

FILOSOFIA, EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO

I Jornada Internacional de Filosofia da Educação

III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP

Cristiane Maria Cornelia Gottschalk

José Sérgio Fonseca de Carvalho

Julio Groppa Aquino

(orgs.)

FILOSOFIA, EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO

I Jornada Internacional de Filosofia da Educação

III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dr. Márcio Alves da Fonseca (PUC-SP)

Profa. Dra. Nadja Hermann (PUC-RS)

Prof. Dr. Alexandre Fillordi (UNIFESP)

Prof. Dr. Arley Ramos Moreno (UNICAMP)

Prof. Dr. Ralph Ings Bannel (PUC-RJ)

Prof. Dr. Paulo Roberto Monteiro de Araújo (Mackenzie)

Prof. Dr. José Castilho Marques Neto (EDUNESP)

Profa. Dra. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto (USP)

Profa. Dra. Cristiane Maria Cornelia Gottschalk (USP)

Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho (USP)

Prof. Dr. Julio Groppa Aquino (USP)

Cristiane Maria Cornelia Gottschalk
José Sérgio Fonseca de Carvalho
Julio Groppa Aquino
(orgs.)

FILOSOFIA, EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO

I Jornada Internacional de Filosofia da Educação
III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP

· FEUSP



© Direitos reservados à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que devidamente citadas a fonte e a autoria, exceto para fins de comercialização.

Coordenação editorial: Cristiane Maria Cornelia Gottschalk

Revisão: Elisa Vieira

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

F488 Filosofia, Educação, Formação: I Jornada Internacional de Filosofia da Educação – III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP / organizadores Cristiane Maria Cornelia Gottschalk, José Sérgio Fonseca de Carvalho, Julio Groppa Aquino. São Paulo: FEUSP, 2017.
370 p.

Vários autores

ISBN: 978-85-60944-79-8 (broch.)

ISBN: 978-85-60944-80-4 (ebook)

DOI: 10.11606/9788560944804

1. Educação – Filosofia 2. Filosofia da Educação I.
Gottschalk, Cristiane Maria Cornelia, org. II. Carvalho, José
Sérgio Fonseca de, org. III. Aquino, Julio Groppa, org. IV.
Título

CDD 22ª ed. 370.1

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Avenida da Universidade, 308

São Paulo – SP – CEP 05508-040

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
---------------------	---

ÉTICA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO

Educar o cidadão: que êxito esperar de um ofício impossível? <i>Etienne Tassin</i>	15
---------------------------------------------------------------------------------------	----

Ética, transversalidade e (trans)formação humana: um balanço e uma escolha de seus desafios a partir da estética da existência <i>Pedro Angelo Pagni</i>	35
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Educação, ética e mercado <i>Pedro Goergen</i>	57
---------------------------------------------------	----

Por um sentido formativo da arte: uma inserção no pensamento político de Hannah Arendt e de Jacques Rancière <i>Anyele Giacomelli Lamas</i>	77
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Educação para todos ou para cada um? <i>Kelly Cristina Brandão da Silva</i>	97
--------------------------------------------------------------------------------	----

Educação e história em Hannah Arendt e Immanuel Kant <i>Vanessa Sievers de Almeida</i>	113
-------------------------------------------------------------------------------------------	-----

PODER E PENSAMENTO PEDAGÓGICO

Crisis de gobierno? Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales <i>Carlos Ernesto Noguera-Ramírez</i>	131
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Por uma ontologia crítica do presente educacional <i>Julio Groppa Aquino</i>	167
---------------------------------------------------------------------------------	-----

Currículo e didática da tradução: reversão do logocentrismo <i>Sandra Mara Corazza</i>	185
-------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Democracia, poder e educação 205
Vera Teresa Valdemarin

Método como acontecimento: alguns efeitos do encontro
Deleuze-Guattari para a pesquisa em educação 219
Cintya Regina Ribeiro

Popularização da filosofia e governo da conduta:
apontamentos acerca de uma *expertise* filosófica 235
Guilherme Magalhães Vale de Souza Oliveira

Sí, quizás sí, esa monstruosa universidad más de una 251
Honatan Fajardo Cabrera

FORMAÇÃO, ENSINO E LINGUAGEM

Azar, acontecimiento y subjetivación en la educación 271
Alejandro Cerletti

Formação escolar, Prova Campinas 2010 e jogos
indisciplinados de linguagem 289
Antonio Miguel

A terapia wittgensteiniana como esclarecedora de conceitos
fundamentais do campo educacional 309
Cristiane Maria Cornelia Gottschalk

Sobre o cinismo pedagógico no discurso da formação para
o exercício da cidadania 327
Adalgisa Leão Ferreira

O paradoxo de Zarathustra: confundir para esclarecer 341
Vagner da Silva

O caráter deliberativo da formação a partir da concepção
hermenêutica da aplicação 355
Vanderlei Carbonara

APRESENTAÇÃO

A presente publicação traz a público uma seleção de 19 textos oriundos da *III Jornada de Filosofia da Educação/ I Jornada Internacional de Filosofia da Educação*, realizada entre 21 e 23 de outubro de 2014 pela área *Filosofia e Educação* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.¹

Estruturado em torno do debate acerca da tríade *filosofia, educação e formação*, o evento teve como objetivo promover a interlocução entre diferentes pontos de vista contemporâneos acerca das relações entre os âmbitos filosófico e educacional, sem perder de vista as práticas pedagógicas concretas do cotidiano escolar. As discussões desdobraram-se em torno de três eixos nucleares: 1) Ética, Política e Educação; 2) Poder e Pensamento Pedagógico; 3) Formação, Ensino e Linguagem.

