a universidade – na qual futuros professores se colocam na condição de também ensinantes dentro de uma instituição – a escola. Na instituição universidade, no curso de Filosofia, estão, hipoteticamente, aqueles que foram tocados pela Filosofia ou, como diz Oswaldo Porchat Pereira (2005, p. 113), aqueles “[...] nossos estudantes que foram trazidos para o curso de Filosofia por sentirem sede e fome de Filosofia.” No entanto, entre o

sentir *sede e fome* de Filosofia e o colocar-se a tarefa formativa para tornar-se professor de Filosofia há uma longa distância. De outra parte, é preciso considerar como a Filosofia lhes é apresentada e ensinada. Como a Filosofia vai sendo oferecida, de forma a “saciar aquela fome inicial”, manifestada em indagações, problemas, angústias, inquietações. Por isso, considero necessário perguntar: como a Filosofia é praticada/vivida nesse espaço e como se pensa e se deseja praticá-la/vivê-la no espaço da escola? Precisamos perguntar o que ensinamos quando ensinamos Filosofia na universidade, para que possamos perguntar o que ensinamos quando ensinamos Filosofia na escola.

Os discursos produzidos acerca do que seria necessário ensinar e de como deveriam ser formados os futuros professores merecem certamente estudos analíticos capazes de descrever as suas condições de emergência. As concepções de Filosofia que sustentaram e validaram certas práticas do ensino da Filosofia precisam ser investigadas. Um estudo arqueogenalógico realizado ao longo do século XX e desta década do século XXI poderia descrever o que foi proposto como um “dever ser do ensinar Filosofia” aos e pelos professores de Filosofia da universidade e da escola brasileira.

Estamos nós, portanto, sempre às voltas com o imperativo de identificar, descrever, nomear, afirmar um sentido, um jeito, um valor, um rol de conteúdos, uma tarefa a respeito da disciplina Filosofia – produzimos e somos produzidos por uma verdade do ensino da Filosofia. Proferimos discursos sobre este ensino. Um discurso de um sujeito, dentro de uma disciplina. Disciplina que entendo aqui como

[...] um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isso constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor. (FOUCAULT, 1996, p. 30).

Nesse caso, seria importante pensar em que tempo histórico e sob que condições foram sendo nomeados e alterados os discursos sobre a aula de Filosofia e sobre seu objeto de ensino, os “conteúdos” a serem ensinados na escola de Ensino Médio. Quais foram os conteúdos apresentados?

Poder-se-ia construir, ainda que de forma restrita, um quadro esquemático como o que segue abaixo:

1. do século XX até a retirada da disciplina, nos anos 70;
2. dos anos 80 até a LDB 9394/96;
3. a partir da LDB 9394/96 até os dias de hoje.

Certamente que o objetivo deste ensaio não está voltado a uma descrição desses três momentos, pois isso exigiria uma pesquisa de fôlego, de caráter empírico, ou melhor, de caráter arquegenealógico. Ou seja, uma investigação que procurasse fazer a análise dos acontecimentos discursivos com base em certas materialidades escolhidas. No primeiro registro, de forma hipotética e rápida, pode-se afirmar que se ensinou “A Filosofia”, constituída por conteúdos como Lógica, Metafísica, História da Filosofia. Ensinou-se essa Filosofia para estudantes com capital cultural condizente com os imperativos da disciplina e da escola daquele tempo. Como escreveu Obiols (2002, p. 66), nesse caso, “[...] a Filosofia encaixava-se muito bem à escola e ao aluno que dela participava.”

No segundo registro, um pouco mais próximo de nós, o ensino da Filosofia ficou circunscrito ao movimento discursivo de luta pelo retorno da disciplina às escolas. Porém, no discurso pelo retorno e naquelas poucas instituições escolares em que era ensinada, da Filosofia se assumia como objetivo primordial ensinar o aluno a ser crítico de seu tempo e de sua sociedade. Marcado o ensino brasileiro pelo autoritarismo, a disciplina Filosofia, mesmo não obrigatória, assumia um caráter salvacionista, como sendo o reduto do pensar crítico dentro da escola. Desde a década de 80 do século XX, deu-se a luta pelo retorno da disciplina ao currículo escolar, movimento descrito em inúmeros textos produzidos pelos colegas da área. Na LDB 9394/96, a conquista foi tímida – não uma disciplina, mas conhecimentos transversais que, entretanto, foram considerados insuficientes para os objetivos nobres dos quais se investia a Filosofia, no contexto da escola brasileira.

Com a LDB 9394/96, terceiro registro, constituiu-se um movimento nacional pelo retorno obrigatório da disciplina na escola de Ensino Médio. Emergiu, assim, um enunciado bastante forte e que merece nossa atenção, como forma de compreendermos seus vínculos com a

pergunta sobre a qual me ponho a pensar. Trata-se do enunciado, quase *slogan*, “Ensinar Filosofia é ensinar a Filosofar”.

Para compreender a produção desse enunciado, trago algumas ideias já construídas em uma pesquisa em andamento – Ensino e aprendizagem filosófica em discurso –, cuja finalidade é identificar e analisar os discursos produzidos no contexto do Simpósio Sul-Brasileiro de Ensino de Filosofia e, também, a partir de outros textos e leituras realizadas como professora do Curso de Filosofia da UFSM.

ENSINAR FILOSOFIA É ENSINAR A FILOSOFAR

[...] a luta para introduzir a disciplina de filosofia no ensino fundamental e médio e nos demais cursos de graduação de nível superior é ineficaz caso não se tenha capacidade

de exercitar o ato de filosofar em nossas aulas.

(PAVIANI, 2002, p. 41)

Esse enunciado encontra-se no primeiro livro da coleção Filosofia e Ensino, que reuniu textos apresentados no *Simpósio Sul-Brasileiro sobre Ensino de Filosofia*, posteriormente publicados pela Editora UNIJUÍ. O evento era organizado pelo Fórum Sul de Coordenadores de Cursos de Filosofia, que é

[...] uma organização informal, por meio da qual os Coordenadores de Cursos de Licenciatura em Filosofia, com a participação dos respectivos Departamentos de Filosofia, procuram criar ocasiões que possibilitem não somente a troca de experiências, mas o adensamento das políticas institucionais voltadas para o crescimento do ensino de Filosofia. (RIBAS et al., 2005, p. 11).

Desde 2001 até 2010, anualmente, esse evento vinha sendo realizado em alguma Instituição de Ensino Superior (IES) da Região Sul do Brasil. Encontravam-se ali professores e alunos de Cursos de Filosofia, alunos de Cursos de Pós-Graduação em Educação e Filosofia, professores de Filosofia da Escola Básica (certamente em menor número), os quais

tenham como foco de pesquisa a temática do ensino de Filosofia na Escola Básica e, também, a formação dos futuros professores de Filosofia.

Acoplado, então, aos ditos acerca da obrigatoriedade da disciplina Filosofia no ensino médio e de sua importância para a formação dos jovens estudantes, inscreveu-se sempre um discurso capaz de demarcar a especificidade desse ensino, invocando a necessidade de pautar uma definição sobre o que se entendia por ensinar Filosofia. No período que marcou o debate público sobre a importância da Filosofia no currículo e sua consequente obrigatoriedade na escola, foi claramente destacado que não bastaria defender tal obrigatoriedade: seria necessário, ainda, constituir outra concepção de Filosofia e, por conseguinte, outra concepção de ensino. Procurava-se, pois, discorrer sobre outro sentido para esse ensino, que, ao fim, poderia apresentar-se como uma saída para os graves problemas do ensino nas escolas brasileiras.

A entrada e a permanência na ordem do discurso que legitimou a importância da Filosofia e de seu retorno às escolas tiveram como decorrência, portanto, a afirmação deste enunciado – “ensinar Filosofia é ensinar a filosofar” –, o qual poderia assumir um sentido e um valor de verdade – o verdadeiro ensino de Filosofia (GELAMO, 2009). Entretanto, o “ensinar a filosofar” não constituiu uma unidade de sentido, pois cada autor discorre sobre sua concepção de Filosofia, da qual decorre um sentido do ensinar a filosofar. O que fazemos, quando nos colocamos no exercício do filosofar? É possível ensinar a filosofar? Diante disso, busco compreender os diferentes enunciados que se abrigaram sob este enunciado maior – “ensinar a filosofar”. Poderia indagar se “ensinar a filosofar” se inscreveria na perspectiva de um pensar sobre si mesmo, constituindo um cuidado de si e, como consequência, uma estética da existência? O Filosofar poderia assumir a dimensão de um pensamento filosófico que ajuda o estudante a pensar sobre si mesmo, a cuidar de si, a inventar/criar um modo de vida, tal qual a proposta desta mesa nos indica?

O que ensinamos quando ensinamos Filosofia, a partir do que tem sido dito e escrito sobre ensino da Filosofia nesse período (desde a LDB até hoje)? Ensinamos: conteúdos (conceituais); habilidades; temas; história da Filosofia; valores; problemas; nossos alunos a serem críticos.

A legislação que ofereceu parâmetros e orientações para o ensino da Filosofia nas escolas brasileiras também se colocou na ordem discursiva do filosofar. Propôs a orientação para que professores e futuros professores tivessem como meta “ensinar a filosofar e ensinar a pensar”. Do documento OCN – Conhecimentos de Filosofia –, destaco a seguinte observação:

É importante registrar que uma certa dicotomia muito citada entre aprender filosofia e aprender a filosofar pode ter papel enganador, servindo para encobrir, muitas vezes, a ausência de formação em véus de suspeita competência argumentativa de pretensos livres-pensadores. Há de se concordar, nesse ponto, com Silvio Gallo: “filosofia é processo e produto ao mesmo tempo; só se pode filosofar pela História da Filosofia, e só se faz história filosófica da Filosofia, que não é mera reprodução”. (BRASIL, 2006, p. 32).

O processo do filosofar, nas OCNs, é apresentado como dependente da História da Filosofia. No entanto, imediatamente foi explicitado que o ensino da Filosofia não poderia ser apenas a expressão das opiniões dos estudantes, mas deveria estar sustentado na tradição. Walter Kohan, no livro resultante do primeiro Simpósio Sul-Brasileiro sobre Ensino de Filosofia, que ocorreu em 2001 na cidade de Passo Fundo/RS, afirma que, nos discursos da legislação, o pensar aparece como “[...] aparentemente privilegiado”, com argumentos a favor do pensamento crítico e criativo. Vejamos o que consta no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia (PCNs):

Considerando o critério da realidade do aluno, acredita-se que, num país de baixa literatação, como é o nosso caso, uma disciplina com o grau de abstração e contextualização conceptual e histórica, como ocorre com a Filosofia, supõe que à opção de curso que for feita deve corresponder um cuidado redobrado com respeito às metodologias e materiais didáticos, levando sempre em conta as competências de que os alunos já dispõem e o que é necessário para *introduzi-los significativamente no filosofar*. (BRASIL, 2002, p. 52, grifos nossos).

O discurso produzido pelos PCNs indica que o filosofar na escola de Ensino Médio somente terá possibilidades de vir a ser atingido, se forem acionadas aulas de Filosofia que tenham como preocupação fundamental o desenvolvimento de certas habilidades filosóficas. Tais habilidades

são apresentadas da seguinte forma: ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais; contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano da origem específica, quanto em outros planos: o pensar pessoal-biográfico, o entorno sociopolítico, histórico e cultural, o horizonte da sociedade científico-tecnológica; elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes (BRASIL, PCN, 2002).

Tais habilidades levam à compreensão de que a aula seria um espaço de atividade e de exercícios a serem realizados pelos estudantes, exigindo-lhes participação constante, para efetivarem o exercício de pensamento ou, nas palavras de Celso Favaretto (2004), realizarem as operações fundamentais do pensamento filosófico.

Ensinar a filosofar remeteria, em decorrência, às funções que a disciplina deveria assumir na escola, como, por exemplo, desenvolver nos estudante o pensamento crítico, reflexivo e transformador. Todavia, foi reivindicado um movimento a ser realizado no interior dos cursos de Filosofia, com o objetivo de colocar em pauta as perguntas feitas por Kohan (2002, p. 39): “Qual a relação que estabelecemos com a própria Filosofia, nós os professores?” O que se ensina e se aprende em nome da Filosofia? Ensina-se apenas a tradição, apenas a história da Filosofia? Ensina-se apenas a “pensar um pensamento que já foi pensado”? E mais: “O que corremos o risco de fazer com a Filosofia no seu retorno?” (KOHAN, 2002, p. 24). Será que pensar pode ser catalogado como um conjunto de habilidades cognitivas, como um pacote de ferramentas de pensamento crítico e criativo, ou de competências cognitivas e afetivas?

Para muitos professores de Filosofia, formadores de futuros professores, *Ensinar a filosofar* representou a condição para a constituição de um sujeito capaz de pensar livre e autonomamente sobre o seu mundo, ou seja, capaz de uma consciência crítica e cidadã. Segundo a professora Zita Lago Rodrigues (2000, p. 169), com a aula de Filosofia “[...] o aluno do ensino médio poderá construir pontos de referência que lhe permitam

tomar consciência de seu papel de sujeito e agente de transformações sociais, culturais e políticas no contexto em se insere.”

No entanto, nos discursos materializados nos livros do Simpósio, alguns autores vão além e perguntam sobre o sentido que pode ter essa função crítica e cidadã a ser assumida pela Filosofia e como se constitui o exercício da crítica filosófica. Silvio Gallo (2002, p. 190), um dos autores com lugar garantido nos Simpósios realizados e nas produções que deles derivaram, apresenta seu entendimento, tributário de Deleuze e Guattari, acerca do que deve ser o ensino da Filosofia no Ensino Médio: Filosofia como atividade de criação de conceitos; aula de Filosofia como oficina de conceitos¹. Os conceitos são criados a partir de problemas colocados sobre um plano de imanência² e o currículo deve ser pautado, então, em problemas filosóficos. A aula de Filosofia é considerada como um empreendimento dinâmico e vivo, sempre criada e recriada, e os problemas filosóficos devem ter significação existencial para os estudantes.

Diferentemente da proposição de Silvio Gallo, o exercício do pensamento crítico é uma função atribuída constantemente ao ensino da Filosofia como descrito até aqui. Caberia, pois, à Filosofia, como uma disciplina escolar, transformar os estudantes, que, por sua vez, transformariam a realidade, o seu mundo. Pela aquisição de uma consciência crítica, o estudante passaria a ter condições de questionar as formas de manutenção de seu mundo sócio-histórico. Essa aquisição da consciência, aparece frequentemente nos textos como um ato comum e passível de ocorrer no contato do estudante com o texto filosófico ou, quem sabe, com o fragmento do texto filosófico ou recorte do texto realizado pelo livro didático e, finalmente, com a exposição do professor de Filosofia. Não é considerado o sujeito aluno nessa relação com o professor, com o texto, com a Filosofia. Não seria razoável pensarmos que, antes de mais nada,

¹ Silvio Gallo (2002, p. 194) esclarece que *Oficina de Conceitos* é uma aula de filosofia “[...] na qual professor e estudantes manejem os conceitos criados na história da filosofia como ferramentas a serviço da resolução de problemas e, a partir de problemas específicos, busquem também criar conceitos filosóficos.”

² “A noção de plano de imanência é fundamental para a criação filosófica, pois o plano é o solo e o horizonte da produção conceitual. Não podemos confundir plano de imanência com conceito, embora um dependa do outro (só há conceito no plano e só há plano povoado de conceito): “[...] os conceitos são acontecimentos, mas o plano é o horizonte dos acontecimentos. [...] Enquanto solo da produção filosófica, o plano de imanência deve ser considerado como pré-filosófico.” (GALLO, 2008, p. 44-45).

trata-se de um trabalho do sujeito aluno sobre si mesmo e que tal mudança não é da ordem do cognitivo e racional apenas?

O pensamento só pensa coagido e forçado, em presença daquilo que “dá a pensar”, daquilo que existe para ser pensado, isto é, o fato perpétuo que “nós não pensamos ainda”. É verdade que, no caminho que leva ao que existe para ser pensado, tudo parte da sensibilidade. Do intensivo ao pensamento, é sempre por meio de uma intensidade que o pensamento nos advém. (DELEUZE, 2006, p. 210).

O enunciado *Ensinar Filosofia é Ensinar a Filosofar* abriga, por conseguinte, diferentes modos de conceber o ensino, a aprendizagem, a Filosofia, sobre os quais devemos nos deter com paciência. A ação de filosofar não é decorrência apenas do discurso/exposição do professor sobre a necessidade do exercício da criticidade. Essa ação implica uma relação que o professor, ele mesmo, estabelece com a Filosofia e igualmente a possibilita a seus alunos. O Filosofar exige a compreensão de que esta é uma ação a ser realizada não apenas pelo professor, mas pelos estudantes, prioritariamente. Como os alunos passarão a assumir tal atividade de pensamento e com que sentido, durante as aulas de Filosofia? Como aprendem a ser críticos? Voltamos à pergunta: “Que tipo de pensamento se afirma e se promove sob o nome de Filosofia?” É possível que o ensino e a aprendizagem da Filosofia, no âmbito da instituição escolar, promova um cuidado de si e dos outros? Poderia ser este o sentido de “ensinar a filosofar”?

O FILOSOFAR E O CURSO DE FILOSOFIA

Para que se pense na possibilidade de “ensinar a filosofar” desde o processo de formação do professor/filósofo, no interior da instituição universitária, proponho-me descrever e pensar alguns tensionamentos vividos nesse espaço formativo.

Mesmo que, desde a década de 70 do século XX, a preocupação central tenha sido “[...] a explicitação para a sociedade, em geral, e para os responsáveis pela educação em particular, da importância da re colocação da disciplina Filosofia no ensino médio e da urgência em se efetivar isso.” (GELAMO, 2009, p. 43), no interior dos cursos, o que ocorreu foi o

silêncio sobre o ensino da Filosofia. Pode-se dizer que, de dentro dos cursos de Filosofia para fora, emergiu o discurso da importância da obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio. Porém, no interior desses cursos, o que se vivenciou durante muito tempo foi a indiferença e a ausência de práticas explícitas, vinculadas ao ensino da Filosofia, que efetivassem a formação do futuro professor, sustentadas em estudos, pesquisas e discussões, ou seja, práticas formativas e problematizadoras sobre esse objeto.

Muitos cursos de Filosofia do Brasil, durante todo o período em que a Filosofia ficou excluída do currículo escolar, permaneceram como cursos de licenciatura, isto é, permaneceram tendo como objetivo formal formar professores para atuarem na escola de Ensino Médio. Esse fato é importante, pois, de um lado, no Brasil, desde os anos 70 do século XX, a disciplina Filosofia havia sido retirada do currículo. Nos anos 80, a lei 7.044/82 indicava que seria importante a presença da Filosofia na escola, de forma optativa, ficando tal deliberação sob responsabilidade das escolas.

Durante quase quatro décadas, os cursos de licenciatura em Filosofia continuaram conferindo diploma de professor de Filosofia a seus estudantes, porém, assumindo um perfil de curso de bacharelado, dando ênfase às questões de pesquisa em Filosofia e ignorando a necessidade de produção filosófica sobre seu ensino. Nos departamentos que mantiveram cursos de Mestrado e/ou Doutorado em Filosofia, o curso de “licenciatura” encaminhava seus estudantes “naturalmente” para a pesquisa. A formação do professor de Filosofia era, então, considerada como sendo de responsabilidade apenas de algumas disciplinas de caráter educacional/ pedagógico, como Psicologia da Educação, Políticas Públicas de Educação, Didática da Filosofia e Estágio. Dividia-se, dessa maneira, as atribuições dos professores. Os professores pertencentes ao Departamento de Filosofia ministravam as disciplinas de caráter estritamente filosófico, enquanto os outros (normalmente apenas um professor dava conta de tais disciplinas), pertencentes aos Departamentos de Educação, alocados nas Faculdades de Educação, ficavam responsáveis pelas disciplinas que “formariam” o professor. Naquele contexto, o prestígio do ofício de professor era inexistente, tido como uma atividade de *segunda categoria* que, portanto, não mereceria maior atenção e envolvimento da comunidade de professores dos Departamentos de Filosofia.

Esse quadro suscita algumas ideias: primeiro, que independentemente da concepção de Filosofia, de ensino e de objetivos indicados para a Filosofia na escola de Ensino Médio, os cursos de Filosofia, em grande parte, ignoraram-se como cursos formadores de futuros professores, constituindo uma representação de professor de Filosofia da escola básica como uma profissão menor, conseqüentemente demarcando que a escola não seria o lugar do filósofo, mas do professor que apenas reproduz e repete o que os filósofos/pesquisadores dizem e escrevem. Segundo, as práticas formativas dos futuros professores foram, quase que hegemonicamente, calcadas na aula magistral, na leitura estrutural dos textos dos filósofos clássicos, sob a moldura da História da Filosofia. As referências ao ensino da Filosofia eram praticamente inexistentes no conjunto do currículo, exceto no que diz respeito às disciplinas consideradas de cunho estritamente pedagógico/didático e não filosófico. Por outro lado, mesmo a prática da pesquisa filosófica, que culminaria na formação do filósofo pesquisador, encontrou poucos espaços nos cursos de Filosofia, ao longo de nossa história recente. Cabe aqui lembrar a consideração de Oswaldo Porchat Pereira (2005, p. 112-113) a respeito dessa questão:

Para usar uma linguagem kuhniana, não se estará desenhando para a nossa comunidade departamental uma perspectiva de mudança de paradigma? Não estarão dadas as condições que propiciarão uma tal 'revolução'? Talvez seja chegada a hora de nos preocuparmos um pouco mais com tentar responder a algumas perguntas que cada vez mais parecem oportunas: prepara-se alguém para a prática da Filosofia do mesmo modo como se prepara alguém para a prática da História da Filosofia? A iniciação à pesquisa em Filosofia é a mesma coisa que a iniciação à pesquisa em História da Filosofia? O aprendizado de um método rigoroso de pesquisa historiográfica, do método estruturalista, por exemplo, é o único ou o melhor caminho para fazer desabrochar as potencialidades filosóficas daqueles nossos estudantes que foram trazidos para o curso de Filosofia por sentirem sede e fome de Filosofia?

A prática filosófica no interior dos cursos de Filosofia foi sendo realizada como uma tarefa de especialistas, cujo objetivo foi/é a análise lógica e rigorosa da linguagem, a desconstrução e reconstrução dos argumentos dos textos filosóficos, a apreensão atenta das ideias e problemas

constituídos pelos filósofos, com o intuito de apreendê-los para mais tarde, quem sabe, “ensiná-los” para os jovens estudantes do Ensino Médio.

Tomando como referência minha prática de professora do curso de Filosofia, quando a questão do ensinar e do aprender Filosofia é colocada, de forma explícita, como o objeto do pensamento e a tarefa dos “futuros professores”, estes, muitas vezes, manifestam recusa em pensar sobre outros sentidos para a aula de Filosofia com os jovens estudantes que hoje frequentam a escola pública brasileira. Admitem a necessidade de manter o rigor na leitura e na exposição filosófica na sala de aula, mas rapidamente reconhecem as grandes dificuldades que esses estudantes têm acerca da leitura e da escrita de uma forma geral.

Essa experiência tem-me colocado cada vez mais a necessidade de pensar sobre minha tarefa/existência de professora e, assim, tenho procurando problematizar as formas tradicionais de se pensar o ensino da Filosofia na escola básica. Os pressupostos da Filosofia, conforme indicou Deleuze em seu livro *Diferença e repetição*, podem nos ajudar a pensar sobre o ensino da Filosofia, a partir da problematização da imagem do pensamento que o sustenta, sobre o postulado “[...] que pensar seja o exercício natural de uma faculdade, que esta faculdade tenha uma boa natureza e uma boa vontade [...]” (2006, p. 193) e, pois, o ensino da Filosofia demanda alunos com essa boa vontade. Adaptada à estrutura e às práticas escolares, a aula de Filosofia pode ser considerada como o exercício da reconhecimento, da adequação do pensar à verdade filosófica.

De um lado, é evidente que os atos de reconhecimento existem e ocupam grande parte de nossa vida cotidiana: é uma mesa, é uma maçã, é pedaço de cera, bom-dia Teeteto. Mas quem pode acreditar que o destino do pensamento se joga aí e que pensemos quando reconhecemos? (DELEUZE, 2006, p. 197).

FORMAÇÃO E ARTE DE VIVER: O QUE SE ENSINA QUANDO SE ENSINA FILOSOFIA?

Até que ponto é possível pensar no professor, no pesquisador, como inquietos e curiosos a respeito de si mesmos, do que sabem ou julgam saber, das estratégias que utilizam, dos efeitos que produzem e das redes de poder nas quais estão, também eles, sendo produzidos? (EIZIRIK, 2005, p. 139)

As perguntas acima têm o intuito de ajudar-me a pensar sobre o processo formativo do futuro professor de Filosofia como um movimento sobre si mesmo, o qual suscitaria a necessidade de compreender sua situação nos jogos de poder, reconhecendo o tensionamento existente entre dominação e resistência. Dominação que captura o futuro professor para um “jeito de ser professor”, para “um sentido de ser professor”, para uma “determinação de aula de Filosofia a ser ministrada”, enfim, para uma tarefa, um papel social instituído e conservado ao longo do tempo. Ou resistência que permite o traçado de linhas de fuga, que constitua micropolíticas produtoras de pequenas rupturas e pequenos rearranjos no contexto das práticas docentes. Penso que a formação do professor, como realização de um exercício de si sobre si mesmo, através do qual procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de existir que, de dentro do instituído, resiste, pode constituir práticas que fogem à educação maior³.

A moldura formativa que afirma a Filosofia, os Conteúdos da Filosofia, as Informações da Filosofia, como sendo prioritários da tarefa de ensino do professor e do aprender do aluno se distancia da moldura que procura construir um diagnóstico do presente⁴ e, por conseguinte, de uma experiência de pensamento sobre si mesmo e sobre o tempo que se vive. A “formação” do futuro professor, em grande parte, apresenta-se como um processo que efetiva um jeito de aproximação à Filosofia e, conseqüentemente, a um pensamento/ação sobre como ser professor de Filosofia que normalmente exclui a experiência filosófica como prática

³ “A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. Uma educação menor é um ato de revolta e resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzimos um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância.” (GALLO, 2008, p. 64-65).

⁴ “Ter cuidado de si é se concentrar no presente, o único tempo que vivemos, o único tempo em que cuidamos de nós mesmos porque aí agimos.” (EIZIRIK, 2005, p. 109). “A ontologia crítica do presente tem importante papel neste processo de libertação. Ela consiste em um campo de problematização e de pesquisa tão difícil quanto complexo: ‘devemos considerar a ontologia crítica de nós mesmos... como uma atitude, um *ethos*, uma via filosófica onde a crítica do que somos é, ao mesmo tempo, análise histórica dos limites que nos são postos e na prova de sua ultrapassagem possível’ (FOUCAULT, 1994, v. IV, p. 577)” (CASTELO BRANCO, 2008, p. 84-85).

de liberdade⁵. É preciso considerar, apoiados em Larrosa (2004), que a formação pode ser, também, autoformação que encaminharia o sujeito, primeiramente, para “[...] combater o que já se é” para “chegar a ser o que se é” (LARROSA, 2004, p. 61) – autoformação que é invenção, que é experimentação, pois “[...] a experiência é o que nos passa e o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco.” (LARROSA, 2004, p. 66).

Como salienta Eizirik (2005, p. 138), “[é] na autoformação e no autoconhecimento que construímos nossa liberdade”, que podemos construir nossa liberdade de professor/a de Filosofia, acrescento. No entanto, na formação/autoformação do filósofo professor, na instituição universitária, até que ponto são produzidas as condições para a prática da Filosofia como o conhecer a si mesmo e como o cuidar de si mesmo – cuidado de si e dos outros? Da resposta dada a essa pergunta podemos considerar a aula de Filosofia na escola como uma experiência formativa/autoformativa ou não.

A nós, como formadores de professores de Filosofia, cabe manter presente a pergunta: como constituir processos formativos nos quais o futuro professor pergunte a si mesmo:

[...] quais são os meios pelos quais podemos mudar a nós mesmos, de forma a nos tornar sujeitos éticos? Ou seja, como trabalhamos, ou agimos, sobre a substância ética? O que vamos fazer para moderar nossos atos, ou para decifrar o que somos, ou para atingir ou erradicar nossos desejos, enfim, toda essa elaboração sobre nós mesmos, de forma a comportar-nos eticamente? (FOUCAULT apud EIZIRIK, 2005, p. 142).

É importante compreendermos que, na instituição, na maioria dos casos, aquilo que é proposto como formação/subjetivação/dominação dos futuros professores de Filosofia se constitui uma forma de lidar, pensar e experienciar a docência como algo externo, com algo apenas da ordem do cognitivo, da ordem do racional, da ordem do informativo/filosófico, no

⁵ Para Foucault, o trabalho que o sujeito realiza sobre si mesmo é uma prática de liberdade que é contínua, pois não ocorre em determinado momento um processo de liberação, que constituiria um estado permanente de liberdade. A prática de liberdade tem que ser exercida continuamente no conjunto dos processos de dominação social e cultural, nos quais estão inseridos esses sujeitos.

qual a prática da liberdade fica ausente. Em uma entrevista concedida em 20 de janeiro de 1984, Foucault (2010, p. 291) afirmava:

[...] o sujeito se constitui através de práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural.

A prática refletida da liberdade para os filósofos greco-romanos se dava pelo cuidado de si, que era uma forma de exercício ético. Em nosso caso, se o sujeito professor, em processo de formação, não se indaga sobre si mesmo, não cuida de si mesmo, não se compromete com a problematização constante sobre o que e como está se constituindo professor, o que ocorrerá no âmbito da aula de Filosofia na escola básica, junto aos aprendentes da Filosofia, será uma relação de exterioridade. Nesse caso, a Filosofia, como um conhecimento, é apresentada, explicada, informada pelo professor, pois é ele que “sabe” Filosofia. Os estudantes, por conseguinte, não estabelecem relação de sentido com a Filosofia e não conseguem transformá-la em um encontro que os leve a pensar. Não realizam uma experiência de pensar filosoficamente, o que significa dizer que não estabelecem relação com suas questões, com os problemas filosóficos, traduzidos em conceitos, no âmbito da tradição filosófica, da história da Filosofia.

Embora concebido nessa relação de exterioridade entre estudante e conhecimento filosófico, o ensino da Filosofia foi sempre considerado importante para sua formação. Formação como aquisição de conhecimentos. Enquanto sujeito racional, o estudante deveria tomar as “verdades da Filosofia”, os “conceitos filosóficos”, para julgar criticamente o seu tempo. Permanecem, assim, no exterior da Filosofia, pois não se dobram sobre si mesmos, não experienciam o pensar filosófico.

A importância da obrigatoriedade do ensino de Filosofia, muitas vezes, é justificada pela compreensão de que os conhecimentos filosóficos, as habilidades filosóficas poderiam formar um sujeito crítico e racional, capaz de dominar as verdades da Filosofia e, com base nelas, julgar a si e ao mundo em que vive. Dessa maneira, “ensinar Filosofia” foi sendo definido/nomeado/determinado como “ensinar a filosofar”. Nesse ato, estão contempladas as ações de: identificar e elucidar os problemas filosóficos dos

filósofos da tradição; esclarecer/clarificar conceitos filosóficos; constituir consciência crítica para ser capaz de julgar o certo e o errado, o falso e o verdadeiro a partir de referências oferecidas pela Filosofia; ensinar a pensar logicamente. O “filosofar” é, então, resultante de várias atividades importantes, mas que prioritariamente exigem que o aluno as realize com vínculos de sentido, para não se constituírem apenas em modos de fazer de caráter instrumental. Enfim, todos esses “filosofares” podem estar distanciados de um filosofar que, como experiência de pensamento, como liberdade de pensamento, confluem em um modo de vida filosófico: a Filosofia como um exercício de pensamento que leve professor e alunos a empreenderem uma aventura em relação à sua própria experiência cotidiana, a terem encontros com signos que lhes provoquem o pensar.

CONSIDERAÇÕES A MODO DE CONCLUIR

A experiência de ser professor e de ser aluno não é deslocada do poder, dos jogos de verdade, dos processos de subjetivação externos, mas, mesmo assim, podem produzir atos de resistência, uma vez que o pensamento se dobre sobre si mesmo e que se exerça o cuidado de si e dos outros. A prática do cuidado de si implica um pensar sobre como agir nos papéis que vamos assumindo ao longo de nossa existência. Tais práticas ou “[...] técnicas do trabalho sobre si mesmo [são consideradas] como lugar de uma experiência, como ensaios de existir” (SOUZA FILHO, 2008, p. 23). O saber se torna uma experiência de liberdade: “De que valeria a obstinação do saber se ela apenas garantisse a aquisição de conhecimentos, e não, de uma certa maneira e tanto quanto possível, o extravio daquele que conhece?” (FOUCAULT, 2010, p. 196-197).

No entanto, estamos envoltos em uma tradição do ensino da Filosofia, seja na universidade, seja na escola, que é marcada pela busca do discurso teórico da Filosofia, dos conhecimentos filosóficos, sem considerar a relação problemática que os produziu, sem vislumbrar a Filosofia como forma de vida. Pierre Hadot, referindo-se ao ensino universitário de Filosofia, história da Filosofia, pergunta-se: dever-se-ia “[...] apresentar a Filosofia antes de tudo como um discurso, quer se trate de um discurso

teórico e sistemático ou de um discurso crítico, sem relação direta com a maneira de viver do filósofo?” (2010, p. 335).

Seguindo a perspectiva de distanciamento entre discurso filosófico e modo de vida, podemos indagar: de que vale o ensino da Filosofia nas escolas, se ele assume apenas o sentido prioritário de aquisição de conhecimentos? Não é possível pensarmos em unir esse saber, a Filosofia pensada, à experiência de vida, de onde brotam problemas, campos problemáticos e, assim, procedermos a um exercício de pensar sobre si mesmo, de rever conceitos, avaliar práticas de vida, relativizar verdades, ensaiar outras formas de pensar e de agir? Não é possível considerar a implicação dos estudantes e professores com a experiência de pensamento filosófico, ou seja, tomar a Filosofia como modo de vida?

Até aqui, tratei de pensar o processo formativo dos futuros professores, que dificilmente é construído na perspectiva de criação de vínculos entre a Filosofia e a vida, entre Filosofia e experiência de pensar sobre si, de cuidar-se de si mesmo e cuidar dos outros. Contudo, na perspectiva assumida neste escrito, para ser professor é preciso cuidar de si mesmo e assim poder cuidar do outro. De outra parte, aquele que é o aprendiz deve reconhecer o valor do mestre, no nosso caso, reconhecer o valor do professor, o valor de suas lições, ou o valor daquilo que é proposto e acontece na aula de Filosofia – “para cuidar bem de si é preciso ouvir as lições de um mestre”. Eis o grande desafio do professor: tornar-se importante para o estudante, constituir-se referência, a ponto de fazer valer sua autoridade de mestre, autoridade que tem algo importante a fazer naquele momento da aula, naquele contexto da escola e assim torná-la significativa para o estudante, torná-la o espaço de uma experiência de pensamento filosófico, que pode produzir um modo de vida não distanciado da Filosofia. Porém, as condições do ofício docente e as considerações/representações contemporâneas acerca de suas funções podem indicar as dificuldades que são enfrentadas pelo professor de Filosofia que se coloca nessa perspectiva. Para continuarmos pensando sobre a questão da formação/autoformação do professor de Filosofia, de seu reconhecimento como professor/mestre, vinculada à sua compreensão e relação com a Filosofia e sobre a relação dos estudantes com o mestre/professor e a forma como se vinculam às suas lições, encerro com uma pequena passagem de

Gilles Deleuze, no livro *Foucault*, sobre a compreensão greco-romana da Filosofia como modo de vida.

O que os gregos fizeram não foi revelar o Ser ou desdobrar o Aberto, numa gesta histórico-mundial. Foi muito menos, ou muito mais, diria Foucault. Foi vergar o lado de fora, em exercícios práticos. Os gregos são o primeiro forro (doublure). O que pertence ao lado de fora é a força, porque em sua essência ela é relação com outras forças: em si mesma, ela é inseparável do poder de afetar outras forças (espontaneidade) e de ser afetada por outras (receptividade). Mas o que decorre, então, é uma relação da força consigo, um poder de se afetar a si mesmo, um afeto de si por si. [...] Mas como [os gregos] dominariam os outros se não se dominassem a si próprios? É preciso duplicar a dominação sobre os outros mediante um domínio de si. É preciso duplicar a relação com os outros mediante uma relação consigo. É preciso duplicar as regras obrigatórias do poder mediante regras facultativas do homem livre que o exerce. [...] Eis o que fizeram os gregos: dobraram a força, sem que ela deixasse de ser força. Eles a relacionaram consigo mesma. [...] Descobriram a existência estética, isto é, o forro, a relação consigo, a regra facultativa do homem livre. (DELEUZE, 2006, p. 108).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF, 2006. (Orientações Curriculares para Ensino Médio; v. 3).

CASTELO BRANCO, Guilherme. *Ontologia do presente, racismo, lutas de resistência*. In: PASSOS, Izabel C. Friche (Org.). *Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 83-89.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. 2. ed. Tradução de Luis Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

EIZIRIK, Marisa Faermann. *Michel Foucault: um pensador do presente*. 2. ed. rev. amp. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

FAVARETTO, Celso. Filosofia, ensino e cultura. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-53.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Campinas: Loyola, 1996.