O evento teve também a finalidade de aprofundar as discussões iniciadas na *I Jornada de Filosofia da Educação*, que foi realizada em 2011 pela mesma área de pesquisa e abordou as relações entre a filosofia e a educação, bem como a pertinência de se considerar a filosofia da educação como um campo disciplinar específico. Naquele primeiro encontro, recorreu-se predominantemente à história da educação para identificar os problemas filosóficos que transitam entre a filosofia e a educação, tendo sido levantadas diversas questões com interface nas áreas de ética, estética, política e linguagem. Por ocasião desse encontro, organizou-se ainda uma homenagem ao mestre José Mário Pires Azanha, intelectual que inspirou toda uma geração de educadores devido à profundidade de suas reflexões teóricas sobre a escola pública, permeadas pela preocupação de fundo de resgatar, para a pesquisa

¹ A *Jornada* contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Agradecemos a ambas o apoio necessário para a realização do evento.

educacional, o tema do cotidiano escolar. A obra de Azanha tem sido um guia esclarecedor para se enfrentarem os dilemas educacionais que se representam sob novas roupagens na atualidade.

Na edição posterior do evento, a *II Jornada de Filosofia da Educação*, realizada em 2012 – ano em que se comemoravam os 300 anos do nascimento de Jean-Jacques Rousseau –, as conferências e os debates tiveram como objeto a extensa obra do filósofo genebrino, escrita em um momento de significativa ruptura histórica que culminou na Revolução Francesa. Ao fundar o ideal moderno de educação, Rousseau refletiu sobre a função da educação na constituição das sociedades, gerando novas questões, tais como: Educa-se o homem ou o cidadão? Liberdade individual ou submissão às normas convencionais? Quais são as condições de emergência do novo? Transmissão de conteúdos estanques ou desenvolvimento de capacidades na criança?

As mesas-redondas constituídas naquele segundo evento focalizaram diferentes facetas do pensamento de Rousseau, as quais ele próprio admitia como paradoxais, atribuindo à ambiguidade da linguagem uma das causas de serem suas afirmações, por vezes, contraditórias entre si. Ao longo dos debates, aparecia um filósofo preocupado com a linguagem e com seu poder de forjar diferentes pensamentos imersos em hábitos culturais distintos. Sentiu-se, então, a necessidade de se ampliar o espectro desses temas polêmicos, tendo em vista colocar em pauta aspectos do legado do pensamento educacional moderno sob novas perspectivas e campos conceituais voltados para a análise e a compreensão dos discursos educacionais e das práticas pedagógicas contemporâneas.²

A *III Jornada de Filosofia da Educação/ I Jornada Internacional de Filosofia da Educação* procurou contemplar essa preocupação a partir da organização de um evento que focalizasse as interfaces entre a educação e as reflexões acerca das questões éticas, políticas e da linguagem na filosofia contemporânea, sobretudo a partir de inves-

² Os textos selecionados das duas primeiras *Jornadas* foram reunidos na coletânea *Filosofia e educação: interfaces*, publicada em 2014 pela Editora Képos.

tigações inspiradas no pensamento de Michel Foucault, Hannah Arendt e Ludwig Wittgenstein, entre outros. A comissão organizadora do evento foi composta pelos professores Cristiane Maria Cornelia Gottschalk, José Sérgio Fonseca de Carvalho e Julio Groppa Aquino – organizadores desta coletânea – e pelos alunos de pós-graduação Crislei de Oliveira Custódio, Guilherme Magalhães Vale de Souza Oliveira e Rafael Ferreira de Souza Pereira, cuja colaboração foi inestimável para o bom andamento dos trabalhos.

Essa última edição do evento foi organizada de forma a abrigar conferências, mesas-redondas e comunicações de pesquisa, ampliando o escopo e a estrutura dos eventos anteriores e tendo contado com a participação de pesquisadores tanto de outros países nas conferências e mesas-redondas, quanto de outras instituições e estados brasileiros nas comunicações de pesquisa. Os três eixos temáticos norteadores do evento refletem-se na organização das seções desta coletânea. Nos dois primeiros são também apresentadas as conferências de Etienne Tassin (Université Paris 7, França), intitulada *Educar o cidadão: que êxito esperar de um ofício impossível?*, e de Carlos Ernesto Noguera-Ramírez (Universidad Pedagógica Nacional, Colômbia), sob o título *¿Crisis de gobierno? Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales*.

O eixo *Ética, Política e Educação* procura articular as reflexões de pensadores contemporâneos e clássicos em torno da vinculação da ação educativa e, em particular, da experiência escolar com os processos de constituição do sujeito político e da consciência moral. Além da conferência de Etienne Tassin, é constituído pelos textos *Ética, transversalidade e (trans)formação humana: um balanço e uma escolha a partir da estética da existência*, de Pedro Angelo Pagni (UNESP); *Educação, ética e mercado*, de Pedro Goergen (Unicamp); *Por um sentido formativo da arte: uma inserção no pensamento político de Hannah Arendt e de Jacques Rancière*, de Anyele Giacomeli Lamas (USP); *Educação para todos ou para cada um?*, de Kelly Cristina Brandão da Silva (UMESP); e *Educação e história em Hannah Arendt e Immanuel Kant*, de Vanessa Sievers de Almeida (UFBA).

Partindo do pressuposto – crucial aos pensadores de matriz pós-estruturalista – do nexos imanente entre poder, saber e subjetividade na constituição das práticas pedagógicas, o segundo eixo temático, intitulado *Poder e Pensamento Pedagógico*, devota-se a promover uma problematização extensiva das principais tendências teóricas e/ou temáticas em voga na discursividade educacional contemporânea, com vistas à formulação de outros horizontes possíveis para as relações entre filosofia e educação, os quais implicam certa opção ético-estetizante dos modos de pensamento/existência aí em circulação. Tal eixo congrega a referida conferência de Carlos Ernesto Noguera-Ramírez e os textos *Por uma ontologia crítica do presente educacional*, de Julio Groppa Aquino (USP); *Currículo e didática da tradução: reversão do logocentrismo*, de Sandra Mara Corazza (UFRGS); *Democracia, poder e educação*, de Vera Teresa Valdemarin (UNESP); *Método como acontecimento: alguns efeitos do encontro Deleuze-Guattari para a formação de pesquisadores em educação*, de Cintya Regina Ribeiro (USP); *Popularização da filosofia e governo da conduta: apontamentos acerca de uma expertise filosófica*, de Guilherme Magalhães Vale de Souza Oliveira (USP); e *¿Sí, quizás sí, esa monstruosa universidad más de una*, de Honatan Fajardo Cabrera (PUC-RS).

Sob o título *Formação, Ensino e Linguagem*, o terceiro eixo do livro aborda, sob diversos aportes filosóficos, as relações internas entre os discursos pedagógicos e as práticas de ensino e de avaliação que deles decorrem, constituindo, assim, diferentes processos de subjetivação e de intersubjetivação. Essa última seção do livro abarca os textos *Azar, acontecimiento y subjetivación en la educación*, de Alejandro Cerletti (UBA, Argentina); *Formação escolar, Prova Campinas 2010 e jogos indisciplinados de linguagem*, de Antonio Miguel (Unicamp); *A terapia wittgensteiniana como esclarecedora de conceitos fundamentais do campo educacional*, de Cristiane Maria Cornelia Gottschalk (USP); *Sobre o cinismo pedagógico no discurso da formação para o exercício da cidadania*, de Adalgisa Leão Ferreira (UFPE); *O paradoxo de Zaratustra: confundir para esclarecer*, de Vagner da Silva (UNIR); e *O caráter deliberativo da formação a partir da concepção hermenêutica da aplicação*, de Vanderlei Carbonara (UCS).

Como se pode facilmente antever, trata-se de um mosaico vivo das inquietantes ideias levadas a cabo no âmbito filosófico-educacional em diferentes centros de pesquisa, principalmente no que diz respeito aos debates contemporâneos sobre formação, ética, linguagem, produção do discurso pedagógico e, sobretudo, ao inestimável papel dos fundamentos filosóficos no atual cenário sócio-histórico da educação.

Cristiane Maria Cornelia Gottschalk
José Sérgio Fonseca de Carvalho
Julio Groppa Aquino

ÉTICA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO

EDUCAR O CIDADÃO: QUE ÊXITO ESPERAR DE UM OFÍCIO IMPOSSÍVEL?

Etienne Tassin¹

Temos o direito de esperar que a escola não somente instrua os alunos (formar um ser instruído), mas que ela também eduque o cidadão (formar um ser civil). Imediatamente, isso nos mostra uma dificuldade: a de formar *na* escola um cidadão que se comporte como tal desde a escola, isso quer dizer, como um cidadão, enquanto ele é apenas um aluno.

Em face dessa dificuldade, podemos, desde já, entrar em acordo sobre dois pontos. Em primeiro lugar, conduzir-se civilmente na escola é adotar uma maneira de ser, ou melhor, uma maneira de agir em relação aos outros que privilegia a convivialidade em detrimento de comportamentos egoístas ou violentos. A cidadania certamente não se reduz à convivialidade; porém, ela a requer, e a convivialidade experimentada na escola felizmente prepara para a cidadania. Em segundo lugar, a questão, hoje, não é somente educar no seio da instituição escolar o cidadão adulto de amanhã, conduzindo sua vida para a sociedade, mas sim, antes de tudo, incitar o aluno a experimentar e exercitar na escola uma forma de vida responsabilmente atenta aos outros e engajada na convivialidade; esse viver-junto que esperamos dele em nome da cidadania, a qual, em sua forma elementar, destaca de antemão a educação ou a civilidade.

A dificuldade de educar para a cidadania reside no fato de que a escola – a instituição escolar em geral – está, ela mesma, atre-

¹ Etienne Tassin é professor do Laboratoire du Changement Social et Politique da Université Paris Diderot – Sorbonne (França). Este texto foi elaborado para sua conferência apresentada na *I Jornada Internacional de Filosofia da Educação* e *III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP*.

lada a três paradoxos, sobre os quais precisamos fazer um exame detido:

1) educar na escola é *impossível*, ou, dito de outra forma, a educação parece estar fadada ao fracasso;

2) a autoridade na escola é sem fundamento, ao passo que a autoridade é o fundamento para a transmissão que acontece na escola;

3) na escola, a liberdade é constantemente negada em nome da disciplina, ao passo que não saberíamos como manter a cidadania sem liberdade.

Portanto, três paradoxos: uma educação infrutífera, uma autoridade infundada, uma liberdade negada. Na verdade, o que está em jogo na escola é precisamente educar, e educar é inspirar a liberdade para uma criança (que, em francês, chamamos de *aluno*) dentro do respeito pela autoridade.

Como podemos imaginar fazer de um aluno um cidadão se não podemos educá-lo, se o educador não pode justificar a autoridade que reivindica e nem o aluno pode vivenciar sua suposta liberdade e experimentá-la? Um cidadão não é, antes de tudo, alguém que sabe *conduzir-se*, o que significa ser seu próprio mestre – governar-se – e conduzir-se respeitosamente com os outros, orientar-se por si mesmo na existência – ser autônomo –, pautando toda sua atitude em relação ao outro? Porém, não é ele também alguém que reconhece a autoridade da lei e a respeita, ao mesmo tempo em que sabe pensar e agir livremente, recusando qualquer submissão? Alguém que sabe obedecer, assumir *seus pertencimentos*, e que, ao mesmo tempo, recusa-se a se resignar, mantendo sua liberdade?

A tarefa, como podemos ver, é mais que difícil: esperamos da educação escolar uma cidadania democrática que incita uma atitude de civilidade sem submissão, de autonomia sem individualismo, de independência sem menosprezar os outros. Isso porque a meta para os alunos é elevada e também porque é preciso conciliar o inconciliável – um conduzir-se a si mesmo que é um conduzir-se com os outros; uma obediência que não é sujeição,

uma independência de pensar e de agir que é ao mesmo tempo uma garantia de urbanidade. Assim, a tarefa parece impossível e, no entanto, seu sucesso depende da coexistência social e política tanto quanto da autorrealização de si mesmo.

O paradoxo da educação: uma tarefa impossível

Para enfrentar o primeiro paradoxo, partirei de duas ideias-chave conhecidas de todos, as quais me parecem adequadas para resumir a dificuldade a que nos expõe a questão desse aprendizado escolar do viver-junto. A primeira ideia é a afirmação de Immanuel Kant (1784) na sexta proposição de *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. “o homem é um animal que, por viver entre outros membros de sua espécie, precisa de um mestre” (KANT, 1985, p. 195). A segunda ideia é a afirmação de Sigmund Freud (2000) no prefácio de 1925 ao livro de August Aichhorn sobre a educação de jovens abandonados, ideia retomada em 1937 em *Análise terminável e interminável* (FREUD, 1939): “educar, curar e governar são as três profissões impossíveis”.