_____. *Ditos & Escritos V – Foucault: ética, sexualidade, política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

- FOUCAULT, Michel. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: _____. *Ética, sexualidade e política*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- GALLO, Silvio. A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos. In: PIOVESAN, Américo et al. *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí : UNIJUÍ, 2002. p. 193-209. _____. *Deleuze & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GELAMO, Rodrigo Pelloso. *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- HADOT, Pierre. *O que é a filosofia antiga?* 4. ed. São Paulo: Loyola, 2010.
- KOHAN, Walter Omar. Perspectivas atuais do Ensino da Filosofia no Brasil. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (Org.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 21-40.
- LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- OBIOLS, Guillermo. *Uma introdução ao ensino da filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.
- PAVIANI, Jaime. Filosofia do ensino da filosofia. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (Org.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 41-52.
- PEREIRA, Oswaldo Porchat. Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia. In: SOUZA, José Crisóstomo de. (Org.). *A filosofia entre nós*. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 109-123. (Coleção Filosofia e ensino, 8).
- RIBAS, Maria Alice Coelho et al. (Org.). *Filosofia e ensino: a filosofia na escola*. Ijuí: Unijuí, 2005.
- RODRIGUES, Zita Ana Lago. A filosofia no ensino médio conforme a LDB -9394/96 e as diretrizes curriculares do MEC –PCN/EM (1999). In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (Org.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 41-52; p. 165-188.

PARTE 4

PENSAR A EDUCAÇÃO: ENTRE O AMOR, A AMIZADE E O INAPREENSÍVEL

CAPÍTULO 13

EDUCAR NA REALIDADE DA AMIZADE¹

Jean-Christophe Merle

A NECESSIDADE DE UM ENSINO DA AMIZADE E DO AMOR

Podemos fazer a experiência de ser objeto de amor desde o nosso nascimento, sob a forma de amor dos pais por seu filho, que é radicalmente desigual e não podemos fazer a experiência de outras formas de amor como esta, pois o lactante é totalmente dependente de seus pais. Não podemos tampouco fazer a experiência da amizade desde essa idade, pois, segundo os pedagogos (ver, por exemplo, MEYER; TETZER; RENSCH, 2009, notadamente THIERSCH, H.; THIERSCH, R., 2009; GAUS; UHLE, 2009), o sentido da amizade aparece apenas gradualmente: de uma “amizade como interação física momentânea” (3-7 anos), a uma “amizade como ajuda unilateral” (4-9 anos), a uma “amizade de cooperação unicamente em condições favoráveis” (6-12 anos), depois a uma “amizade como troca íntima

¹ Tradução Alonso Bezerra Carvalho e Larissa Maria Felipe Sobrinho.

e recíproca” (9-15 anos) e, finalmente, a uma “amizade como autonomia e interdependência” (a partir dos 12 anos). Da amizade e do amor, em toda sua extensão, não fazemos a experiência progressiva senão a partir da adolescência, e esta experiência nos ensina que eles podem nos trazer tanto grandes alegrias como grandes sofrimentos. Enquanto objetos de ensino, o amor e a amizade têm lugar no curso de filosofia, pelo menos onde a filosofia faz parte do programa do ensino secundário (o curso de educação sexual, quando existe, não diz respeito ao amor, mas à sexualidade).

Ora, esses cursos de filosofia ensinam muitas vezes apenas algumas concepções clássicas da amizade e do amor, como as de Platão e de Aristóteles, mas não distinguindo as diferentes concepções, controversas, de amor e de amizade, nem examinando os perigos e toda a gama de opções oferecidas pelas diferentes formas de amor e de amizade possíveis, comparando as suas vantagens e seus inconvenientes, e observando seu processo. Ora, essa experiência tanto é formadora para o adolescente e para o seu processo de maturação, quanto pode perturbar seu aprendizado de outras interações sociais, mais complexas e abstratas, tais como aquelas que são do domínio da sociologia, da política, da economia, da teoria da escolha racional etc. Se, no processo que se origina nas relações de tipo paternalista, que combinam submissão e confiança, em direção a relações complexas e abstratas, as relações de amizade e de amor não proporcionam uma estrutura de confiança e de benevolência e, assim, o indivíduo não é capaz de enfrentar as relações de concorrência, as instrumentais, as de autoridade, a exclusão social etc. Isso contribui, portanto, para uma sociedade atomizada, na qual a autonomia individual não pode realmente se desenvolver.

Antes de expor o ensino filosófico do amor e da amizade em que eu acredito, convém evitar um mal entendido. Ao apresentar os perigos e as possibilidades frutíferas do amor e da amizade, bem como as diferentes concepções relativas a ambos, devo adotar uma posição paternalista? Devemos distinguir duas espécies de paternalismo (sobre o paternalismo e seus diferentes tipos, ver FEINBERG, 1986, cap. 17). O paternalismo positivo afirma que é permitido, para o bem da pessoa, lhe impor um modo de vida, obrigações e interdições com as quais ela não consentiu e que ultrapassa as exigências da simples coexistência dos indivíduos livres

e iguais nas relações jurídicas. Este primeiro paternalismo, positivo, é excluído no que concerne ao amor e à amizade, porque, contrariamente às escolhas de convivências do adolescente, nem o amor nem a amizade podem ser obtidos pela coação. Ou seja, os pais não podem obrigar que seus filhos sejam amigos ou amem essa ou aquela pessoa. Um segundo paternalismo, negativo, tem como pretensão proibir os indivíduos de aceitar livremente as relações que são, ao mesmo tempo, contrárias à felicidade e das quais é impossível sair. Um exemplo típico do paternalismo negativo reside na proibição da escravidão voluntária, que não impede, entretanto, nem uma constante submissão voluntária masoquista a uma senhora dominadora, nem de se prejudicar, tanto no sentido próprio como no sentido psicológico, para responder aos pedidos sempre crescentes e abusivos de um amigo dispendioso que insistiria em nos humilhar, mesmo que seja permitido sair dessa relação. Em compensação, durante o período de menoridade do adolescente, esse tipo de relação também pode ser proibida ao indivíduo, no início de maneira absoluta, depois, a partir de uma certa idade, com discrição por parte de seus pais.

Ora, para os adultos, o paternalismo negativo inclui igualmente a informação adequada. Assim, em *On liberty* (2011]), John Stuart Mill não restringe somente a limitação da liberdade individual ao princípio do não-dano (cap. IV), mas ele começa igualmente a defender a liberdade de opinião (cap. II), necessária ao debate público, sem o qual nem a liberdade e a felicidade, tanto individuais como coletivas, nem seu progresso, seriam possíveis, e cuja falta permite a tirania da maioria.

Por que, poderia se dizer, não deixar o cuidado desses debates aos adolescentes, que devem fazer eles mesmos “a experiência da vida” e “a educação sentimental”, que não se ensina teoricamente? Eu vejo pelo menos duas razões para não fazê-lo. *Primeiramente*, nós não deixamos os adolescentes descobrirem eles mesmos o que Galileu, Newton, Einstein, Pasteur, Heisenberg, Smith, Weber, Durkheim etc. nos ensinaram, mas todos esses autores são objeto de um ensino, não somente por gozarmos dos frutos de seu conhecimento, mas também por não voltarmos a partir do zero a cada geração. *Em segundo lugar*, o amor e a amizade são, para os adultos também, objeto de numerosos erros e confusões para o assunto do conceito da amizade, os quais conferem um caráter absoluto às prescrições

normativas que deveriam, no entanto, ser submetidas ao nosso exame crítico. Expor o que é o conceito de amizade e de amor, distinguindo concepções controversas de amor e de amizade, não tem, por conseguinte, um interesse puramente teórico, mas também prático.

Convém agora dissipar um outro possível mal entendido. Minha proposta não destaca em primeiro lugar a filosofia moral, da qual eu empresto aqui somente o princípio do consentimento esclarecido e constantemente revisado. Mas eu não pretendo reduzir a moral a uma filosofia dos sentimentos. “O antiteórico moral” Bernard Williams, retomado por Harry Frankfurt, no seu ensaio sobre a amizade (cf. WILLIAMS, 1981, p. 18; FRANKFURT, 2004, p. 33), sustenta a opinião segundo a qual, quando a esposa de um indivíduo (que Williams supõe ser objeto de um amor verdadeiro da parte de seu esposo) e um desconhecido estão se afogando simultaneamente, e tal indivíduo pode socorrer somente um dos dois, (1) o indivíduo socorre sua esposa e não o desconhecido, e não somente (2) o indivíduo age desse modo sem levar em consideração qualquer princípio moral universal, como ainda (3) essa motivação amorosa é fonte de normatividade, ou seja, de obrigações morais. O exemplo de Williams não é, pois, convincente, porque faltam indicações precisas relativas às duas pessoas se afogando, de sorte que a escolha é moralmente indiferente. Se acrescentarmos à situação algumas características, como, por exemplo, que o desconhecido não é bem um desconhecido, mas na verdade alguém que é portador de pesquisas científicas que trazem resultados que permitirão curar uma doença particularmente grave e muito disseminada, a moral manda que se salve este desconhecido (ver CÍCERO, *De Officiis*, III, 31). A emoção e a moral podem muitas vezes oferecer motivos para agir em sentido oposto, entre os quais o indivíduo deve escolher. A seguir, minha perspectiva será aquela da autonomia pessoal e do respeito de si que requerem uma relativa igualdade de estatuto nas relações emocionais, as quais não pertencem às obrigações morais, de sorte que abordarei os perigos da amizade e do amor em relação aos objetivos e propósitos das pessoas envolvidas. Entre esses perigos, contamos particularmente com o perigo para os adolescentes de confundir ou de misturar amizade e amor.

OS ELEMENTOS CONCEITUAIS DA AMIZADE E DO AMOR

Por conceito da amizade e do amor eu compreendo os elementos que pertencem necessariamente à amizade e ao amor, do ponto de vista descritivo; por sua vez, as diversas concepções de amizade e de amor tratam do que deve ser respectivamente a amizade e o amor, do ponto de vista prescritivo (sobre a diferença entre o conceito e a concepção em geral, ver HART, 1961, p. 155-159; RAWLS, 1971, p. 5). Isso significa que o conceito de amizade e de amor deve corresponder a todas as formas de amor e de amizade, e não excluir algumas em razão de seu caráter imperfeito, incompleto ou impuro, enquanto as concepções de amizade e de amor o podem.

Amizade e amor partilham alguns elementos conceituais, ao passo que outros elementos conceituais os separam.

Entre seus elementos conceituais comuns, encontramos pelo menos os dez seguintes:

(1) O amor e a amizade não consistem exclusivamente em um sentimento ou numa atitude para com outrem, mas em um *processo de coordenação benévola*, que tem uma gênese, se desenvolve e eventualmente se torna perecível por meio de transformações que um dia chegam ao fim, seja pelo fim da amizade ou do amor, por exemplo, pela decepção, seja no mais tardar pela morte do amigo ou do ser amado, que eterniza para sempre esse processo de desenvolvimento.

(2) O amor e a amizade não se constituem em vista da descoberta e do *conhecimento de si mesmo e do próximo*, mas tais descobertas contribuem para isso.

(3) O amor e a amizade necessitam de uma certa *discursividade* para se desenvolver, de um diálogo entre os que eles unem, mesmo se eles incluem muitas vezes um desejo irrefletido, sobretudo no caso do amor. Esse diálogo inclui também tensões.

(4) O amor e a amizade, seja se fundamentando, seja se originando de *uma determinada identidade*, de projeto (no caso do amor), de gosto ou de juízo (no caso da amizade), presumida ou desejada, não conduz *jámais a uma união em uma identidade comum*, até mesmo

perfeita, a não ser em simples aspirações que se descobrem na tensão da individualidade de cada ser.

(5) O amor e a amizade proporcionam, assim, uma certa *confiança e uma previsibilidade do comportamento* do amigo ou do ser amado e

(6) eles contribuem para nossa interpretação do mundo e para a orientação de nossa vida.

(7) Ambos, a amizade e o amor, estão ligados, em nossa época, embora de maneira diferente, a *um certo grau de intimidade, de abertura, de vulnerabilidade e de igualdade*, muitas vezes em tensão com a autonomia individual.

(8) Não apenas o amor, mas também a amizade, tem não somente um objeto real, mas também um *objeto formal*, isto é, que possui algumas características, mesmo que sejam raras e definidas com maior ou menor precisão. Quando Montaigne dá como razão de sua amizade muito estreita “porque era ele, porque era eu” (MONTAIGNE, *Essays*, livro I, cap. XXVII), essa razão não substitui uma explicação, a qual está bem apresentada na passagem que precede e enumera todos os traços de caráter de seu amigo. Que o amor tem sempre um objeto formal parece uma afirmação surpreendente que se opõe – somente em aparência – a uma interpretação literal do andrógono de Aristófanes, relatado em *O Banquete* de Platão (2011), no qual as metades separadas uma da outra buscam a metade faltante. De fato, se o amor não tivesse um objeto formal, o objeto amado seria paradoxalmente não especificado, até mesmo único, mas indiferenciado e então completamente intercambiável, o que ele jamais é. Se o único fato da existência de uma história comum com o ser amado, sem consideração de suas características, era suficiente para explicar a atração a um objeto real, sem referência a um objeto formal, nenhuma mudança de comportamento do ser amado nem do amante poderia colocar fim à relação amorosa, nem mesmo interrompê-la, o que ninguém jamais afirmava.

(9) De todos os elementos precedentes decorre a importância maior para o indivíduo a *perda* do amigo ou do ser amado (ver BLANCHOT, 1971, cap. XXIX; BAIER, 2005).

(10) A *falta* muitas vezes associada ao amor (o desejo amoroso aspira preencher a uma falta) é um *sentimento* necessariamente ligado à

ausência de toda relação de amor, *mas não o que motiva necessariamente a atingir uma relação amorosa particular*. Na verdade, a falta ligada a um ser particular reside no efeito da perda sempre possível do ser amado, e o mesmo também vale para a amizade.

AS CONCEPÇÕES ABSOLUTIZANTES DE AMIZADE E DE AMOR

Ao contrário, não somente as concepções de amizade e de amor não pertencem a esses elementos conceituais, mas algumas dessas concepções realmente contradizem tais elementos conceituais, e o adolescente está numa idade particularmente suscetível de adesão a essas concepções. Vejamos alguns exemplos de concepções absolutizantes:

(1) *A união perfeita* (no caso da amizade) ou a *fusão* (no caso do amor) entre dois seres, que os levaria a tornar-se, senão apenas a ser um ou a ter a mesma identidade. Essa tese é falsa. Na verdade, se algumas alegrias e algumas dores podem ser partilhadas, outras não podem. Quando um amigo ou um amante tem um braço amputado, não sentimos o mesmo sofrimento nem mudamos o nosso comportamento da mesma maneira que o amputado. Enfim, a relação de amizade ou de amor não engloba a totalidade das esferas da atividade, do pensamento e do sentimento presentes em cada indivíduo, que são nossos amantes e amigos.

(2) *A exclusividade* da relação de amor ou de amizade. Vários autores, desde Aristóteles e Cícero, pensam que a amizade só pode existir entre um número reduzido de pessoas, e alguns limitam esse número a dois. Essa tese é falsa, pois podemos amar a humanidade em geral, como defende Kant ou praticava Gandhi e Madre Teresa de Calcutá.

(3) *A perpetuidade* ou a *promessa de perpetuidade* da relação. Nem um nem outro é necessário para a existência de uma relação de amizade ou de amor. Na amizade, como no amor, pode-se fixar essas concepções como ideal ou como norma, mas a ausência de união perfeita, de exclusividade, de perpetuidade ou de promessa de perpetuidade não significa que não se trate nem de amor nem de amizade.

(4) *A redução* da relação de amor e de amizade a um *sentimento*, em vez de um processo de coordenação de sentimentos entre duas pessoas.

Essas concepções de amizade têm em comum *absolutizar* a relação de amizade ou de amor, quanto ao seu entendimento e à sua intensidade, quanto ao número de parceiros e quanto ao tempo. Essa lista não é exaustiva.

(5.1) Às vezes, essa absolutização não se contenta em afirmar que o amor e a amizade não somente são conceptualmente possíveis *sem reciprocidade*, o que é verdade: eu posso me comportar como amigo de alguém que se comporta como meu inimigo, e os eternos “apaixonados sem correspondências”, que são desdenhados pelo objeto de seu amor, existem realmente. Tal absolutização pode chegar até a afirmar que o amor e a amizade, por serem verdadeiramente amor e amizade, *devem necessariamente* existir e perseverar *apesar* dessa ausência de reciprocidade e *apesar* do caráter desejável da reciprocidade.

(5.2) A absolutização pode muito bem afirmar *o inverso*, isto é, que o amor e a amizade são *necessariamente recíprocos*.

A primeira posição (5.1) absolutiza a exigência em direção a si-mesmo, enquanto a segunda absolutiza a exigência para com outrem, cada um tendo na verdade somente um valor limitado. De um lado, uma excelente amizade e um amor profundo deixarão mais possibilidades ao amigo ou ao amante de fazer o necessário para se reconciliar e retomar a relação amorosa ou amigável. De outro lado, a reciprocidade contribui muitas vezes para a perenidade da relação. Entretanto, trata-se apenas de correlações estatísticas e de circunstâncias favoráveis, não de leis gerais.

Constatar a divergência entre as concepções normativas de amizade e de amor e o amor e a amizade reais não é uma trivialidade, pois essa divergência é muitas vezes mal interpretada, isto é, compreendida como a diferença entre um conceito pretendido e um comportamento geral que pode aspirar ao amor e à amizade, mas que não é atingindo jamais. Ora, um consenso reina sobre nossa necessidade de relações de amizade e de amor por uma vida feliz. Se o conceito pretendido é verdadeiro, e nosso comportamento não se conforma a ele, resulta disso então a necessidade de que a realidade de nosso comportamento em matéria de amor e de amizade nos torne infelizes, por nossa culpa. De fato, pululam tais lamentações na tradição filosófica. Pensadores, como Montaigne

(*Essays*, livro I, cap. XXVII), retomaram a proposta de Aristóteles mal retransmitida por Diógenes Laércio: “[...] *ô philoi, oudeis philos*” (“meus amigos, não há amigos”) (DERRIDA, 1994, cap. 1). Ao contrário, se somente as concepções, e não o conceito de amizade e de amor, são difíceis de serem cumpridas, a amizade e o amor podem muitas vezes nos tornar felizes, mas pressupõem igualmente perigos, dois pontos que confirmam uma abordagem descritiva, a qual contém uma importância prática paradoxalmente muito maior que a abordagem tradicional.