Essas duas proposições sublinham a impossibilidade, inerente à educação, de alcançar seus fins. É, pois, o que sugere Kant, muito antes de Freud. De início, pode-se notar que, aos olhos de Kant, é a pluralidade das existências que faz necessária a submissão comum à autoridade de um mestre. É porque somos muitos que precisamos recorrer a uma autoridade. Mas por que o homem, pelo simples fato de viver com os outros, precisa de um mestre? Porque, escreve Kant, “ele certamente abusa de sua liberdade em detrimento de seus semelhantes”. Kant deduz que “é preciso, portanto, um *mestre* para quebrar a vontade particular do homem e o forçar a obedecer a uma vontade universalmente válida”. O mestre transpõe a vontade particular para a universalidade da lei. É apenas nisso que “cada um pode ser livre”. Como se sabe, essa necessidade de ter um mestre para conduzir à liberdade contém, na verdade, dois paradoxos relacionados.

1) De um lado, como um mestre pode ser um mestre para conduzir à liberdade? Seja por ele exercer uma mestria e ela contrariar a liberdade sobre a qual é exercida, seja por ele não dispor dessa mestria e a vontade do aluno continua particular, ignorante daquilo que é relativo à liberdade dos outros. Somente a obediência à lei abre a via para a liberdade moral e civil. Cabe ao mestre ser o porta-voz da lei e jamais substituir essa lei pela expressão de sua vontade particular. O mestre não deve jamais exigir segundo a arbitrariedade de sua vontade pessoal, se ele quer despertar no aluno a universalidade e, portanto, a igualdade da lei. Um mestre – *magister* e não *dominus* – não pode ser um senhor, exceto se renunciar à sua maestria; e um senhor não poderá ser um mestre (um senhor não será jamais um mestre).

2. De outro lado, como esse mestre teria aprendido sobre a liberdade civil e se sensibilizado para a universalidade da lei se não fosse o ensinamento que ele mesmo recebeu de um mestre? Ora, esse mestre também aprendeu com um mestre, que também foi ensinado por um mestre, e assim por diante. É por isso que não existe um senhor justo por si mesmo, o qual sem a autoridade superior da lei se abstém por si só de abusar de sua liberdade de comandar; não existe, para Kant, uma solução para essa aporia. Ademais, conclui ele: “essa tarefa (de educar) é, portanto, bem mais difícil que todas e mais ainda, sua solução perfeita é impossível: em um tronco torto, do qual é feito o homem, não podemos nada fazer para endireitá-lo”. O homem é feito de um tronco torto: nenhum tutor, nenhum professor saberá como endireitá-lo; nenhum deles saberia talhar em um tal material um ser direito.

A análise de Kant apresenta consonância com a afirmação de Freud. Porém, cada um utiliza uma nuance: Kant indica que uma solução perfeita é impossível. Ele nos sugere, assim, encontrar uma via para uma solução imperfeita, mas possível para a tarefa que é impossivelmente perfeita. O perfeito é impossível, o possível é imperfeito. Educar seria, então, talhar *imperfettamente* um tronco cheio de nós e curvo, o qual não conseguimos nem direcionar, tampouco redirecionar. Pode-se interpretar isso de duas maneiras.

Primeiramente, é possível dizer que toda educação está, em partes, fadada ao fracasso e que é preciso se contentar com êxitos parciais, seja porque eles dizem respeito a alguns e não a todos – e, geralmente, os menos tortos são aqueles cuja educação familiar, em razão de condições sociais, econômicas e culturais, produziu antecipadamente as condições extraescolares para o sucesso na escola –; seja porque eles injetam em todos algum fermento disperso e frágil de um espírito cívico que pode eventualmente ser despertado mais tarde por ocasião de alguma experiência social, a qual, porém, não está garantida na existência social. Em ambos os sentidos, está excluída a ideia de que a educação pode fabricar com sucesso seres seguramente civis e sociáveis. Todavia, também fica em aberto a possibilidade de que algo acontece, algo que relativiza o fracasso.

Em segundo lugar, podemos dizer, portanto, que o fracasso é o modo pelo qual a educação se dá, ou seja, pelo qual ela triunfa. Ora, curiosamente, é isso que dá a entender Freud quando volta, 12 anos depois, à sua afirmação de 1925. Pois, em 1937, ele escreve: “Parece que a análise [que substitui a cura, evocada no prefácio de 1925] é a terceira destas profissões ‘impossíveis’, em que você pode ter certeza de antemão do fracasso; as outras duas, há bem mais tempo conhecidas, são educar e governar” (FREUD, 1985). Logo, não se trata, *na verdade*, de fracassar, mas sim de obter um *êxito insuficiente* – e isso parece valer tanto para o educar e para o governar, quanto para o analisar.

Somos, então, convidados a compreender algo surpreendente, que merece nossa atenção plena: se governar, analisar (curar) e educar são seguramente profissões impossíveis, essa impossibilidade não deve ser compreendida como um fracasso total, mas como um modo específico de tais atividades. Assim, o que seria uma atividade cujo princípio é ser conduzida, tendo em vista que ela fracassará e que, se tiver êxito, isso aconteceria apesar daquilo ou em razão daquilo que foi feito para que ela tivesse êxito?

Nessas três situações evocadas por Freud, a impossibilidade, certamente, não é do mesmo gênero. O psiquismo não saberia sanar suas próprias neuroses, as quais lhe constituem. Ademais,

ele pode conseguir viver com isso sem sofrer muito. A impossibilidade se encontra na intriga da infância, momento em que são originados os complexos, o que não pode ser desfeito ou se dar de outra forma: é preciso se fazer a partir daquilo que se é. A rodada foi jogada no passado, e as cartas então distribuídas não podem ser trocadas. A cura fracassa devido à irreversibilidade do passado, do qual é composto o psiquismo. A educação da criança ou do aluno não se concretizaria por outra razão. O êxito supõe uma transformação concebida a partir de melhorias projetadas para um futuro que ninguém domina – nem a criança, nem seu mestre.

O problema é, então, insolúvel: ou a criança se conforma ao modelo que se deseja impingi-la e perde sua singularidade livre, ou resiste e se afirma singularmente livre, anulando o modelo que lhe é apresentado ou imposto. Nos dois casos, a educação fracassará, fadada a abstrair a criança ou o modelo. O que seria o governo dos homens? A dificuldade é redobrada. Porque os sujeitos políticos são, simultaneamente, as crianças polimorfas e os adultos neuróticos, a quem nos esforçamos – ou fingimos nos esforçar – para considerar como sujeitos autônomos, que exercem deliberada e soberanamente seu livre-arbítrio. Um bom governo supõe cidadãos constituídos: supõe que a educação tenha alcançado o êxito de formá-los e que, na medicina, os seres tenham conseguido se curar. Além disso, o governo dos homens se dá no presente, um *presente* que se transforma, demoradamente, para remediar as falhas do passado (medicina) e para preparar a alegria vindoura (educação). Ora, a educação fracassa e a medicina falha, assim como acontece com o governar.

Nos três casos, entretanto, pode-se dizer com razão que o fracasso, por outro lado, é uma garantia de sucesso: quem aprende a viver com suas neuroses já está curado, apesar do psicanalista; quem soube crescer contrariamente a uma educação recebida e graças à resistência que conseguiu enfrentar, conseguirá ser bem-educado, apesar do educador; quem se comporta como cidadão, apesar da corrupção dos governos, e se dissocia da sociedade já sabe governar-se, em alguma medida, mesmo que não saiba como

governar os outros. As pessoas se curam a despeito da autoridade do médico; elas se formam a despeito da autoridade do educador; elas se comportam adequadamente a despeito da autoridade do governante. A cada vez, faz-se isso apesar do mestre – seja ele da saúde, da sabedoria ou da conduta – e contra ele.

A psicanálise oculta a chave desse sucesso insuficiente, o qual transforma em êxito aquilo que o mestre é incapaz de produzir por si mesmo, de modo diferente daquele do fracasso.² Na verdade, nesse artigo consagrado à questão do término da análise, Freud nota que ela acaba não quando o paciente quer ou quando está curado, mas sim quando ele é capaz de substituir o mestre, de continuar por si mesmo – sem o socorro do analista – a análise em que ele entrou graças a esse mestre. O paciente se torna seu próprio analista, seu próprio mestre, não em uma ilusão de soberania de si sobre si, soberania que estaria sujeita a uma liberdade compreendida como dominação, mas sim na preocupação de não parar com o trabalho que o torna livre, de não terminar seu processo de emancipação, cujo fim ele desconhece.

Assim, Freud nos sugere que, semelhantemente à análise, a educação tem êxito no momento em que ela mede seu fracasso, quando ela termina, ao se dar conta de que é inacabável. Quem compreende que se transforma em seu próprio analista é capaz de pôr um fim à sua análise, até então feita sobre a orientação do analista. No instante em que o aluno estiver preparado para deixar de lado a autoridade do mestre, no momento em que o aluno reconhece que cabe a ele assumir por si mesmo aquela autoridade que o mestre encarnava, tem-se o fim da educação do mestre, mas não da educação do aluno – esta é interminável. É por isso que o fim de todo governar é o autogovernar-se. E essa é a razão pela qual esse fim se faz indefinidamente uma espera. A política, a cura da alma e a educação de uma criança nunca deixaram de perseguir um fim inalcançável. O êxito delas pode resistir a esse fracasso.

² Agradeço a Laurence Cornu, que chamou minha atenção para esse ponto.

Mesmo que esteja claro que o governar padece das falhas do educador e do médico, pode-se notar que, das três profissões impossíveis, a educação acumula as dificuldades próprias às duas outras: pois o educador é também alguém que governa (lembremos de Rousseau, quem pede que Emílio tenha um governante e não um preceptor), mas igualmente um curador, um analista de alma, no sentido de que ele deve remediar um mal estrutural: esse mal não é somente a ignorância ou os preconceitos dos quais a infância se nutre, mas também, e sobretudo, a recusa às *normas* da vida coletiva que sustentam toda existência, recusa singularmente reivindicada pela criança. Tal recusa às normas nos apresenta o segundo paradoxo: o paradoxo da autoridade.

O paradoxo da autoridade: um respeito sem fundamento

O cerne da dificuldade aqui jaz, do ponto de vista do aluno, na diferença entre regra e lei. Nenhuma criança ignora as regras e muito menos o respeito a elas, quer se trate de regras que organizam os jogos e sem as quais ela sabe que não conseguiria jogar, quer se trate de regras que estruturam as relações humanas quando estas se impõem em benefício de seu desejo. Pois quando o desejo não é contrariado, a vida social parece ser como um jogo social e cada um se lembra da criança que foi, conduzida pelo seu desejo de inventar um jogo, começando por inventar as regras. Por outro lado, e muito felizmente, toda criança resiste em perceber, em admitir e em reconhecer a autoridade da lei quando esta não justifica a realização do desejo. Ora, a lei que rege as relações sociais e políticas no seio da comunidade humana é, ao contrário, e por definição, aquilo que refreia o desejo particular e suspende a vontade arbitrária. Como disse Kant, a lei previne o abuso da liberdade em detrimento dos semelhantes. Diríamos, portanto, que a regra autoriza o desejo, dando-lhe satisfação, enquanto a lei o contradiz, divergindo dessa satisfação. É necessário, ainda, um fundamento da lei em nome do qual nós o respeitaremos por sua

autoridade superior em relação à supremacia do desejo. Porém, qual é esse fundamento?