AS DIFERENÇAS CONCEITUAIS ENTRE A AMIZADE E O AMOR

Na falta de pontos de comparação, os adolescentes estão particularmente inclinados e propensos à absolutização em qualquer uma dessas variantes. No entanto, além das possibilidades e perigos que compartilha com a amizade, o amor tem riscos próprios, que afetam não só o amor-eros, mas o amor-*ágape* e o cuidado (*care*) simples, por exemplo, o amor ao próximo, que é mais próximo da *philia* (ver KREBS, 2009, p. 739).

Entre os elementos conceituais do amor que divergem dos elementos conceituais da amizade, podemos incluir os seguintes:

(11) as pessoas que se amam compartilham uma comunidade de projeto, importante e até mesmo central para eles, ao passo que os amigos não compartilham necessariamente qualquer projeto comum, mas uma comunidade de juízo e de gosto. As pessoas que se amam desenvolvem uma certa dependência mútua, de esperança, de atenção, de intenções e de prazer. O resultado, como bem observou Max Scheler, é que os amantes não sentem somente empatia (*Einfühlung*) ou compaixão (*Mitgefühl*), mas também sentimentos comuns (*Miteinanderfühlen*) (cf. SCHELER, 1973, p. 23-24).

(12) Enquanto a amizade não pode começar sem que se sinta uma certa estima pelo amigo, que posteriormente pode se desenvolver ou se ver decepcionado; ao contrário, o valor colocado no ser amado não está em primeiro lugar na relação amorosa, como afirmou a teoria (*bestowal theory*) de Harry Frankfurt (1999), contra as teorias de avaliação de amor (*appraisal theory*) de Roberto Solomon; é antes o sentimento de amor que confere valor ao ser amado e se reveste, portanto, de um caráter performativo.

Esses dois elementos conceituais específicos para o amor decorrem ainda de outros elementos conceituais.

Da comunidade de projetos resultam características do amor que contêm, ao mesmo tempo, um potencial de possibilidades superior em relação àquele da amizade e os perigos e os sofrimentos maiores.

(13) Uma revelação do nosso ser ao ser amado é maior do que a um amigo – ou seja, há uma maior intimidade –

(14) e há uma maior exclusividade de benevolência em relação ao amor, de maneira que, numa situação de concorrência entre o ser amado e um amigo, ficamos do lado do ser amado, mesmo se estimamos mais o amigo. Disso advém igualmente que uma amizade é muito mais facilmente compatível com um outro amigo do que o amor com outro amor.

(15) Como ressalta Annette Baier, no amor, ao contrário da amizade, pode-se rir dos defeitos da pessoa amada, sem que isso afete a sua relação, mas desde que seja com humor, e não com ironia (ver BAIER, 2005).

(16) O amante considera geralmente o ser amado como a sua “melhor metade”, enquanto a amizade requer uma igualdade de estima.

Visto que a estima deriva do amor e constitui uma razão para se iniciar a amizade, resultam também consequências importantes.

(17) Se uma amizade pode sobreviver à morte do amigo, pois fica eternizada nas relações que foram construídas no passado (ver BLANCHOT, 1971, cap. XXIX), ela não pode sobreviver a uma ruptura, embora amizades possam algumas vezes existir unilateralmente, desde que os dois indivíduos estejam em contato um com o outro. Ao contrário, o sentimento de amor *pode sobreviver à ruptura, e pode existir por alguém que jamais conhecemos pessoalmente*. Os casos de pessoas que continuam a amar aquele ou aquela que os deixaram, ainda quando o rompimento foi odioso, são comuns, assim como a existência daqueles que são “atravessados por sentimentos amorosos” e o ser amado não corresponde é bem real.

(18) Ao contrário do nascimento da amizade, *o nascimento do sentimento de amor é incontrolável*, embora o estabelecimento da relação e a sua continuidade seja controlável pela vontade. O amor constitui uma motivação para o agir, mas desde que não seja a única.

(19) É possível *sentir amor por alguém que não merece* (tal é, por exemplo, o caso de amor que Swann devota a Odette de Crécy, no livro *Em busca do tempo perdido*, de Proust, [2006]), ou que tenha um comportamento, gosto, opiniões etc. *de que discordamos, algumas vezes de maneira muito forte*. Se sentirmos vergonha e tentarmos dissimular ou esconder esse sentimento de amor, pode se tratar de um verdadeiro amor ou um ponto de partida de um relacionamento romântico, ou até mesmo uma fonte de sofrimento. Temos exemplos em Proust.

(20) A igualdade necessária ao amor é bem menor que aquela necessária à amizade. O modelo de amor filial, do amor em direção a Deus, até mesmo o amor pelo belo ou pela perfeição é um modelo de desigualdade e submissão radicais. Decerto que, entre os seres humanos, o amor não pode ser de tal maneira, e os direitos do homem, por exemplo, proíbem algumas formas extremas de submissão, tal como aquela que exigiria a aceitação de sua própria morte, de sua mutilação, de sua redução a escravo, da tortura etc. Sobretudo, a continuação da relação amorosa repousa e se funda sobre o consentimento mútuo. Isso garante uma igualdade mínima, que é, entretanto, bem menos exigente que na amizade, e que não impede tratamentos que podemos considerar como imorais e moralmente degradantes.

(21) O amor é sempre descrito como um sentimento em que a intensidade é mais forte no início e quando surgem eventos dramáticos, reais ou virtuais, por exemplo, o risco da separação causada por eventos exteriores, ou ainda o ciúme. Ao contrário, a intensidade da amizade aumenta, após o começo da relação de amizade. Contrariamente ao mito exposto na tese clássica de *L'amour et l'Occident*, de Denis de Rougemont (1972), não existe entre os seres humanos uma divisão estanque das relações amorosas em amor-*eros* e amor-*ágape*, *eros* combinando intensidade e vontade de morte, enfim, infelicidade, e amor-*ágape* combinando a vontade de repouso e a vontade do nada, desprovido de força vital. O mito, do qual trata Rougemont, aborda o amor como se ele se reduzisse ao primeiro sentimento que nos move a iniciar o processo, que é a relação amorosa. Ora, esse processo mistura o *eros* e o *ágape* em proporções variáveis segundo as fases desse processo, e o *eros* e o *ágape* não são, para o processo, como totalidade nem vontade de morte, nem vontade de nada.

O mito expõe dois perigos do amor que não correspondem, em aparência, à realidade da relação amorosa, e que se opõem em aparência entre eles (dois traços característicos do mito, conforme Lévy-Strauss), ao passo que eles exprimem, na verdade, uma mesma ordem.

Os fatores que eu tenho apresentado permitem explicá-los facilmente. Eles tornam o amor ao mesmo tempo *mais propício à absolutização* do que a amizade e *menos propício que ela à coordenação dos sentimentos, tanto entre várias pessoas quanto no interior de uma mesma pessoa*, de tal maneira que a visão corrente tende a considerar que, nos velhos casais, o amor toma muitas vezes o lugar da amizade. A visão corrente tem certamente erros, pois permanece, por exemplo, uma intimidade maior que na amizade. Entretanto, o amor é muitas vezes percebido como uma força poderosa e potencialmente desestabilizadora, até mesmo revolucionária, como acreditaram autores tão diferentes como Charles Fourier (1818), que inventou os falanstérios, e André Breton (1937), que fez do *amor-louco* o coração da revolução surrealista. Ele é também pensado como uma força efêmera, que promete a eternidade, enquanto a amizade é concebida ao mesmo tempo como perene e consciente das fraquezas humanas. No *amor de si* – egoísta – encontramos igualmente uma força que ameaça não apenas a boa coordenação interpessoal, quanto a coordenação interpessoal das emoções. A amizade é, com efeito, um sentimento que se constrói sob uma comunidade de juízo ou de gosto, que age como um princípio organizador. O sentimento amoroso, para se realizar numa relação amorosa mesmo pouco durável, deve ainda encontrar ou instaurar uma certa comunidade. Que elas se realizem ou permaneçam efêmeras, as relações amorosas não têm, finalmente, o efeito desestabilizador que tememos geralmente e que alguns esperam.

OS DIFERENTES NÍVEIS EMOCIONAIS DA AMIZADE E DO AMOR

O que está faltando na forma usual para representar o amor e a amizade, especialmente entre adolescentes, que ainda não desenvolveram uma experiência, não é apenas a coordenação emocional entre os parceiros, que somente pode se estabelecer durante um processo, mas também os muitos níveis emocionais nos quais podem se situar o amor e a amizade. Na

teoria contemporânea das emoções, há três principais níveis de emoções, de acordo com sua importância para a personalidade do indivíduo.

(1) Um nível de emoções espontâneas, reflexos, principalmente fisiológicos. São emoções específicas de uma complexidade limitada.

(2) Um nível de emoções que organizam o caráter de conjunto da pessoa como um todo e explicam os pontos de saliência desse caráter, sobre o qual o indivíduo volta sua atenção, tanto no sentido prático quanto teórico e ainda afetivo, e que influencia o primeiro nível. Este segundo nível é o de continuidade e coordenação complexa de um caráter.

(3) Um nível emocional que explica as principais mudanças de caráter, até mesmo de conversão do indivíduo, que estabelece uma nova continuidade do segundo nível. Enquanto, no primeiro nível, se situa, quanto à amizade, a amizade infantil, limitada, versátil, o amor interpessoal passa sempre pelo primeiro nível, o amor de Deus, amor pelo belo ou pela perfeição, que constituem senão exceções em aparência, pois estes amores precisamente visam a evitar cuidadosamente o primeiro nível, cuja força eles não desconhecem. Quem não teve, de maneira mais ou menos fugaz ou como um reflexo, inúmeros olhares de amor em sua vida, e imaginou o que seria uma intimidade que jamais teve a intenção de buscar? Às vezes, porém, seguimos esse sentimento espontâneo de amor, associando-o à perspectiva de um projeto, seja ele muito vago, seja indefinido, e este pensamento pode até imaginar uma mudança em sua vida emocional, situada no terceiro nível. Desse sentimento de amor resultará, finalmente, uma mudança emocional de terceiro nível, ou se dissolverá em uma simples emoção efêmera de primeiro nível? Talvez se mostrará, enfim, correspondente à estrutura emocional já estabelecida do segundo nível. Isso não será então uma relação amorosa que mudará uma vida, algumas vezes através de muitas aventuras dramáticas de dois personagens que, inicialmente, “não eram realmente feitos um para o outro”, mas um amor de dois seres que “se dão bem”. Quanto à amizade duradoura, ela pode igualmente pertencer tanto unicamente ao segundo nível quanto ao terceiro nível, depois ao segundo nível, mas, na idade adulta, não passa pelo primeiro nível.

CONCLUSÃO: ALGUNS ENSINAMENTOS DECISIVOS

Diante do exposto, eu não pretendo de modo algum sugerir que o indivíduo, e especialmente o adolescente, deva *planificar* a evolução do sentimento amoroso e de suas esperanças em direção ao segundo nível de uma relação amorosa estruturada, coação que mata naturalmente o amor que ela pretenderia perenizar. Eu prefiro sugerir os pontos seguintes.

(1) No curso deste perpétuo e constante processo de coordenação que são o amor e a amizade, *as razões para as quais começamos uma relação de amizade ou de amor podem muito fortemente não residir mais nas razões para as quais continuamos essa relação, e as mudanças carregam não somente a natureza da relação, mas também o caráter e o comportamento dos parceiros da relação.* Dessa realidade divergem grandemente tanto as obras de ficção – que se dedicam, em razão de seu gênero, a dar uma unidade a uma amizade e a um amor – como muitas teorias que se consagram a desenvolver uma tipologia, tal como *eros* e *ágape*, ou a indicar o que deveria ser o modelo consumado de amizade e de amor. Orientar-se somente segundo um modelo é voltar a rejeitar ao mesmo tempo as formas evolutivas e as formas imperfeitas, mas importantes, do amor e da amizade. Ora, se em Aristóteles a amizade da utilidade é menos perfeita que a amizade agradável, ela não permanece menos importante, como sublinha Neera Badhwar (2005), por exemplo. Da mesma forma, nem um amor efêmero nem um amor antigo e moderado são formas desprovidas de todo valor.

(2) Destacar que o amor, como a amizade, é em primeiro lugar uma *tentativa* ou uma experiência de coordenação emocional, cuja realização e continuação se pode somente constatar, mas não antecipar nem garantir. *A perda do amigo ou do ser amado não deve então ser considerada, salvo razão específica, como um fracasso* que não deveria ter lugar, por mais dolorosa que seja essa perda e por mais séria que seja a tentativa. Para considerá-la como um fracasso pessoal, seria necessário, com efeito, estabelecer que tal relação teria continuado e prosperado se o indivíduo não tivesse agido de uma maneira que ele pudesse evitar, e *deveria moralmente* querer evitar. Deixar de levar em conta que a perda da amizade ou do amor constitui um fracasso que não deveria jamais ter lugar *evita a emergência da questão do sentimento de culpabilidade*, de si mesmo ou de outrem, que com frequência conduz demasiadamente a querer prejudicar ao antigo amigo

ou ao antigo ser amado. Ora, com o sofrimento inevitável da perda advém um segundo perigo, e nos é concedida uma segunda vulnerabilidade, não negligenciável, que pode conduzir à hesitação ou à abstenção diante de possíveis relações futuras.

(3) *Mesmo que nos entreguemos de maneira sincera à amizade ou ao amor, temos que manter em segundo plano, sem nenhum projeto, a possibilidade de amar ou ser o amigo de outras pessoas, além daquelas de quem somos amigos ou com quem estamos nos laços do amor, no momento.* Isso não é contrário à fidelidade, mas atribui outro valor ao ser amado ou ao amigo para além de ser o único amigo ou o único ser amado possível ou, então, o de ser aquele a quem estamos tão ligados *somente por causa de outros ou por causa da dor da separação*, ou do que um economista chamaria de “custo de transação elevado”. Trata-se de continuar no caminho de um amor ou de uma amizade pelo *valor intrínseco* que nós lhe concedemos.

Ensinando essas coisas, como também as que são de outras emoções ou práticas sociais, tais como o mal, o perdão, a deliberação coletiva etc., tanto aos adolescentes quanto aos adultos, nós podemos não apenas poupá-los de experiências dolorosas, mas também abrir-lhes caminhos fecundos e felizes.

REFERÊNCIAS

- BADHWAR, Neera K. Amitié et sociétés commerciales. In: MERLE, Jean-Christophe; SCHUMACHER, Bernard (Ed.) *L'amitié*. Paris: Presses Universitaires de France, 2005. p. 183-208.
- BAIER, Annette. La perte d'amis. In: MERLE, Jean-Christophe; SCHUMACHER, Bernard (Ed.) *L'amitié*. Paris: Presses Universitaires de France, 2005. p. 137-152.
- BLANCHOT, Maurice. *L'amitié*. Paris: Gallimard, 1971.
- BRETON, André. *L'amour fou*. Paris: Gallimard, 1937.
- CICERO. *De Officiis*. Oxford : Oxford University Press, 1994.
- DERRIDA, Jacques. *Politiques de l'amitié*. Paris: Galilée, 1994.
- FEINBERG, Joel. *Harm to self*. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- FOURIER, Charles. 1818: *Le nouveau monde amoureux*. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/classiques/fourier_charles/nouveau_monde_amoureux/nouveau_monde_amoureux.html>. Acesso em : 17 mar. 2012.

- FRANKFURT, Harry. *Necessity, volition, and love*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- FRANKFURT, Harry. *The reasons of love*. Princeton: Princeton University Press, 2004.
- GAUS, Detlef; UHLE, Reinhard. 'Liebe' oder 'Nähe' als Erziehungsmittel. In: MEYER, Christine; TETZER, Michael; RENSCH, Katharina (Ed.) *Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik*. Wiesbaden: VS-Verlag, 2009. p. 23-44.
- HART, H. L. A. *The concept of law*. Oxford: Oxford University Press, 1961.
- KREBS, Angelika. 'Wie ein Bogenstrich, der aus zwei Saiten eine Stimme zieht'. Eine dialogische Philosophie der Liebe. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, Berlin, v. 57, n. 5, p. 729-743, 2009.
- MEYER, Christine; TETZER, Michael; RENSCH, Katharina (Ed.) *Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik*. Wiesbaden: VS-Verlag, 2009.
- MILL, John Stuart. *On liberty*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- MONTAIGNE, Michel de. *Essays*. Londres: Lightning Source, 2007.
- PLATÃO. *O banquete*. Belém: UFPA, 2011.
- PROUST, Marcel. *Em busca do tempo perdido: no caminho de Swan*. Rio de Janeiro: Globo, 2006.
- RAWLS, John. *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press, 1971.
- ROUGEMONT, Denis de. *L'amour et l'occident*. Edição definitiva. Paris: Plon, 1972.
- SCHELER, Max. *Wesen und Formen der Sympathie*. In: SCHELER, Max. *Gesammelte Werke*, Bd. 7. Ed. M.S. Frings, Bern: Francke, 1973.
- THIERSCH, Hans; THIERSCH, Renate. Beziehungen in der Erziehung – essayistische Bemerkungen. In: MEYER, Christine; TETZER, Michael; RENSCH, Katharina (Ed.) *Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik*. Wiesbaden: VS-Verlag, 2009. p. 13-22.
- WILLIAMS, Bernard. *Moral luck*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

CAPÍTULO 14

O PAPEL DAS PAIXÕES NA FORMAÇÃO DA MORALIDADE¹

Alonso Bezerra de Carvalho

PAIXÕES OU *PÁTHOS*: DEFINIÇÕES E IDEIAS

O desafio que nos propusemos enfrentar neste texto é compreender e expor algumas reflexões sobre o que é considerado esse outro lado da dimensão humana: as paixões. Proferidas em verso e prosa, as paixões representariam, de início, um sentimento e uma sensação que preencheria a alma e a existência de uma pessoa e de uma coletividade. Apaixonar-se seria experimentar a mobilização dos instintos mais recônditos do espírito humano com consequências somáticas incômodas, perturbadoras, mas também gratificantes e agradáveis, para mim e para nós. Em sua origem grega, essas ideias estão bastante presentes.

¹ Este trabalho é parte constitutiva do projeto de pesquisa intitulado *A educação moral no mundo contemporâneo: a experiência da amizade na sala de aula*, que foi desenvolvido com financiamento do Edital MCT/CNPq/MEC/CAPEs N° 02/2010.

Páthos: paixão ou sentimento; emoção; aquilo que se sofre ânimo agitado por circunstâncias exteriores; perturbação do ânimo causada por uma ação externa; acontecimentos ou mudanças nas coisas causadas por uma ação externa ou por um agente externo; passividade humana ou das coisas; doença (donde: patológico, patologia); emoção forte causada por uma impressão externa (donde: patético); passividade física e moral; sofrimento. O verbo *páskho* significa: ser afetado de tal ou qual maneira, experimentar tal ou qual emoção ou sentimento, sofrer alguma ação externa, padecer (em oposição a agir). Oposto a *práxis*. (CHAUI, 2011, p. 508).

Essas noções também aparecem na definição que Aristóteles faz de paixão, na *Metafísica* (2006), considerando-a como uma das dez categorias que constituem o Ser. Ele explicita:

Paixão significa (a) uma qualidade em função da qual se torna possível a alteração, por exemplo, entre a brancura e a negrura, a doçura e o amargor, o peso e a leveza, etc. (b) as *atualizações* dessa qualidade, ou seja, as alterações já convertidas em ato. (c) Particularmente, alterações e movimentos penosos e, mais particularmente, ferimentos que produzem sofrimentos (d) Experiências desastrosas, penosas, [dolorosas e prazerosas] extremas são chamadas *paixões*. (p. 158, grifos do autor).

Enfim, a paixão significa o fato de se sofrer (suportar) a ação de algo de que não temos domínio, conduzindo, assim, à ideia de passividade. No que se refere ao homem, a paixão foi ao longo dos séculos tratada como um elemento que pode revelar o seu caráter, a sua maneira de ser e de estar no mundo. Nesse sentido, adquire diversas acepções, tornando-se um problema filosófico clássico, com repercussões até os dias atuais, com abordagens que a toma como positiva e outras atribuindo-lhe uma denotação negativa. No primeiro caso, é considerada como um temperamento ativo e entusiasta, uma mobilização persistente de energia para atingir um objetivo e que nenhum fracasso, obstáculo ou desmentido é capaz de abalar: as paixões amorosas, de jogo, ideológica etc. No entanto, as paixões foram condenadas como algo que torna o homem um ser fora de si, perturbado e conduzido apenas pelo desejo de realizar os seus objetivos, de atingir o prazer que o levaria a um profundo sofrimento e dor, de sacrifício e renúncia, que precisa ser controlado.

Na história da filosofia, esse debate ou diversidade de posições é evidente. Ao que tudo indica, tudo começara com Platão ou, quiçá, com Parmênides. A contingência do devir, a pluralidade das opiniões, o mundo das sombras, o conhecimento ilusório, a incerteza das informações do universo sensível faz emergir toda uma concepção de homem e de filosofia. É a partir dela que os debates começaram, trazendo repercussões até os dias hoje, inclusive provocando reconfigurações nas reflexões no campo da própria filosofia, da ciência, da ética, da política etc. Enfim, a história das paixões seria a história de seu combate com a razão: *páthos* x *logos*. Moralistas, filósofos e a religião estiveram na vanguarda desse movimento. Insistir, como fez a Renascença, sobre a necessidade de tomar os homens “tais como eles são” é parte relevante – num sentido alternativo –, de um processo que sempre considerou as paixões como elementos destruidores do homem.

Já bem perto de nós, Freud é um dos pensadores que procurou compreender essa força submersa presente na constituição do homem, ao sustentar que não somos senhores em nossa própria casa, contradizendo o fato de os homens pretenderem ser os senhores do seu próprio destino, por meio de um *eu*, de uma consciência. Segundo ele, o inconsciente é essa força obscura que arranca e impede o homem de coincidir consigo mesmo, enquanto os filósofos da consciência, embora tenham, entretanto, reconhecido essas forças – as paixões –, não duvidavam de que seríamos capazes de controlá-las por meio da razão.

No entanto, se Freud reconhecia uma certa racionalidade dessas forças obscuras que agem em nós sem que estejamos conscientes, muitos filósofos sustentaram que as paixões pertencem ao campo da irracionalidade. Em Kant, por exemplo, as paixões foram denunciadas com fervor como sendo más em si, viciosas e... irracionais. Se quisermos viver bem, viver a vida de homens, devemos nos desembaraçar delas.

Para Kant, a paixão é uma inclinação, da ordem dos desejos, um sentimento de prazer e desprazer, que não deixa o sujeito chegar à reflexão. Como doença da alma, as paixões, como as emoções, a ordem do afetivo e da sensibilidade, seriam caracterizadas pelo arrebatamento que impede toda reflexão, todo exercício normal da razão. “Estar submetido às emoções e às paixões, é sempre uma doença da alma, visto que ambos excluem o controle da razão.” (KANT, 1993, p. 217 - §73). Essa situação se assemelha a um

violento desequilíbrio, como se não nos pertencêssemos mais: o homem apaixonado não é livre nem senhor de si. Perturbados e excessivamente exaltados, nós nos dedicaríamos a uma única coisa e todo o resto nos é indiferente. A paixão constituiria, portanto, um atentado à liberdade bem mais profundo que a emoção. Se nesta há, para Kant, alguma coisa de reflexão, a paixão se *opõe* à razão, à reflexão e ao julgamento. E mais: a paixão se serve da razão; ela se torna uma doença da razão (1993, p. 218 - § 74). Assim, o apaixonado utiliza a reflexão, mas no sentido contrário ao exercício normal da razão. Ele não raciocina normalmente, mas de qualquer jeito. Desse modo, podemos considerar o apaixonado como aquele que viola e contradiz as regras elementares da lógica, isto é, as normas que todo homem de bom senso, quando em posse de toda sua razão, pode exercer (KANT, 1993, p. 237 - § 81). A “lógica” da paixão é formada por uma ideia *a priori* que o apaixonado toma como elemento cristalizador, ornando e exagerando as características do objeto amado ou odiado. No caso do amor, o amante torna o amado perfeito, belo e maravilhoso. Essa lógica escolhe e toma a parte pelo todo: X é *a, b, c, d*, mas o apaixonado diz que é apenas *a*. Por isso, deve ser controlada pela razão.

Por sua vez, os frankfurtianos parecem relativizar a questão e pensá-la a partir de outra perspectiva. No aforismo “Interesse pelo corpo”, da *Dialética do esclarecimento* (1985), Horkheimer e Adorno tratam de uma história subterrânea do corpo que, segundo eles, consistiria no “[...] destino dos instintos e paixões humanas recalçados e desfigurados pela civilização.” (HORKHEIMER; ADORNO, p. 215-216). O corpo, como morada das paixões, teria sido condenado como depósito absoluto do mal em contraposição ao espírito que, reverenciado como suprassumo do bem, tornou-se condição primordial para as grandes criações culturais. Se, à primeira vista, ele pode ser tomado como fonte de um amor prazeroso e por isso desejado, os frankfurtianos argumentam que o corpo foi na verdade escarnecido e repellido como algo inferior e escravizado. Exaltado, sim, mas como coisa, objeto sem vida, como algo “proibido”, “reificado”, “alienado” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 217).

O domínio da natureza, das paixões e dos nossos impulsos se confundiria, contraditoriamente, de acordo com os frankfurtianos, à própria história da razão. É a história da renúncia e do sacrifício, como

na *Odisseia* de Homero. Dominar a natureza significa, portanto, antes de tudo dominar-se, ter nas mãos a própria natureza. O sujeito esclarecido é aquele que conseguiu sacrificar-se, ainda que isso lhe custe sua expressão mais viva: a liberdade. Por isso, resistir ao canto da sereia, ser astuto como Ulisses é tornar-se forte e capaz de dominar, transformando os homens em animais dóceis e mansos, levando-os a um estágio biológico inferior. Essa é a contradição. A razão, querendo extinguir as paixões, torna-se, ela mesma, a paixão de si própria. A promessa da desmitificação tornou-se um mito.

Mais explícito a favor das paixões, vamos encontrar Diderot. Nos seus *Pensées Philosophiques*, ele se contrapõe àqueles que declamam contra as paixões, imputando a elas todos os sofrimentos do homem. Segundo ele, na verdade esquecemos que elas são também a fonte de todos os prazeres, elevando a alma humana às grandes coisas. As paixões, quando são reprimidas e aniquiladas, degradam os homens. É como se destruíssemos a grandeza e a energia da natureza, como os galhos frondosos e luxuosos de uma árvore que oferece o frescor e o domínio de suas sombras (DIDEROT, 1994, p. 19-20). As paixões teriam um caráter ativo, conduzindo-nos a agir no mundo. Uma vida autêntica é uma vida que contempla o mundo das paixões, intensa, isto é, não valeria a pena viver, se não fôssemos tomados pelas paixões. A paixão, como exaltação e estado de espírito animado, destruiria a monotonia e a tristeza da vida cotidiana, permitindo-nos suportá-la.

Fonte de loas e elogios e de críticas e repúdio, talvez se observássemos as paixões do ponto de um autor antigo e outro moderno, quem sabe mostraríamos o significado ou o papel que elas podem cumprir na formação do homem, especialmente de sua moralidade, ou melhor, de sua dimensão ética. É o que faremos a seguir.

Para tanto, vamos retomar as ideias de dois filósofos que, para mim, podem nos auxiliar a pensar perspectivas diferentes e até inovadoras para o campo da ética: Hume e Aristóteles. David Hume, filósofo inglês do século XVIII, procurou sair desse debate quase maniqueísta que, ao longo a história da filosofia, se tem travado entre *páthos* e *logos*. Aristóteles, por sua vez, viu na razão e na paixão duas instâncias que, se tomadas de maneira complementar e não excludentes, favorecem na compreensão não apenas da natureza humana bem como nas ações e escolhas que fazemos em nossas existências. Nota: há quem diga que há influência de Aristóteles

sobre Hume, ou melhor, que aquele pode ser considerado um dos primeiros empiristas.

HUME: UM COMBATE INEXISTENTE

Conforme Hume, a tradição filosófica é marcada por um combate permanente e ordinário entre a razão e a paixão, cuja vitória é da primeira. Os homens não seriam virtuosos, se suas ações não fossem reguladas e ordenadas segundo um princípio razoável que submetesse as paixões. “A maior parte da filosofia moral, antiga ou moderna, parece se fundar sobre essa maneira de pensar; e neste campo, seja por argumentação metafísica ou por declamações populares, a preeminência é da razão sobre a paixão.” (HUME, 1991, p. 269). O predomínio racional é construído a partir das mais diversas formas, considerando a razão como dotada de eternidade, de uma imutabilidade e até mesmo de uma divindade, e à paixão cabendo a inconstância, a ilusão e até mesmo a alucinação e a loucura. Nada mais que uma falsidade, garante Hume. O mundo da vontade, dos desejos e das ações humanas não pertence e não é motivado exclusivamente pela razão.

O entendimento humano seria exercido por duas formas diferentes: a demonstração e a probabilidade, ou seja, por relações abstratas entre nossas ideias e pelas relações dos objetos oriundas da experiência.

Eu creio que será difícil de afirmar que o primeiro tipo seja a única causa de uma ação. Como seu domínio específico é o mundo das ideias e como a vontade ocupa o mundo da realidade, a demonstração e a volição parecem, por esta razão, totalmente separados um do outro [...] Por consequência, o raciocínio abstrato ou demonstrativo não influencia em nenhuma de nossas ações, a não ser a direção de nosso julgamento no que diz respeito as causas e os efeitos. (HUME, 1991, p. 269-270).

Quando estamos numa situação real na qual podemos experimentar momentos de sofrimento ou de prazer, segue-se que daí se origina um sentimento de aversão ou de propensão, inclinando-nos a evitar o que nos é apresentado, caso nos proporcione mal-estar, ou desejá-lo, caso nos deixe contente. Essa experiência jamais seria compreendida por provas e demonstrações, visto que seria tratá-la no mesmo sentido das operações matemáticas ou mecânicas. As causas e os efeitos dos sentimentos, dos

impulsos bem como o despertar de uma volição e o ato de produzir uma ação pertencem ao domínio do provável, do imponderável. No máximo, à razão cabe descobrir as conexões e os meios que os objetos são susceptíveis de nos afetar.

Nada pode se opor à impulsão de uma paixão ou retardá-la, se não é uma impulsão contrária; e se esta impulsão contrária proviesse da razão, esta última faculdade deveria, então, ter uma influência original sobre a vontade, causando tanto quanto impedindo um ato de volição. Mas, se a razão não tem essa influência... [portanto], o princípio que se opõe à nossa paixão não pode se identificar à razão... A razão é e não deve ser senão a serva das paixões; ela não pode jamais pretender cumprir um outro ofício que não aquele de servi-las e obedecê-las. (HUME, 1991, p. 271)².

Se a razão pretende modificar a direção de uma paixão, o entendimento e o julgamento da reflexão permanecem sob o controle das paixões. Se há alguma racionalidade no mundo das paixões, aquela estaria sob o “domínio” deste. Embora a paixão por adquirir bens e riquezas possua, a princípio, um caráter destrutivo e, muitas vezes, desmesurado, ela pode ser refreada a partir de uma outra paixão, contrabalançando o jogo. Assim, não existiria nenhuma força exterior às paixões capaz de controlar um desejo ou um sentimento fora dessas afecções, isto é, a plena satisfação das paixões estaria em sua capacidade de encontrar a melhor saída aos perigos e danos de que elas são portadoras, nelas mesmas e não fora. Isso significa que falar de paixão e razão é referir-se a situações e ordens completamente diferentes e, por definição, não podem se opor. Cada uma tem a sua própria lógica, independentes.

Portanto, constituída de uma legalidade autônoma e de uma originalidade existencial, o domínio da paixão não é dotado de uma “qualidade representativa”, ou seja, como se fosse uma cópia de um outro modo de existência.

Quando tenho fome, estou realmente sob o domínio da paixão e, nesta, eu tenho referência a um outro objeto como quando estou com sede, doente, etc. É, portanto, impossível que a paixão possa ser combatida pela verdade ou a razão ou que estas possam contradizê-la;

² “Como esta opinião pode parecer algo um tanto extraordinário”, Hume reconhece que “[...] nós não falamos rigorosa e filosoficamente quando discorremos sobre o combate da paixão e da razão.” (1991, p. 271).

pois a contradição consiste no desacordo de ideias, consideradas como cópias, com os objetos que elas representam. (HUME, 1991, p. 271).

O mundo das paixões e o mundo das ideias (razão e verdade) são, frisemos, de ordem diferente, embora a visão intelectualista, opondo-se à visão empirista, tenha colocado ambas em lados opostos, mas desde que a razão domine as paixões. O erro aqui estaria em considerar o julgamento do nosso entendimento como algo exclusivo da razão, como a única referência, sendo que as ações oriundas de motivações afetivas também podem ser acompanhadas de um julgamento. Haveria, assim, a atribuição e a adoção de critérios alheios de um campo a outro. Do ponto de vista moral, a lógica racional sentencia que algumas paixões são boas e, no caso das más, se as controlamos, podemos torná-las pelos menos aceitáveis. Nos dois casos, é a razão que justifica e condena, segundo os seus parâmetros, classificando-as de chocantes, imorais, absurdas e excessivas. Nada estranho às paixões dizer que elas são irracionais. As paixões são um modo de existência anterior a toda reflexão e a todo julgamento baseado em verdadeiro e falso. Em outras palavras, Hume considera que “[...] uma paixão [a esperança ou o medo, a dor ou a alegria, o desespero ou a serenidade] deve se acompanhar de um julgamento falso para ser considerada irracional; e mesmo assim, não é a paixão que, propriamente falando, é irracional, é o julgamento.” (1991, p. 272).

O julgamento falso se dá a partir de suposições falsas quanto ao *objeto*, ou melhor, a algo que não existe na realidade, e quanto aos *meios* que adota para realizá-las – inapropriados ao fim visado, julgando erradamente as causas e os efeitos. No entanto, desde o momento em que “[...] nós percebemos a falsidade de uma suposição ou da insuficiência de certos meios, nossas paixões cedem à nossa razão, sem oposição. Eu posso desejar um fruto por seu gosto excelente, mas se alguém me persuade de meu erro, eu deixo de desejá-lo.” (HUME, 1991, p. 273). Mas isso não significa que razão e paixão sejam idênticas, embora ambas sejam ações do espírito. O exercício da razão não produz e não transmite nenhuma emoção sensível ou situações de prazer ou de mal-estar, a não ser bem raramente, quando de especulações filosóficas as mais sublimes ou frívolas. É daí que viria a confusão, enfatiza Hume, quando se considera que a atividade do espírito

que age com a mesma serenidade e a mesma tranquilidade que a razão se confundiria com ela, sobretudo se a julgamos à primeira vista ou por sua primeira aparência. Pois existem, sim, certos desejos e tendências que são calmos, que, mesmo sendo paixões, produzem pouca emoção no espírito, seja porque são instintos originalmente plantados em nossa natureza – a benevolência e o ressentimento, o amor da vida e a ternura pelos filhos –, seja como apetite geral pelo bem e a aversão pelo mal.

Quando alguns desses desejos são calmos e não causam desordem na alma, tendemos a tomá-los como determinações da razão e de supor que eles provêm da mesma faculdade que julga sobre a verdade e o erro. Se supôs [ao longo da tradição filosófica] que sua natureza e seus princípios eram os mesmos porque a diferença entre suas sensações não era evidente. (HUME, 1991, p. 273-274).

Por outro lado, no que concerne às emoções denominadas violentas, que me fazem desejar o mal e a punição a alguém, quando sou vítima de uma injustiça, por exemplo, independente de qualquer consideração pelo prazer ou vantagens pessoais, é comum também atribuir a direção e o controle da vontade ao princípio racional, supondo a ineficiência do outro – da paixão. Mas não: os homens agem muitas vezes ciente e contra seu interesse, isto é, não é sempre que o maior bem possível os influencia. Segundo Hume, chama-se “força da alma” essa preeminência das paixões calmas sobre as violentas. Instaura-se o equilíbrio.

Portanto, seria por meio de comportamentos passionais que o homem manifesta sua natureza. É de sua relação com os objetos, tomando como medida a estrutura original de nossos órgãos, que advêm as sensações que chamamos de “bem”, quando agradáveis e de “mal”, quando desagradáveis.

Assim, a temperatura moderada é agradável e *boa*; a temperatura excessiva, capaz de nos fazer sofrer, é *má*. Existem outros objetos que, por sua conformidade ou sua contrariedade natural a uma paixão, suscitam uma sensação agradável ou não; eles são chamados por esta razão de *bem* ou *mal*. O castigo de um adversário, é um bem; a doença de um amigo, pois ela atinge a nossa amizade, é um mal. (HUME, 1991, p. 63, grifos do autor).

As paixões e as afecções resultam, assim, de como o que consideramos bem ou mal nos atinge. Se a probabilidade de um bem se realizar é alta ou praticamente certa, chamamos essa experiência de *alegria*, e de *tristeza* quando a mesma situação torna provável a ocorrência do mal. Se o bem for incerto, produz a *esperança* e, no caso de um mal incerto, o *medo*. Em decorrência, constata-se que o *desejo* nasce do bem e a *aversão* do mal. Nesse conjunto de situações, atua a *vontade*, intervindo cada vez que buscamos o bem e nos desembaraçamos do mal por uma ação qualquer do espírito e do corpo. Esquemmatizando: a vontade, como guardiã do que escolhemos para agir, observa se nossa decisão partiu do que entendemos como bem e prazeroso; se assim o fizemos, é porque é bom e nos agrada, pois proporciona alegria e esperança e sempre vou desejá-lo; por outro lado, se parto do que é mau e doloroso, mal me propicia, provocando sentimento de tristeza e de medo, cuja consequência será a minha aversão. Hume diria que, devido à existência de uma lógica e de um julgamento nessas atitudes, a tradição filosófica considerou como justificativa para dizer que é a razão que determina e que deve direcionar o mundo das paixões.