O paradoxo ao qual a escola está confrontada é que ela não pode se servir da autoridade da lei nem do amor parental, como faz a família, tampouco do consentimento deliberado, como faz, em princípio, a comunidade política. Isso ocorre porque a escola é esse espaço intermediário que se encontra entre o espaço privado da família, no qual a autoridade dos pais é reconhecida, e o espaço público da vida social e política, em que a autoridade precede um acordo contratual implícito. Portanto, a escola não saberia recorrer ao fundamento privado para se servir da autoridade; ela também não saberia agir como se já estivesse relacionada a cidadãos supostamente consentidos à autoridade pública. Dentro de casa, não se pede para a criança consentir, pede-se que ela obedeça; na comunidade democrática, não se pede ao cidadão que se submeta a uma força exterior que se impõe a ele, pede-se que ele consinta a autoridade a que está implicado. Presa entre uma inclinação pelo desejo, que a faz objeto, e a crença na cólera parental, a criança, em casa, é constrangida a obedecer e disposta a isso; tomado entre o consentimento supostamente adquirido na lei e o temor da sanção legal, o cidadão é, dentro da comunidade, obrigado a obedecer à lei, mesmo que ele seja constantemente tentado a transgredi-la. Rousseau (2001) nos ensinou que, lá onde somos forçados, não somos obrigados, mas lá onde somos obrigados, não somos mais forçados. Ora, parece que, na escola, a coerção é contraproducente, enquanto a obrigação ainda não é efetiva.

Isso porque a escola é esse espaço intermediário entre a vida privada e a vida pública, não sendo nem uma nem outra; ela está sujeita a essa dificuldade de não poder fundamentar a autoridade na coerção exercida, a qual está autorizada à família, mas também não pode tomar como adquirido isso que ela deve fazer para ser alcançada pelo aluno: a obrigação de obedecer precedendo uma autoridade admitida por um consentimento à potência pública. Na relação familiar, mantida pelo amor, a autoridade parental pode, naturalmente, impor o respeito pelas regras da vida em comum:

“quem bem ama, bem castiga” (“*qui aime bien châtie bien*”), diz a sabedoria popular. Na relação social, regida pelas leis redigidas pela autoridade pública, as palavras de ordem têm por objetivo fazer com que as leis sejam respeitadas quando o cidadão não é capaz, por si mesmo, de se submeter a esse respeito. O monopólio estatal dessa violência confere sua legitimidade. Nos dois casos, a autoridade é fundamentada, o respeito é devido, a força de aplicação como potência de sancionar as infrações é legítima. De um caso para o outro, bem se vê que a fragilidade da criança tem consonância com aquilo que faz a força do cidadão, pois a dependência do primeiro encontra a autonomia do segundo, na medida em que igualmente observam a autoridade e estão submetidos à potência que ela exerce. Porém, entre esses dois universos constituídos no espaço intermediário da escola, qual instância funda a autoridade? Qual motivo sustenta o respeito pela lei? Que potência justifica o direito de impor e de punir? Resumidamente, *quem* pode ter autoridade na escola? *Que* autoridade essa instância pode ter? Em nome do que ela será tomada como autoridade? Como tal autoridade poderia exercer sua eficácia sem se contradizer?

Ninguém melhor que Hannah Arendt (1993) foi capaz de perceber o paradoxo da autoridade escolar. Em seu sentido estrito, a autoridade obtém a obediência sem recorrer a meios de coerção. Na verdade, o recurso aos meios coercitivos denuncia a autoridade do mestre, manifestando que ele não é obedecido por si só, mas sim em razão de intimidações que ele impõe aos alunos. Diríamos, portanto, que aquele que é uma autoridade jamais exerceu algo autoritariamente, e que aquele que precisa ser autoritário prova, por isso mesmo, sua ausência de autoridade. Porém, o que fundamenta a autoridade de tal modo que ela dispense o uso da violência? Logo, seria então uma autoridade tal que se impõe sem necessidade e também sem contestação possível, isto é, sem questionamentos, sem argumentação?

É indiscutível que esse elemento não pode ser o amor, como na família, nem o consentimento contratual, sempre discu-

tível, como na sociedade. Mas também não é, como se costumar dizer, o saber ou a competência, mesmo que um e outro sejam indispensáveis para que o aluno estime um professor. Pois saber e competência são discutíveis. Então, como uma autoridade pode não ser discutida sem uma ligação afetiva? A resposta arendtiana é a seguinte: o verdadeiro fundamento da autoridade é que o mestre é o representante do mundo, que ele é, aos olhos das novas gerações, o responsável por este mundo ao qual elas irão adentrar, o qual as precedeu historicamente e que elas têm por missão conduzir para um tempo vindouro. Essa posição do mestre é indiscutível. Ela *força* o respeito. Indiscutivelmente, tem autoridade aquele que em sua conduta traz em si e exemplifica por si o legado do passado, expondo-o ao presente e lhe oferecendo um futuro. A transmissão requer a autoridade. A autoridade se autoriza nessa responsabilidade que é a sua: transmitir.

Pode-se, então, reformular o paradoxo da autoridade, deduzindo-se uma dificuldade específica da escola contemporânea. Reformulado, o paradoxo se enuncia assim: a autoridade impõe o respeito, mas o respeito supõe a autoridade. A autoridade se faz autoridade ao se reconhecer que ela é respeitável e que, portanto, ela se transformou em autoridade. Em suma, ela não se faz autoridade sem ser reconhecida como autoridade por aqueles sobre os quais ela é exercida. Certamente existe uma dialética do reconhecimento, mas também um verdadeiro enigma, pois a alçada desse respeito não é outra coisa senão o reconhecimento do caráter respeitável da dita autoridade.

A dificuldade resulta no seguinte: a escola praticamente não é mais o local de prática de uma tal autoridade, ou seja, de uma tal confiança ou de um tal respeito. Ela não mais o é não somente porque nela se encontram alunos que não são sensíveis à responsabilidade pelo mundo, supostamente trazida pelos professores ou pelos educadores; e, ainda, não somente porque os chamados mestres não se sentem mais incumbidos de tal responsabilidade que força o respeito. Ela não mais o é porque a sociedade moderna, submetida ao imperialismo de uma globalização neoliberal coman-

dada pela busca do lucro, não permite mais à escola o tempo livre (*a scholé*), não permite que ela seja o lugar onde essa responsabilidade pelo mundo se transmite de geração em geração. A escola deixou de ser o espaço intermediário entre a família e a sociedade para se transformar, ao mesmo tempo e de maneira contraproducente, em uma extensão da família e uma antecâmara da sociedade. Enquanto ela se interpõe entre a vida privada e a vida pública, ela se torna o meio confuso de uma vida privada, estruturada por regras da vida coletiva e da vida comum privada de liberdade e submetida às injunções do conformismo social. Hoje em dia, a escola é solicitada, quase que exclusivamente, a formar seres adaptados às normas da produtividade e da rentabilidade econômica. Ela é uma máquina de adaptação econômica para os seres tidos como antissociais.

É difícil esperar de uma tal instituição que ela seja capaz de formar cidadãos. De um lado, ela não saberia como cultivar nos alunos – os quais se tornaram insensíveis por conta das tecnologias do conformismo social – o respeito à autoridade e à responsabilidade, por temer expô-los à coerção e incitá-los à renúncia. De outro, ela não saberia ensinar outra coisa senão aquilo em que ela mesmo se transformou: uma indústria de ajustamento submetido às normas das agências de fomento. Martha Nussbaum (2010) demonstrou, em sua obra *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*, o caráter contraproducente das instituições de ensino – do Ensino Fundamental I à universidade – comandadas pela lógica do lucro e pela única preocupação de fabricar um *homo economicus*, definido exclusivamente por sua função no trabalho. Eu não insisto. Todavia, mantenho a alternativa filosófica que subjaz à oposição entre uma *scholé* dedicada à experimentação livre de uma relação pessoal com o saber e uma empresa de fabricação de seres funcionais em um universo econômico-social submetido ao princípio do rendimento.

De forma brutal, essa alternativa se enuncia assim: por um lado, a livre aprendizagem, por meio do enigmático contato com a autoridade do mestre responsável e respeitável, de uma liberdade de

pensar e de agir; por outro, a formatação industrial de seres conformados e funcionais no seio de uma economia generalizada das necessidades sociais. Mesmo que em parte alguma haja as condições para que uma tal ideia de humanidade possa ainda ser implementada, é evidente que somente o primeiro ramo dessa alternativa está, não sem dificuldades, apto a deixar surgir pessoas civis e preocupadas com a liberdade. Todavia, a condição para um tal advento ainda é paradoxal em si mesma, pois cabe à instituição escolar formar, por meio da disciplina, uma liberdade que contesta essa própria disciplina. Talvez seja este o último paradoxo, o paradoxo da emancipação, o qual remete ao desafio político fundamental da educação dos cidadãos e nos permite ainda alimentar alguma esperança em relação ao devir de nossos estabelecimentos educacionais (NIETZSCHE, 1974).

O paradoxo da emancipação: aprender sobre liberdade e conquistar sua liberdade³

Não se pode confundir o problema. O desvio inevitável das instituições de ensino a fins exclusivamente profissionais, segundo a lógica do lucro, não deve nos deixar pensar que o problema seria encontrar os ajustamentos politicamente corretos para a demanda social de formato econômico. Um tal ajustamento pode, no melhor dos casos, produzir funcionários, não cidadãos. Como firmemente estabeleceu Hegel, o civilismo não é a adaptação econômica a um sistema de necessidades duplicadas de adaptação funcional aos órgãos da sociedade civil; é a subordinação da busca de fins individuais considerando-se a comunidade política, cuja realização o Estado deve supostamente efetivar. Ninguém precisa aderir à ideia hegeliana de Estado para reconhecer que o plano político da cidadania não se unirá jamais à ordem social de uma complementariedade funcional e de uma interdependência econômica.

³ Nota do tradutor: no texto original, o subtítulo contém a expressão “(ap)prendre sa liberté?”; porém em português, aprender (*apprendre*) e pegar (*prendre*) têm grafias que não nos possibilitam manter a mesma concisão e ideia.

Não, o problema filosófico ao qual estamos confrontados é outro e mais radical: como a instituição escolar é capaz de dar conta de uma emancipação, se ela recorre a métodos coercivos e se esgota em uma gestão policial dos coletivos de alunos? Ou, para dizer de outra forma, como o ajustamento que produz a escola poderia ser local ou modo de aprendizagem da liberdade, de ascensão à autonomia, em resumo, de uma subjetivação livre? Confronta-se aqui o paradoxo da emancipação: como uma instituição coercitiva, para a qual a autoridade deixou de ser um motivo de respeito, pode formar sujeitos livres? Como um ser triplamente dependente – pela sua insuficiência em relação a seus pais, pela sua ignorância em relação a seus professores e, ainda, pela sua minoridade em relação a toda a sociedade – poderia conduzir-se para a experiência de sua liberdade? Ademais, se nos preocupamos aqui com a cidadania, de que modo os alunos poderiam ser conduzidos a experienciar sua liberdade como aquilo que obriga o respeito aos outros?

Ouvimos dizer que a escola deixou de ser o espaço intermediário entre a família e a sociedade política. A autoridade que ali se emprega não precisa obedecer a lógicas familiares ou políticas, menos ainda aos imperativos econômicos. Portanto, é isso o que aconteceu com a escola. Todavia, é preciso ainda acrescentar algo: a escola não era apenas um espaço entre outros dois; era também – e ainda o é – o espaço da passagem da família para a sociedade. Quer essa passagem seja cumprida unicamente em termos funcionais e a escola se transforme em uma instituição de adaptação social e econômica – paradigma que hoje está se tornando quase exclusivo –, quer ela seja compreendida como aprendizagem daquilo que é solicitado para uma vida política e não somente econômica. Nesse último caso, sua missão não é fabricar um indivíduo funcionalmente adaptado à sociedade econômica, mas sim fazer eclodir uma liberdade política – uma liberdade indócil a toda pressão social, mas atenta a toda obrigação civil –, pois esta é, por definição, impossível de *formar*, de *fabricar*.