As reflexões humanas nos permitem concluir que a paixão é o que nos coloca em relação com o mundo, que dá a este mundo um sentido para nós. As paixões nos tornam seres sociais. Seriam elas que revelam o nosso jeito de ser na relação com os outros indivíduos, isto é, com a coletividade. Desse ponto de vista, é possível pensarmos numa moral a partir de Hume e perguntar sobre as paixões que nos mobilizam, para estabelecermos maneiras de viver na sociedade e que, de certa forma, constituem a cultura de um país, por exemplo. De resto, as paixões não seriam inimigas nem opostas à razão. São campos distintos, e a suposta oposição seria apenas um modo de falar: as paixões não impedem de maneira alguma a razão de se realizar e não podem ser aniquiladas pela razão, pois elas não têm a ver com o erro e a verdade. Se há algo de nocivo nas paixões, a elas cabe encontrar o equilíbrio entre aquelas que são úteis à sociedade. As paixões se opõem às paixões e somente entre elas se podem encontrar os contrapesos, quer dizer, somente uma paixão pode triunfar sobre uma outra paixão.

ARISTÓTELES: SEM AS PAIXÕES NÃO HÁ ÉTICA

Dois textos de Aristóteles expressam com muita propriedade o significado e a presença das paixões, na constituição do homem: *Retórica e Ética a Nicômaco*. Elas seriam como um movimento que, como um dado da natureza humana, não pode ser tratado como algo a ser extirpado ou condenado. No livro II, capítulo 5, da *Ética*, quando indaga sobre o que é a virtude, Aristóteles responde que na alma humana se encontram três espécies de coisas: paixões, faculdades e disposição de caráter.

Por paixões entendo os apetites, a cólera, o medo, a audácia, a inveja, a alegria, a amizade, o ódio, o desejo, a emulação, a compaixão, e em geral os sentimentos que são acompanhados de prazer ou dor; por faculdades, as coisas em virtudes das quais se diz que somos capazes de sentir tudo isso, ou seja, de nos irarmos, de magoar-nos ou compadecer-nos; por disposições de caráter, as coisas em virtudes das quais nossa posição com referência às paixões é boa ou má. Por exemplo, com referência à cólera, nossa posição é má se a sentimos de modo violento ou demasiado fraco, e boa se a sentimos moderadamente; e da mesma forma no que se relaciona com as outras paixões. (ARISTÓTELES, 1987, p. 31).

Podemos nos arriscar a dizer que as paixões seriam o ponto de partida para a formação do caráter dos indivíduos. A avaliação de nossas condutas – se louvadas ou censuradas – não é feita por sentirmos paixões, mesmo porque ninguém se encoleriza intencionalmente, o que quer dizer que não escolhemos sentir essa ou aquela paixão. Isso significa que só somos julgados e responsabilizados pelas nossas virtudes e vícios, que são formados pelo modo como usamos as paixões. “Sentimos cólera e medo sem nenhuma escolha de nossa parte, mas as virtudes são modalidades de escolha, ou envolvem escolha. Além disso, com as paixões se diz que somos movidos.” (ARISTÓTELES, 1987, p. 31).

Desdobrando melhor a proposta aristotélica, talvez caiba aqui um aprofundamento ou uma explicitação dos elementos essenciais que a compõem. Grosso modo, e pensando com base em uma pragmática, isto é, em sua funcionalidade na conduta humana, a paixão diz respeito ao que sentimos e experienciamos no nosso cotidiano. Ela é uma tendência ou uma inclinação que tem a função de nos mobilizar, tendo como resultado, frequentemente, uma ação posterior, daí o caráter de passividade que nos

atinge. Quando reagimos a uma ofensa, por exemplo, sentindo raiva, não haveria a possibilidade de fazermos uma escolha, mantendo a calma e a tranquilidade. “A paixão é sempre provocada pela presença ou imagem de algo que me leva a reagir, geralmente de improviso. Ela é então o sinal de que eu vivo na dependência permanente do Outro.” (LEBRUN, 1987, p. 18).

Como característica ou dístico do ser humano, a paixão é algo pelo qual um ser perfeito, como Deus, não seria movido. Como pertencente às coisas do mundo humano, as paixões dependem do outro (o mundo fora de nós), não cabendo a nós escolher o momento para senti-las, o que não nos isenta de agirmos de maneira responsável em direção ao seu domínio, dosando-as. É desse modo que os outros nos julgam como seres ético-virtuosos, ou seja, observando como nos movimentamos com nossas paixões. Nesse sentido, e visto que o julgamento ético sempre se direcionará ao modo com que uma pessoa age diante de suas paixões, então, não há ética sem as paixões. Assim, o homem virtuoso não seria aquele que lança mão de suas paixões, nem aquele que as abranda, mas aquele que sabe dosar o quanto de paixão uma determinada conduta comporta, nas circunstâncias que se defronta.

Do ponto de vista da educação, cabe a função de ensinar o homem a dominar suas paixões e não extirpá-las ou saciá-las. E dominar nada mais é do que utilizá-las adequadamente e não aniquilá-las, como pretenderam várias correntes filosóficas. Dessa forma, é de estranhar quando queremos impor ou inculcar juízos éticos *a priori*, impossibilitando ao indivíduo fazer suas experiências passionais. Dito de outra maneira, quando queremos relacionar a ética com leis morais e jurídicas, como pretendera a ética cristã.

A regulação ética não é exercida através de uma lei judaico-cristã, mas pela opinião de um expectador prudente, que aprovará/desaprovará minha conduta e avaliará se eu soube usar convenientemente minhas paixões. Não é a uma lei que eu devo referir minha conduta, mas à opinião moderada dos outros [...]; a ética aristotélica é mais um tratado de *savoir-vivre* do que um tratado de moral. (LEBRUN, 1987, p. 21).

Também concebida como o mundo das emoções (ZINGANO, 2008, 2009), a paixão seria, então, um tipo de afecção que, quando envolvida na ação, contém um elemento cognitivo, pois, ao sentirmos

medo, antes é necessário que tenhamos uma *consideração* – examinar com cuidado, respeito e veneração – de que daquilo que está presente diante nós é capaz de causar dano à nossa vida.

CONCLUSÃO

Dessas reflexões queremos indicar que, quando se pensa numa educação moral ou ética, inclusive e, sobretudo, a partir da escola, parecemos que há um equívoco no entendimento do papel que as paixões podem cumprir. Seja no processo de formação dos professores, seja na prática pedagógica, posteriormente, é necessário repor essa questão de forma a contribuir na maneira de como lidamos com as manifestações passionais por que somos acometidos, alunos e professores, por exemplo. As ideias de Hume e de Aristóteles nos oferecem elementos suficientes e, quiçá, necessários, para o enfrentamento e a compreensão das situações, tanto dilemáticas e conflituosas, quanto as prazerosas, de harmonia e de amizade que são vivenciadas no ambiente escolar.

Talvez uma prática que podemos adotar diante disso seja a de repensar modos novos de construir nossas existências, dando a elas um caráter mais “chão”, mais realista, diante de atitudes e posturas que sempre predominaram na configuração dos projetos e ações pedagógicos. Para tanto, e em continuidade, caso optemos por esse caminho, nada mais coerente seja mergulhar nas questões colocadas por pensadores clássicos, como aqueles a que já fizemos referência, ou atuais, tais como Nietzsche e Foucault. Filósofos que pensaram e refletiram sobre o seu tempo vivido, com suas incongruências e afinidades, recolocaram o tema das paixões de maneira a retomar o que disseram Aristóteles e Hume, isto é, que as paixões são fontes para a edificação de nossos valores, do nosso caráter e de nossa moralidade. E a escola, no seu sentido mais amplo, poderia ser o lugar espaço-temporal para essa experiência.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo : Nova Cultural, 1987.
- _____. *Metafísica*. Bauru: Edipro, 2006.
- CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- DIDEROT. Pensées philosophiques. In: DIDEROT. *Œuvres*. Paris: Robert Lafont, 1994. v. 1.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- HUME, David. *Les passions*. Paris: Flammarion, 1991.
- KANT, Immanuel. *Anthropologie d'un point de vue pragmatique*. Paris: Flammarion, 1993.
- LEBRUN, Gérard. O conceito de paixão In: NOVAES, Adauto (Org.). *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 17-33.
- ZINGANO, Marco. *Aristóteles: Ethica Nicomachea I 13 – III 8: tratado da virtude moral*. São Paulo: Odysseus, 2008.
- _____. *Estudos de ética antiga*. São Paulo: Paulus: Discurso Editorial, 2009.

CAPÍTULO 15

ESTÂNCIAS: SOBRE A TRANSMISSÃO DO INAPREENSÍVEL

Maximiliano Valerio López

Nas páginas que se seguem, proponho-me pensar e convidar a pensar sobre a dinâmica dos afetos na maquinaria educacional contemporânea; a maneira como, por meio dela, se dá forma a essa entidade fantasmática que chamamos humanidade, na qual circulam e tomam forma os afetos.

O humano, isso que a educação almeja *formar*, não é uma substância, mas o efeito de uma série de dispositivos histórico-sociais, cujo exercício implica relações de força, formas de significação e a construção de um determinado tipo de subjetividade. Poder-se-ia dizer, então, que *o humano*, tal como o sentimos e concebemos hoje, nos limites incertos que demarcam nossa tradição, é o resultado de uma produção política e epistêmica, de uma maquinaria produtora de humanidade, de uma máquina antropológica.

Em um pequeno livro titulado *O aberto: o homem e o animal* (AGAMBEN, 2007), publicado originalmente em italiano em 2002 sob o título *L'aperto: l'uomo e l'animale*, Agamben se propõe pensar esse dispositivo a partir do conceito de máquina antropológica. Trata-se de um conceito que Agamben recolhe do mitólogo e antropólogo italiano Furio Jesi e que redefine em função de sua própria análise. Por minha parte, gostaria de afirmar que dito dispositivo antropológico, pelo qual *o humano* teria sido pensado no ocidente, pode se desagregar em outros dois dispositivos, que denominarei *máquina colonial* e *máquina significante*.

Segundo salienta Agamben, no livro supracitado, “[...] em nossa cultura, o humano tem sido sempre pensado como a articulação e a conjunção de um corpo e uma alma, de um vivente e um logos, de um elemento natural (ou animal) e um elemento sobrenatural, social ou divino.” (AGAMBEN, 2007, p. 35). Mais do que definido, o humano, em nossa tradição, tem sido incessantemente produzido, por meio de constantes distinções e articulações. Agamben verificará a supervivência desse mecanismo produtor do humano sob diferentes formas, ao longo da história do ocidente – de Aristóteles às teorias antropogenéticas modernas. A máquina afirma a existência de uma dimensão que, fazendo parte do homem, no entanto, não é tida como especificamente humana: ou seja, o dispositivo inventa, assim, uma região ou província do humano que seria uma espécie de in-humanidade do homem. Tal é o caso, por exemplo, da *phone*, na *Política* de Aristóteles.

Somente o homem entre os viventes possui a linguagem. A voz (*phone*), realmente, é índice da dor e do prazer e, por isso, pertence também aos outros viventes (de fato, a sua natureza chegou a ter sensação da dor e do prazer e a significá-los reciprocamente); a linguagem (*logos*), por sua vez, serve para manifestar o conveniente e o inconveniente, assim como o justo e o injusto; isto é próprio e exclusivo dos homens perante os outros viventes, o ter a sensação do bem e do mal, do justo e do injusto, e das outras coisas do mesmo gênero, e a comunidade (*koinonia*) destas coisas produz a habitação (*oikia*) e a cidade (*polis*). (ARISTÓTELES, 2009 [1253^a], p. 10-20).

Aparece, desse modo, no interior da humanidade, uma região que poderíamos denominar impropriamente humana, compartilhada com os

outros viventes, frente à qual, o humano se desprende como uma diferença. Ao longo de sua obra, Agamben tem criado diferentes imagens conceituais para tentar dar visibilidade a essa região: “infância”, “voz humana”, “vida nua” etc.

Em 1989, Giorgio Agamben escreveu um prefácio para a edição francesa de seu ensaio *Infanzia e storia*, escrito em 1977, este prefácio acompanha a edição brasileira, utilizada neste trabalho (AGAMBEN, 2005). Todo livro, afirma na ocasião, pode ser considerado como um prólogo (ou melhor, como a *cera perdida*¹) de outro, jamais escrito. Com efeito, nos anos transcorridos entre a redação de *Infanzia e storia* (1977) e *Il linguaggio e la morte* (1982), publicado em português como *A linguagem e a morte* (AGAMBEN, 2006a), muitas anotações testemunham o projeto desse outro livro, relata o autor. O tema da voz é recorrente na obra do filósofo italiano, mas até agora Agamben não escreveu aquele livro. O título dessa obra perdida seria *La voce umana* [A voz humana] ou, segundo outras notas, *Etica, ovvero della voce* [Ética da voz]. Sugestiva trajetória que faz da voz humana o elo esquecido da cadeia, a qual, no interior do ser humano, conecta o corpo e a alma, a natureza e a cultura, in-humano (que habita em nós) e o humano propriamente dito e que, hoje, assinalará o ponto problemático através do qual gostaria de pensar o afeto no interior da maquinaria educacional moderna.

A humanidade é objeto de uma produção incessante que pressupõe sempre uma passagem da in-humanidade, que há em nós, à humanidade propriamente dita. Essa passagem não se produz de uma vez e para sempre, mas está-se produzindo o tempo todo. A humanidade é sempre uma *humanização*, quer dizer, uma infinita saída do in-humano. Poder-se-ia dizer, nesse caso, que o humano é um passar, indefinidamente, da voz (*phone*) ao discurso (*logos*), da sensação ao sentido, do corpo à alma, da natureza à cultura, etc. Mas, essa passagem pressupõe também um exercício de governo, um domínio, um império do humano sobre o in-humano (corporal, animal, sensível).

¹ A expressão faz referência a uma técnica utilizada para fazer esculturas em metal: a técnica consiste em fazer a peça original em cera e, a partir dela, criar o molde, no interior do qual será vertido o bronze fundido. O metal quente dissolve a cera e toma o lugar da peça original.

A educação é uma das formas privilegiadas desse dispositivo de passagem antropogenético; nela conjugam-se, de modo exemplar, as formas de produção de subjetividade, de sentido e de poder nas quais se sustenta o humano. Isso é o que tentarei situar, a seguir, a partir do que tenho denominado *máquina colonial* e *máquina significante*.

Com o ingresso na modernidade, a máquina antropológica transforma a ponte que liga o animal ao humano em uma ponte histórica, cujos nomes são também evolução e progresso, construindo, desse modo, uma progressão civilizatória que comunica ambas as dimensões. Entre o corpo e a alma, entre a voz e a palavra, entre o instinto e a razão, mediará uma passagem que terá a forma de um processo civilizatório, por meio do qual os novos povos conquistados, aos que se tem feito coincidir com o passado europeu, poderão alcançar a condição atual da humanidade.

O trânsito entre o impropriamente humano e o humano propriamente dito coincide, na modernidade, com a passagem do passado ao futuro, do primitivo ao moderno. Dita tecnologia social de produção de subjetividade se mostra válida também para a condução e o governo das populações no interior dos novos estados nacionais em desenvolvimento, de modo que, “o povo”, passará a ser concebido como um tipo particular de selvagem interior. Combinam-se, então, em um mesmo modelo ético-político, de cunho filantrópico, três domínios: o domínio (moral) das paixões animais que nos habitam; o domínio (colonial) dos territórios conquistados; e o domínio (policial-administrativo) dos novos estados nacionais emergentes e suas populações. Todos esses domínios têm em comum a ideia de conhecer, submeter e administrar uma parte natural, corporal e animal da própria humanidade, para desprender, assim, por diferenciação, o humano enquanto tal. Todos esses domínios integram o que, utilizando uma expressão foucaultiana, pode também se denominar formas *biopolíticas* de produção de humanidade.

A máquina antropológica, em seu movimento produtivo, deixa atrás de si, inevitavelmente, um resíduo in-humano. A máquina não pode produzir o humano sem produzir, ao mesmo tempo, um resto (um outro inferiorizado): o primitivo, o selvagem, o bárbaro, o analfabeto, o ignorante; ou suas versões contemporâneas: o populista, o fundamentalista,

o fanático, o terrorista. Todos eles caracterizados pelo predomínio dos afetos irracionais; todos eles, figuras do in-humano no homem.

Esse dispositivo de invenção e captura do primitivo (no duplo sentido metafísico moderno daquilo que é corporal e anterior) se expressará como captura da *voz selvagem* na *escrita alfabética*: a voz [*phone*], essa parte *animal* do homem, que já Aristóteles fazia coincidir, no *De ânima*, com as afecções da alma (o prazer e a dor), passará a se identificar, na modernidade, com a oralidade dos povos primitivos; e a letra [*gramma*], que já para Aristóteles permitia a transformação da voz animal em palavra humana, passa a coincidir com a escritura dos povos civilizados; desse modo, a máquina antropológica e colonial se tornará também uma máquina gramatical, e o processo civilizatório pode se desenvolver, também, em clave pedagógica. O caminho humanizante que leva da barbárie à civilização é também uma ponte pedagógica e gramatical que produz o humano como superação da oralidade dos povos primitivos, por meio da alfabetização. Isso vale para o primitivo e o bárbaro, valerá também para as crianças e os analfabetos, concebidos, como já foi dito, na forma de um primitivo interior.

Em 1987, Jacques Rancière escreve seu conhecido trabalho *O mestre ignorante*, no qual retoma a singular teoria de Joseph Jacotot, que, como relata o próprio Rancière, em princípios do século XIX (na época da constituição dos modernos sistemas nacionais de ensino), causava escândalo na França ao afirmar, proclamando a igualdade das inteligências, que um ignorante poderia ensinar a outro ignorante o que ele próprio ignorava, e contrapunha, assim, a emancipação intelectual à instrução do povo (RANCIÈRE, 2010b, p. 9). Dessa maneira, Rancière colocará de manifesto, como o tinha feito duas décadas atrás Iván Illich, a natureza paradoxal do sistema de ensino moderno, que consiste em prometer a superação da distância que se abre entre o saber do mestre e a ignorância do aluno, mas, ao mesmo tempo, na reprodução indefinida dessa distância. A maquinaria educacional, como parte da máquina antropológica (colonial) dos modernos, promete, uma e outra vez, a superação do abismo que separa o selvagem do civilizado, mas o reproduz incessantemente.

A revelação que acometeu Joseph Jacotot se relaciona ao seguinte: é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária

para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. (RANCIÈRE, 2010b, p. 23-24, grifo do autor).

Todavia, além de assinalar a armadilha da reprodução infinita da distância que separa o mestre do aluno, Rancière tentará mostrar a relação que existe entre essa reprodução e o próprio processo de significação.

Como se tem assinalado tantas vezes, ao longo do século XX, a ideia de signo mantém uma estreita solidariedade com as categorias metafísicas que operam na máquina antropológica. O mesmo mecanismo de superação do sensível no inteligível governa igualmente a passagem do *dizer* ao *querer dizer*, ou seja, a passagem do significante ao significado, como movimento interior do signo, um trânsito que vai do material (a imagem acústica ou gráfica) ao imaterial (o conceito ou a ideia à qual o signo remete). As distinções metafísicas entre sensível e inteligível, interior e exterior, aparente e essencial (às quais a modernidade tem somado a distinção temporal e progressiva do anterior e do posterior), se expressam no âmbito linguístico como superação do significante no significado, da materialidade fenomênica do signo no seu significado imaterial. Portanto, toda interpretação é uma forma de superação do signo em direção à ideia, da expressão em direção ao conteúdo. Em consequência, a máquina antropológica é também uma máquina hermenêutica, que regula toda passagem ou transferência de sentido de uma língua a outra, de uma época a outra, de um indivíduo a outro. Como o assinala George Steiner, em seu conhecido livro *Depois de Babel*, “compreender é traduzir”.

No coração da máquina antropológica reside uma máquina significante que faz com que a *humanização* (a formação humana) contenha um processo de *interpretação*, de tradução, de transferência ou de transmissão de sentido, no qual *formação e transmissão* se encontram intimamente vinculadas. A educação combina a passagem *política* do

selvagem ao civilizado, com um mecanismo *hermenêutico* de passagem entre o perceber e o compreender, de sorte que formar os espíritos é, também, formar o juízo e o gosto. Formar os sujeitos é, ainda, ensiná-los a interpretar, a decifrar, a ler os livros e o mundo.

A ARTE DAS DISTÂNCIAS E DAS PASSAGENS

A máquina antropológica funciona colocando o in-humano à distância, para, desse modo, afirmar uma passagem humanizante; a educação, como parte integrante da máquina, pode ser definida, por conseguinte, como “a arte das distâncias” e das passagens, mas cabe esclarecer que nela coexistem duas distâncias de natureza diferente: uma que separa a ignorância do saber (e que diz respeito à percepção) e outra que separa o conhecer do compreender (e que diz respeito à significação).

Se a posição de Jacotot resulta escandalosa, é porque o postulado da igualdade das inteligências afetava precisamente a essa distância entre o conhecer e o entender. No sistema educacional moderno, a passagem da humanização não afeta exclusivamente, como se poderia pensar, a distância entre ignorância e saber, mas, sobretudo, a distância que se abre entre os que compreendem e os que não compreendem. É essa a distinção de maior eficácia teórica e política: o ignorante não apenas não sabe, mas, sobretudo, não compreende. Já não se trata de saber, mas de compreensão, não se trata de perceber e lembrar coisas, nomes, palavras, mas de passar através dos signos. Já não se trata de memória, mas de juízo e de gosto. A desigualdade mais sutil e insidiosa não está na diferença entre saber e ignorar, mas na distância que separa o perceber e o entender aquilo que se percebe, porque é ela concerne à formação da consciência enquanto tal. É ela a distinção que coloca em funcionamento a maquinaria humanizante.

A máquina significativa dos modernos carrega consigo um paradoxo do qual extrai toda a sua força e dinamismo. Esse paradoxo consiste no fato de que não há conhecimento sem interpretação, nem interpretação sem distância (a interpretação implica uma distância entre o significativo e o significado, entre o dizer e o querer dizer, entre o signo e aquilo ao qual o signo remete), mas a distância é um mal, posto que pressupõe a exterioridade de quem olha, sua impossibilidade de participar,

de fazer parte, de fazer experiência daquilo que conhece. Porque quem se mantém à distância somente percebe a exterioridade daquilo que observa, sua aparência, seu fenômeno. Compreender é ir além do fenômeno, penetrando na intimidade secreta das coisas. A distância nos deixa fora e, de fora, apenas apreciamos aparências. Por isso, quem deseja compreender, realmente, deverá empenhar-se em superar a distância, passando da aparência à coisa mesma, e da exterioridade à participação. No entanto, se aquele que conhece, finalmente, consegue superar a distância e se confundir com aquilo que pretende conhecer, perderá, nesse movimento, seu objeto de conhecimento, ao se tornar um com ele; e já não poderá significá-lo, não poderá representá-lo, interpretá-lo, nem extrair suas regras, suas regularidades, sua estrutura, não o poderá explicar. Assim, para compreender, é preciso eliminar a distância, mas sem distância não há significação.

Esse paradoxo mostra que a máquina significante funciona do mesmo modo que a máquina antropológica: ambas as máquinas funcionam produzindo uma passagem infinitamente renovada. Ambas se alimentam da distância que dizem tentar superar e, assim, dão forma a um vazio, a uma cavidade, a uma ferida. A forma que lhe outorgam é a de uma *superação*. O humano é essa passagem, essa imaterialidade a que a máquina antropológica (máquina política e significante) dá forma; o humano é um fantasma.

O mestre moderno tende a uma ponte com a qual busca, por uma parte, superar a distância aberta entre a ignorância e o saber, e, pela outra, superar o abismo que separa o perceber do compreender. Ambos os objetivos têm de ser conseguidos mediante o que Jacques Rancière chama *explicação*, que não é outra coisa que uma forma particular de mediação da leitura, da interpretação, da tradução, quer dizer, o conhecer-compreender dos alunos. Nas palavras de George Steiner, “[...] entender é traduzir” (STEINER, 2001); nas palavras de Jorge Larrosa, “[...] ler é traduzir” (LARROSA, 2004, p. 64-97). Nesse sentido, a *explicação* não é senão um caso particular de *tradução*, ou uma maneira de tutelar.

Mas Jacotot propõe dissociar ambas as distâncias, até então reunidas na explicação, fazendo cair a primeira, aquela que separa a ignorância do saber, no âmbito da *vontade*, e a segunda, aquela que separa o conhecer do

compreender, no âmbito da *inteligência*. Entre ignorar e conhecer fará mediar um processo de *atenção*, de cuidadosa demora nos detalhes, enquanto, entre conhecer e compreender fará mediar um processo de *tradução*, de transferência ou de transmissão de sentido. É esta última passagem que a máquina significante moderna tem pensado como *superação* do material no imaterial, da voz na palavra articulada, dos sentimentos na racionalidade, do singular no universal, do inarticulado no articulado.

A partir do século XIX, a máquina antropológica moderna começa a perder força, tornando possível a emergência de formas de significação que, até então, permaneceram periféricas ou parcialmente submersas na tradição ocidental, e fazendo também audíveis as formas de significação próprias de outras tradições. Nesse sentido, resulta particularmente significativa a formidável experiência cultural do romantismo.

EXPERIMENTUM LINGVAE

No ser humano coexistem, segundo a interpretação aristotélica, uma voz animal, que serve para expressar o prazer e a dor, e uma palavra humana, cuja função é manifestar o conveniente e o inconveniente, o justo e o injusto. No interior do humano se isola, assim, uma região animal que lhe serve de fundamento e frente à qual o humano abrirá uma distância. Desde a antiguidade, os gramáticos distinguem a voz confusa dos animais da voz articulada dos humanos, lembra Agamben. Igualmente, no caso de Aristóteles, o que marca a diferença entre a *phone* animal e o *logos* humano é que esta última está *articulada*, e o que articula a voz humana é o fato de que a voz confusa e contínua do animal que o habita pode recolher-se e capturar-se nos *grammata*, quer dizer, nas letras. Para Aristóteles, como para todos os gramáticos antigos, o que caracteriza a voz humana é sua possibilidade de ser escrita, e essa possibilidade se deve ao fato de que ela está já formada por *articulus* [fragmentos] ou *quantum* de voz. Os antigos comentadores de Aristóteles tinham identificado o estatuto particular do *gramma* no fato de que este não é como os outros três *hermeneutas* (voz, *patemas* e coisas), simplesmente um signo, mas, ao mesmo tempo, um elemento da voz. Se a voz pode ser capturada na letra é porque ela já se dá fragmentada: a articulação da voz humana se deve a que o *gramma* é, ao

mesmo tempo, um signo e um elemento constitutivo da voz e, portanto, ocupa um lugar intermediário entre a voz animal e a palavra humana, possibilitando a passagem de uma para outra.

Contudo, a hipótese de Agamben, naquela obra inexistente, era totalmente diferente. Para este último, entre *phone* e *logos*, entre a voz animal que habita em nós e a palavra articulada, não há passagem nenhuma, e, nessa ausência de passagem, radica a possibilidade de uma linguagem humana. O espaço entre voz e *logos* é um espaço vazio, um hiato, um abismo sem ponte, um limite, no sentido kantiano. Somente porque o homem se arrisca nesse vazio, sem uma gramática e sem uma voz naturalmente humana, algo como um *ethos* e uma comunidade se torna para ele possível (AGAMBEN, 2005, p. 15-16). Essa experiência do abismo interior da linguagem, a que Agamben denomina aqui *experimentum linguae*, é precisamente o que os românticos pensaram como experiência poética.

Contrapõem-se, pois, duas possibilidades. Aquela que assinala o pensamento aristotélico, segundo a qual a antropogênese, quer dizer, o trânsito do impropriamente humano (a infância, a voz animal) e o propriamente humano (a subjetividade, o discurso articulado), se produziria por meio dos *grammata* (por uma articulação) e, portanto, seria possível mediar essa passagem gramaticalmente, descobrindo a lei que regula tal processo combinatório. Poder-se-ia, então, se conceber legitimamente, a ideia de um método ou de um caminho progressivo de produção gramatical do humano (lembramos que aqui gramatical tem também o sentido de racional ou lógico). A educação poderia pensar-se, dessa maneira, como uma produção sistemática do humano em nós, que coincidiria com uma apropriação sistemática e gradual da cultura e da linguagem. Por outro lado, a posição de Agamben (que segue as pegadas do pensamento trágico romântico do século XIX), na qual a antropogênese, ou seja, a passagem entre a voz inarticulada e a palavra humana, entre a *in-fantia* e a subjetividade, estaria atravessada por uma possibilidade que é ao mesmo tempo uma impossibilidade, melhor dito, estaria suspensa sobre uma fenda irônica, constitutiva da própria linguagem.

Nos conceitos de *infância* e *voz humana*, Agamben faz ressoar essa inconsistência irônica da linguagem, deixando ao descoberto a ferida primordial aberta entre a língua e a fala ou entre a *phone* e o *logos*. A

experiência mais radical que se pode fazer da linguagem, essa que Agamben denomina *experimentum linguae* e que os românticos concebiam como *experiência poética*, é justamente a experiência dessa ferida.

Agamben constrói seus conceitos-chave seguindo a pista de uma discussão desenvolvida por poetas e filósofos alemães, durante o século XIX, em torno do lugar e do valor da negatividade. Antes da redação de *Infanzia e storia*, tinha escrito dois livros: um, em 1970, intitulado *L'uomo senza contenuto* [O homem sem conteúdo] e o outro, em 1977, *Stanze: la parola e il fantasma nella cultura occidentale* [Estâncias: a palavra e o fantasma na cultura ocidental]. O primeiro é um trabalho dedicado a pensar o estatuto da obra de arte e a experiência estética, na atualidade, no qual se propõe mostrar o caráter fundamentalmente negativo da arte moderna e sua entrada gradual no que se tem denominado “a morte da arte”. A hipótese é que, com o ingresso na modernidade, a arte se cindiu em duas dimensões: a do *gênio criador* e a do *juízo estético*, mas ambas as experiências, a da criação e a da crítica, gravitam sobre uma ausência de fundamento, ambas estão literalmente in-fundadas. No artista, o princípio criador se situa por cima de qualquer conteúdo e, portanto, a subjetividade do artista já não se identifica, como outrora, com sua matéria, mas com o puro princípio criativo: o artista é um homem sem conteúdo, sua essência é o puro fluxo criador, o gênio. Por outro lado, para o espectador, a arte já não é participação e revelação poética, mas uma ocasião privilegiada para exercer o juízo crítico. A época da estética, inaugurada pela aparição do museu e da figura do homem de bom gosto, se encaminha fatalmente para a “morte da arte”, e seu destino não obedece a um extravio em relação a seus fins ou à corrupção de seus princípios, mas está implícito em seu próprio fundamento negativo. O fatal destino da autoconsciência e da negatividade, que acompanha todo o desenvolvimento da arte moderna, é volver-se contra si mesma e se autoconsumir. A arte é “[...] uma nada que se aniquila a si mesma”, declara Hegel (apud AGAMBEN, 1998, p. 95), em sua *Estética*, ao comentar a vocação destruidora da ironia em Schlegel.

Sete anos depois, em seu segundo livro, *Stanze*, Agamben retoma a confrontação de Hegel com Schlegel, Solger, Novalis e outros teóricos da ironia romântica. Segundo Hegel, eles teriam ficado numa “[...] infinita negatividade absoluta” e haveriam acabado por fazer, do menos artístico,

“[...] o verdadeiro princípio da arte”, colocando “[...] o inexpressável como a coisa melhor” (AGAMBEN, 2006b, p. 10). A negatividade da ironia não é a negatividade provisional da dialética que está sempre em processo de se transformar em algo positivo, mas uma negatividade absoluta e sem remédio, que, no entanto, não renuncia ao conhecimento. Porém, diferentemente de Hegel, Agamben vê nos desdobramentos e consequências da ironia romântica a possibilidade de uma re-fundação crítica das ciências humanas.

E que de a ironia romântica, precisamente com os Schlegel, tenha podido brotar uma atitude autenticamente filosófica e científica (que, entre outras coisas, deu um impulso essencial à lingüística européia), é algo que fica ainda por interrogar na perspectiva de uma fundação crítica das ciências humanas. (AGAMBEN, 2006b, p. 11).

POÉTICA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO: ANALOGIA E IRONIA

Gostaria, a seguir, de ensaiar uma releitura *romântica* da dissociação entre as duas distâncias propostas por Jacotot, servindo-me, para isso, da leitura que Octavio Paz desenvolve a propósito do pensamento romântico e, especialmente, dos conceitos de *analogia* e *ironia*.

Em *Los hijos del limo* (1972), Paz afirma que a história da poesia moderna é a da fascinação que têm experimentado os poetas pelas construções da razão crítica. Fascinar quer dizer enfeitiçar, magnetizar, encantar; mas, também, enganar (PAZ, 2003, p. 367). Daí que o romantismo tenha, em relação ao pensamento crítico, uma relação tão complexa e ambivalente. Desse desencanto, dessa soberba ambiguidade, nascera uma das revoluções espirituais mais importantes do ocidente.

No grupo de Jena, os jovens poetas alemães se propuseram derrubar as fronteiras entre a poesia e a vida. Friedrich Schlegel e Novalis cunharam, para tal propósito, o conceito de *Romantisieren* (romantizar). Toda atividade vital tinha de impregnar-se de sentido poético. Schlegel fala, então, de uma “progressiva poesia universal”. Esse conceito aparece pela primeira vez no famoso fragmento 116, do *Athenäum*, onde estão contidos muitos dos elementos do programa do primeiro romantismo:

A poesia romântica é uma progressiva poesia universal. Sua meta não é tão só unir de novo todos os gêneros separados da poesia e pôr em

contato a estes com a filosofia e a retórica, mas, também, ora tem de misturar, ora tem de fundir a poesia e a prosa, a genialidade e a crítica. Tem de fazer viva e sociável a poesia, e fazer poética a vida e a sociedade. (SCHLEGEL apud SAFRANSKI, 2009, p. 56).

A poesia tem de ser uma maneira de viver e sentir. Os poetas dizem e, ao dizer, fazem, e esse fazer é um fazer-se a si mesmos. Não só se trata de conhecer ou de conhecer-se a si mesmos, mas também de fazer algo consigo mesmos. A poesia é pensada e vivida como uma operação mágica que transforma a realidade e o próprio poeta. Uma maneira de fazer de si próprio uma obra de arte, como dirá Foucault, um século mais tarde. Tanto a socialização da poesia quanto a poetização da vida e da sociedade tinham de ser alcançadas, segundo o lemos em Paz, pela ação contraditória, mas convergente, de dois princípios: a *analogia* e a *ironia*.

A analogia é uma ideia antiquíssima, que consiste em pensar que o mundo é uma espécie de caixa de ressonância, onde as coisas e as palavras se ligam e se transformam por atração e rejeição. Nós a encontramos nos povos recoletores; entre os grandes impérios da antiguidade, podemos observá-las nos pitagóricos, nos platônicos, nos estoicos; vemos operar no mundo medieval e ramificar-se em infinidade de seitas subterrâneas: a cabala, o gnosticismo, o ocultismo, o hermetismo, a astrologia e a alquimia. O mundo é uma totalidade regida por princípios astronômicos, matemáticos, psicológicos, mas, também, poéticos, eróticos e musicais. O mundo é uma totalidade animada: pelo amor e pelo ódio, pelo temor e a compaixão. O mundo é governado pelo ritmo, que é a outra razão. O mundo ecoa e seu ressonar o transforma. “A analogia é o reino da palavra *como* [nos diz Paz], essa ponte verbal que, sem suprimi-las, reconcilia as diferenças e as oposições.” (PAZ, 2003, p. 392). “Sem suprimi-las”, pois a analogia é justamente o que pluraliza o mundo, destrói sua identidade e faz das coisas símbolos, símbolos de outras coisas. Pela analogia, o mundo se desdobra, uma e outra vez, e se retoma a si mesmo, transformando-se.

A analogia é a ciência das correspondências. Só que é uma ciência que não vive senão graças às diferenças: precisamente porque isso *não é* aquilo, é possível tender uma ponte entre isso e aquilo. A ponte é a palavra *como* ou a palavra *é*: isso é *como* aquilo, isso é aquilo. A ponte não suprime a distância: é uma mediação; tampouco anula a diferença: estabelece

uma relação entre termos distintos. A analogia é a metáfora em que a alteridade se sonha unidade e a diferença se projeta ilusoriamente como identidade. A analogia não suprime as diferenças: as redime, faz tolerável sua existência. (PAZ, 2003, p. 396-397, grifos do autor)².

A analogia estabelece a distinção (isso *não é* aquilo) e a reconciliação (isso é *como* aquilo), mantendo abertas as identidades e as diferenças, mas não se trata de um equilíbrio estático, senão de um dinamismo, por meio do qual as coisas diferem de si mesmas. Sendo o que são, são outras. Sendo outras, não deixam de ser o que são. As coisas se emulam umas às outras e, nessa *mimesis* universal, transmutam: repetem-se diferencialmente. A analogia faz do mundo uma totalidade plural e dinâmica, uma realidade vivente.

Nos poetas românticos, a crença na analogia universal está tingida de erotismo. Os corpos e as palavras se atraem e se repelem, do mesmo modo que o fazem os astros e as substâncias materiais: erotismo astrológico. As coisas se desejam e se temem umas às outras. Uma consonância e uma dissonância rítmica regem o universo. O mundo respira e sua respiração é amor e ódio, desejo e repulsão.

Todavia, em meio a esse mundo analógico que rege as palavras e os pensamentos, o mesmo que os corpos e os objetos, há sempre um centro em perpétua oscilação. No interior da analogia se abre uma fenda pela qual se precipitam e desaparecem, simultaneamente, a realidade do mundo e o sentido das palavras. Essa fenda se chama ironia.

Se a analogia faz do universo um poema, um texto feito de oposições que se resolvem em consonâncias, também faz do poema um duplo do universo. Isso acarreta uma dupla consequência: podemos ler o universo e podemos viver o poema. Pelo primeiro a poesia é conhecimento, pelo segundo ato. No entanto há um momento em que a correspondência se rompe; há uma dissonância que se chama, no poema: ironia, e na vida: mortalidade. (PAZ, 2003, p. 380).

²Tradução nossa.

Duas tendências animam, por conseguinte, a poesia moderna e a conceição romântica do mundo: a primeira permite ver o universo como uma linguagem, ler as estrelas ou as palmas das mãos, e também contar uma vida literariamente ou ver num romance a vida mesma; a outra é colocar no âmago dessa linguagem uma fenda, uma suspensão trágica. Os românticos fazem da poesia uma ontologia, mas no centro dessa ontologia há uma ferida, um centro oscilante e inalcançável. O núcleo da analogia romântica está vazio e, nesse abismo sem fundo, ecoa como uma gargalhada sua voz irônica.

A ironia é a ferida pela qual se desangra a analogia; a exceção, o acidente fatal, no duplo sentido do termo: o necessário e o infausto. A ironia mostra que, se o universo é uma escritura, cada tradução dessa escritura é distinta, e que o concerto das correspondências é um galimatias babélico. A palavra poética termina em uivo e silêncio: a ironia não é uma palavra, nem um discurso, mas o reverso da palavra, a não-comunicação. (PAZ, 2003, p. 397).

O universo é uma linguagem, mas não uma linguagem estática, é dinâmica: cada frase diz outra frase e todas dizem o mesmo. A correspondência universal significa perpétua metamorfose. O texto, que é o mundo, não é um texto único. Não há uma metalinguagem, cada página é a tradução e a metamorfose de outra. A operação poética é uma forma de tradução, mas uma tradução sem original. A ideia do mundo como um texto conduz à desapareição do texto único (salienta Octavio Paz) e a do poeta como tradutor ao do desaparecimento do autor.

Para Dante: o centro da analogia é um nó: a Trindade, que concilia o um e o múltiplo, a substância e o acidente. Por isso sabe (ou acredita saber) o segredo para ler o livro do universo; essa chave é outro livro: as Sagradas Escrituras. O poeta moderno sabe (ou acredita saber) exatamente o contrario: o mundo é ilegível, não há livro. A negação, a crítica, a ironia, são também um saber, ainda que de signo oposto ao de Dante. Um saber que não consiste na observação da alteridade no âmago da unidade, mas na visão da ruptura da unidade. Um saber abismal, irônico. (PAZ, 2003, p. 398-399).

O universo é uma totalidade animada por forças eróticas de atração e repulsa, de compaixão e temor. Segundo se diz na *Poética* de

Aristóteles, a tragédia consiste na apresentação de um acontecimento patético capaz de suscitar compaixão (atração, empatia, amor) e temor (repulsa, distanciamento, desagrado) e a purificação dessas paixões (*catarsis*). Quer dizer, a tragédia é um dispositivo capaz de produzir uma experiência primordial de suspensão do ânimo, uma maneira de habitar o abismo originário sobre o qual repousa toda a existência humana.

Enquanto a máquina antropológica captura o abismo, fazendo dele um caminho de *ascesis* espiritual, uma *superação* do corpo no espírito, do material no imaterial (produzindo o sujeito a partir da falta e do desejo: desejo de saber mais, de entender mais, de ser mais poderoso, de ser mais humano), a tragédia funciona como um dispositivo que modula esse abismo fundamental como *catarsis*, que dizer, como lúcida *suspensão*, como experiência do abismo interior da linguagem e da existência, como *in-fantia*, no sentido que Agamben dá a esse conceito.

GLOSA

INOPERÂNCIA: SER E ESTAR

O conceito de máquina antropológica é apresentado por Agamben, como foi frisado, em *L'aperto: l'uomo e l'animale*. No final do livro, Agamben alude à detenção da máquina antropológica, através do conceito de inoperância [*desceuvrement*] e ilustra essa ausência de obra por meio do comentário de uma pintura de Tiziano, chamada *A ninfa e o pastor*; parafraseando alguns comentaristas clássicos da obra, escreve Agamben:

Que a ninfa e o pastor estão unidos eroticamente parece óbvio; mas a sua relação, ao mesmo tempo promíscua e remota, é tão singular que deve se tratar de “amantes abatidos”, tão próximos um do outro, e, no entanto, tão distantes em seus sentimentos. É tudo no quadro (o tom quase monocromático da cor, a expressão torva e morosa da mulher, como também sua pose) sugere que esse casal tem comido da árvore do conhecimento e está perdendo o Éden. (AGAMBEN, 2007 p. 158).

Nessa satisfação, prossegue Agamben, os amantes conhecem, um do outro, algo que não deveriam conhecer (têm perdido seu mistério) sem se tornar, por isso, menos impenetráveis. Mas nesse recíproco se

desencantarem do segredo, eles acessam uma vida nova e mais beata, nem animal nem humana. Não é a natureza o que se atinge na satisfação, mas um estágio superior, para além, tanto da natureza quanto do conhecimento, do velado e do desvelamento. Esses amantes se têm iniciado na própria ausência de mistério como a seu segredo mais íntimo, se perdoam reciprocamente e expõem suas *vanitas*, de maneira que contemplam uma natureza humana que permanece perfeitamente inoperante.

A máquina antropológica tem modelado a subjetividade na forma de um *desejo de chegar a ser*, ou seja, por meio da reprodução indefinida de uma ausência, de uma falta produtiva, de uma postergação indefinida, na qual se sustentam tanto a dinâmica política quanto a própria dinâmica da significação. O humano, nos limites que o experimentamos na nossa tradição, não é senão a forma específica dessa ausência: uma forma que oculta o vazio, um fantasma. Nesse sentido, a detenção da máquina, a satisfação, não pressupõe nem a conquista da humanidade, nem a submersão na natureza ou na animalidade dos instintos, mas a perda de todo mistério, de todo significado. Pressupõe uma beata banalidade, uma santa ironia; não a ironia corrosiva do crítico de arte, mas a inoperância que não oculta nem descobre; a gratuidade ou a graça.

O antropólogo argentino Rodolfo Kusch, no seu livro *América profunda*, procurando desentranhar a singularidade da experiência americana do humano, destaca a presença de duas matrizes radicalmente diferentes: uma ligada ao *estar*, própria dos povos pré-colombianos, e outra ligada ao *ser*, característica da cosmovisão europeia.

Talvez, no mundo contemporâneo, no enfraquecimento da máquina antropológica dos modernos, máquina colonial, significante, subjetivante, desejante, seja conveniente interrogarmos sobre essa outra forma de experiência vital, constitutiva de nossa dupla herança, de nossa herança mestiça.

Desde a desagregação do catolicismo medieval, a arte se separou da sociedade. Pronto se tornou uma religião individual e o culto privado de umas seitas. Nasceu a “obra de arte” e a ideia correlata de “contemplação estética”. Kant e tudo o resto. A época que começa acaba por fim com as “obras” e dissolve a contemplação no *ato*. Não uma arte nova: um novo ritual, uma festa, a invenção de uma forma de *paixão* que será uma repartição do tempo, do espaço e da linguagem. (PAZ, 2003, p. 295, grifos do autor).

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *El hombre sin contenido*. Barcelona: Áltera, 1998.
- _____. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- _____. *A linguagem e a morte: um seminário sobre o lugar da negatividade*. Belo Horizonte: UFMG, 2006a.
- _____. *Estancias: la palabra y el fantasma en la cultura occidental*. Valencia: Pre-textos, 2006b.
- _____. *Lo abierto: el hombre y el animal*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2007.
- _____. *La potencia del pensamiento*. Barcelona: Anagrama, 2008.
- ARISTÓTELES. *Política*. Tradução de Nestor Silveira Chaves. Bauru: EDIPRO, 2009.
- JACOTOT, Joseph. *Enseñanza universal. Lengua materna*. Buenos Aires: Cactus, 2008.
- KUSH, Rodolfo. *América profunda*. Buenos Aires: Biblos, 1999.
- LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PAZ, Octavio. *La casa de la presencia: poesía e historia*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003. (Obras completas, t. 1).
- RANCIÈRE, Jacques. *El espectador emancipado*. Vilabo: Ellago Ediciones, 2010a.
- _____. *O mestre ignorante: cinco lições de sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.
- SAFRANSKI, Rudiger. *Romanticismo: una odisea del espíritu alemán*. Barcelona: Tusquets, 2009.
- STEINER, George. *Después de Babel: aspectos del lenguaje y la traducción*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

SOBRE OS AUTORES

ALEXANDRE SIMÃO DE FREITAS

Alexandre Simão de Freitas. Pedagogo, Mestre em Educação e Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor Adjunto do Departamento de Administração e Planejamento Educacional (DAEPE) do Centro de Educação e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Suas pesquisas e publicações focalizam a ética do cuidado de si formulada nos cursos finais de Michel Foucault, no Collège de France. Ao mesmo tempo tem mobilizado ações de pesquisa e extensão que aproximam questões educacionais com o campo da comunicação social, visando sistematizar pedagogias sociais minoritárias que enfatizem o sujeito educacional a partir de abordagens anti-utilitaristas e dos estudos subalternos.

ALFREDO VEIGA-NETO

Alfredo Veiga-Neto é graduado em Música e em História Natural, mestre em Genética e doutor em Educação, pela UFRGS. Professor Titular do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação e Professor Efetivo do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Autor e organizador de vários livros, entre os quais: Crítica Pós-Estruturalista e Educação, Figuras de Foucault, Para uma vida não-fascista, Fundamentalismo e Educação, Foucault e Educação, Imagens de Foucault e Deleuze, Cartografias de Foucault, Estudos Culturais da Ciência e Educação, Foucault: Filosofia e Política. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-Modernidade.

ALONSO BEZERRA DE CARVALHO

É doutor em Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da USP e Professor do Departamento de Educação da UNESP/Assis e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília. Pós-doutor em Ciências da Educação pela Universidade Charles de Gaulle, Lille, França.

CLÁUDIO ALMIR DALBOSCO

Possui graduação em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo (1990), especialização em Epistemologia das Ciências Sociais pela Universidade de Passo Fundo (1992), mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1996) e doutorado em Filosofia pela Universität Kassel - Alemanha (2001). Professor titular da Universidade de Passo Fundo, atuando no curso de Filosofia e no PPG em Educação e pesquisador do CNPq. É autor de vários artigos e livros, dentre os quais se destacam *Educação natural em Rousseau: Das necessidades da criança e dos cuidados do adulto* (Cortez, 2011), *Kant & a educação* (Autêntica, 2011) e *Pragmatismo, teoria crítica e educação: Ação pedagógica como mediação de significados* (Autores Associados, 2010).

DIVINO JOSÉ DA SILVA

É doutor em Educação pela Unesp de Marília e professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia da UNESP. Autor de vários livros e artigos na área de Filosofia da Educação, a qual se dedica como pesquisador e docente. Dentre os livros destaca-se *Ética e educação para a sensibilidade em Max Horkheimer* pela Unijuí e, com Pedro Pagni, *Introdução à Filosofia da Educação*.

ELISETE M. TOMAZETTI

Elisete Medianeira Tomazetti possui graduação em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (1985), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (1991) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2000). Atualmente é professora Associada II da Universidade Federal de Santa Maria, pelo Departamento de Metodologia do Ensino. Atua no Curso de Filosofia/UFSM nas disciplinas de Didática da Filosofia, Pesquisa para o Ensino de Filosofia e Estágio Curricular Supervisionado. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, investigando e orientando nos seguintes temas: ensino de filosofia, educação e juventude, ensino médio. Atualmente coordena Projeto PIBID - Filosofia/UFSM.

GREGORY FERNANDO PAPPAS

É Phd em Filosofia pela University of Texas at Austin. Professor do Departamento de Filosofia da Texas A & M University - College Station, onde pesquisa e ensina Filosofia Latinoamericana. Publicou *Pragmatism and the Hispanic/Latino World* (Fordham University Press, 2011) e *John Dewey's Ethics: Democracy as Experience* (Indiana University Press, 2008), dentre outros livros e artigos na área da Filosofia Norte-americana, com especial referência ao pragmatismo, e a sua recepção na América Latina.

JEAN-CHRISTOPHE MERLE

Doutor em Filosofia e professor da Universidade de Lorraine, na França. É pesquisador na área de Filosofia Política e do Direito. Entre as suas publicações encontra-se: *A moral e o direito em Kant* (edição brasileira, 2007), *German Idealism and the concept of punishment* (2009), *L'amitié* (2005), *Justice e Progrès* (1997), *Direito e Legitimidade* (edição brasileira, 2003)

MAXIMILIANO VALERIO LÓPEZ

Professor da Universidade Federal Fluminense. Possui Doutorado em Educação, com ênfase em filosofia da educação, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Mestrado em Educação, também pela Universidade do Estado de Rio de Janeiro; Especialização em Ensino da Filosofia pela Universidade de Brasília; e Graduação em Ciências de la Educación pela Universidad Nacional de Cuyo - Argentina. Áreas de interesse: Filosofia da Educação, Ensino da Filosofia e Filosofia com Crianças, atuando principalmente nas interfaces entre filosofia, arte e educação. Principais temas abordados: Poética da educação; Experiência estética e experiência filosófica; Biopolítica e Colonialidade, Filosofia e Infância; Filosofia com crianças; Filosofia da diferença; linguagem e subjetividade. Tem publicado “Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças”. Belo Horizonte: Autêntica, 2008 e “Filosofía con niños y jóvenes”. Buenos Aires: Noveduc, 2008.

NADJA HERMANN

É graduada em Filosofia/UFSM e doutorou-se em Educação/UFRGS. Realizou estágios de pesquisa na Universidade de Heidelberg/Erziehungswissenschaftliches Seminar nos anos de 1998, 1999 e 2005. Atualmente é professora adjunta de Filosofia da educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e pesquisadora do CNPq . Publicou *Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas* (Porto Alegre, EDIPUCRS, 1999); *Pluralidade e ética em educação* (Rio de Janeiro, DP&A, 2001); *Hermenêutica e educação* (Rio de Janeiro, DP&A, 2002); *Ética e estética: a relação quase esquecida* (Porto Alegre, EDIPUCRS, 2005); *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética* (Ijuí, Editora da Unijuí), 2012).

OLGA GRAU DUHART

É professora titular da Facultad de Filosofía y Humanidades da Universidad de Chile e pesquisadora do Departamento de Filosofia e do Centro de Estudos de Género e Cultura na América Latina. Autora de vários livros sobre o ensino de Filosofia, dentre os quais destacamos o livro *Grafías filosóficas. Problemas actuales de la filosofía y su enseñanza*, organizado com Patrícia Bonzi.

PEDRO ANGELO PAGNI

É professor adjunto de Filosofia da Educação do Departamento de Administração e Supervisão Escolar e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP. Fez pós-doutorado no Departamento de História e Teoría de la Educacion da Universidad Complutense de Madrid. É bolsista produtividade do CNPq. Líder e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia (GEPEF). Publicou os livros *Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico* (UNIJUI, 2000) e *Anísio Teixeira: experiência reflexiva e projeto democrático em educação* (Vozes, 2008). Organizou com Divino José da Silva *Introdução à Filosofia da Educação* (Avercamp, 2007) e com Rodrigo Gelamo *Experiência, contemporaneidade e educação* (Cultura Acadêmica, 2010).

SÍLVIO GALLO

Livre Docente (2009), Doutor (1993) e Mestre (1990) em Educação (Filosofia da Educação) pela UNICAMP. Licenciado em Filosofia pela PUC-Campinas (1987). Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e pesquisador do CNPq. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças e Subjetividades em Educação (DiS) e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas PAIDEIA - Filosofia e Educação. Dedicou-se ao estudo da filosofia francesa contemporânea, procurando estabelecer suas conexões com o campo da Educação, a partir principalmente dos pensamentos de Gilles Deleuze e de Michel Foucault.

SINÉSIO FERRAZ BUENO

É doutor em Filosofia da Educação pela USP. Professor do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP. É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia (GEPEF) e autor de livros e artigos na área de Filosofia da Educação.

SYLVIO GADELHA

Professor do Departamento de Fundamentos da Educação da FACED-UFC e do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC (Linha de Pesquisa: Filosofia e Sociologia da Educação (FILOS)); Eixo de Pesquisa: Filosofias da Diferença, Antropologia e Educação). Autor de inúmeros artigos e livros, dentre os quais se destaca o livro *Biopolítica e Educação*, publicado pela editora Autêntica.

SOBRE O LIVRO

Formato	16X23cm
Tipologia	Adobe Garamond Pro
Papel	Polén soft 85g/m2 (miolo) Cartão Supremo 250g/m2 (capa)
Acabamento	Grampeado e colado
Tiragem	500
Catálogo	Telma Jaqueline Dias Silveira
Normalização	Maria Luzinete Euclides
Capa	Edevaldo D. Santos
Diagramação	Edevaldo D. Santos

2012

Impressão e acabamento

Bless Gráfica e Editora Ltda.
Pompéia - SP



Biopolítica, arte de viver e educação

Num momento em que a reflexão filosófica parece ter-se ausentado da atividade docente, os resultados apresentados nesta coletânea constituem em um contraponto à arte de governo pedagógica e à Biopolítica que a enreda, assim como à atual pragmática do ensino, indicando outras possibilidades do aprendizado da Filosofia na formação dos educadores e alternativas viáveis ao pensar a/na educação. Estes são os propósitos em torno dos quais gravitam as suas quatro partes, assim constituídas: Perspectivas da formação humana frente à Biopolítica; Biopolítica, ética e diferença: desafios para a educação atual; Arte de viver, educação escolar e ensino de Filosofia: relações possíveis; Pensar a educação: entre o amor, a amizade e o inapreensível. Esperamos que, com essa subdivisão, o leitor possa não somente refletir sobre a temática abordada, como também sobre as diferentes perspectivas e focos em torno do qual se articula as relações entre biopolítica, arte de viver e educação.

ISBN 978-85-7983-274-1



9 78 85 79 83 27 41