A escola é, assim, uma instituição animada por uma missão tão impossível quanto indispensável: facilitar a *emancipação* dos seres

humanos. O único aprendizado da cidadania é aquele que resulta de uma emancipação em relação a uma tutela; contudo, paradoxalmente, ele parte, ao mesmo tempo, do reconhecimento de uma obrigação em relação aos outros, ou, antes de mais nada, em relação à sua liberdade. Aprender a ser cidadão é aprender a ser livre, aprendendo aquilo que é compatível com a liberdade daqueles com quem vivemos e com quem devemos agir. O aprendizado da liberdade é o aprendizado do *vínculo da liberdade*. Somente esse vínculo da liberdade, essa obrigação em relação à liberdade do outro que me impõe minha própria liberdade, pode dignamente ter o nome de cidadania. O paradoxo então se desdobra: não apenas o homem precisa de um mestre que o emancipe, como diz Kant, mas também é necessário acrescentar que o fruto dessa emancipação é a substituição da recusa pela tutela do mestre: não pela soberania de libertar-se da tutela, mas sim pela obrigação em relação à liberdade do outro. O aprendizado da liberdade se transforma em aprendizado da obrigação.

É aqui que a via aberta por Freud – a respeito da diferença entre a educação terminável e interminável – faz sentido. Se é praticamente impossível que a escola forme um ser totalmente emancipado, então a formação concluída nesse fracasso escolar se converte em sucesso por ter feito surgir no aluno, no seio do sistema disciplinar e coercitivo, o duplo sentimento conjunto de liberdade rebelde em relação às regras e sensível em relação às obrigações, a qual limita, ao mesmo tempo, a tarefa de se submeter à autoridade exterior das normas e à orgulhosa pretensão de uma soberania que se crê dispensada de obedecer à lei.

Todavia, é extremamente difícil pensar a maneira pela qual a aprendizagem de uma liberdade pública – que é também uma aprendizagem da obrigação cívica – pode evitar, na verdade, que ela seja uma subordinação. Então, nas condições escolares, como levar o aluno a produzir, nele mesmo, a emancipação da autoridade familiar e a produção de um novo regime de vida comum, sem determiná-lo de forma prescritiva a se submetê-lo às regras já constituídas na vida social futura para a qual ele deve se preparar?

Tal é, portanto, a tarefa impossível da educação. Educar diz respeito a produzir um aluno como produtor de regras, mas também a fazer dele, ao mesmo tempo, o operador de sua autossubordinação a essas regras. Como a escola pode, tentando ao máximo evitar a produção de seres submissos, fabricar seres autossubordináveis a regras que condicionam a liberdade deles? Como ela pode educar seres livres se ela os *produz*, os *faz*, os *configura* para essa liberdade cujo conteúdo é precisamente a recusa de se ver configurado autoritariamente, a negação da necessidade de se autossubordinar? Aqui está uma aporia incontestável.

Há apenas uma forma de sair dessa aporia: a renúncia. Renúncia a pensar a educação como uma fabricação, um fazer, uma (re)produção; renúncia, ainda, a pensar a comunidade humana como um conjunto de bens ordenados ao qual integrar o aluno; renúncia também a manter a liberdade no rastro da soberania. Tripla renúncia, portanto: ao modelo pedagógico do fazer; ao modelo político de uma sociedade ordenada, harmoniosa e integrativa; ao modelo de uma liberdade concebida em termos de soberania e dominação sobre si. Isso quer dizer: renúncia a conceber o aluno como um objeto ou como um sujeito a ser fabricado ou produzido conforme uma norma ou um formato final; ao mesmo tempo, renúncia a projetar no horizonte da educação a figura de uma comunidade perfeita, ideal ou consumada. Pois a ideia de fazer com êxito um aluno é indissociável do fazer consumado da comunidade humana ou de tal sociedade em particular.

Na verdade, a educação fracassa quando ela se dá por objetivo configurar a comunidade bem organizada, produzir seres integrados à dita sociedade. E a emancipação fracassa quando se dá por objetivo conduzir – educar – o aluno à altura dessa comunidade bem ordenada. Para que a educação não fracasse inteiramente na tarefa de educar um ser humano e de formar um cidadão ou uma cidadã, é preciso renunciar ao civismo como medida de uma comunidade reconciliada com ela mesma, bem como renunciar a querer adequá-los a ela. Portanto, fracassando em formar um cidadão perfeito para uma comunidade perfeita, ela terá contribuído para

liberar o aluno das tutelas e das normas que entravam sua liberdade, indicando a ele sua obrigação que o liga àqueles e àquelas que, emancipados como ele, não têm direito algum de pretensamente exercer uma tutela sobre ele. A emancipação, no que diz respeito às tutelas, é também uma liberação no que concerne à soberania em si. A liberdade teria aprendido a ser livre não apenas porque desaprendeu a servir, mas porque desaprendeu a comandar, a comandar-se e a comandar os outros. Ela teria desaprendido, ao mesmo tempo, a soberania e a sujeição. Teria provado uma *liberdade sem poder*, e provar essa liberdade será indissociável de uma certa prova de liberdade do outro, em nome da liberdade que nos é comum, cabível aos outros. Não há dúvidas de que esse é o início do viver-junto e de que a escola não mais poderia realizá-lo se fosse engolida pela preocupação burocrática com cargos e lugares, em razão de preparar os alunos para uma sociedade que não precisa dela para isso.

Para terminar, pode-se indicar aquilo que implica, no seio da relação pedagógica, uma tal renúncia às figuras articuladas de uma comunidade bem ordenada e de uma soberania arrogante? Uma renúncia à ideia de uma educação concebida como um fazer normativo de seres? A implicação é dupla, segundo o que se considera do problema, tanto do ponto de vista do aluno, quanto do ponto de vista do professor. Renunciar a pensar a educação como um fazer implica, antes de tudo, dirigir-se ao aluno como um ser com potencial de se transformar em outro; certamente, também, segundo uma potência que apenas ele é capaz de ativar e atualizar. Não significa transformá-lo em qualquer um, mas coloca-lo diante da situação de poder fazer – ou de não poder fazer – dele mesmo um alguém.

Ao prestarmos atenção a essa fórmula, percebemos que ela significa que as condições de sucesso da educação completamente respeitosa da liberdade do aluno são também as condições de fracasso da instituição escolar e do trabalho do professor. Aos olhos do docente, a renúncia ao modelo da fabricação da educação implica considerar a si mesmo como aquele que porta um saber, e

não como aquele que guia o desenvolvimento da criança – reconhecem-se aqui os termos de uma antiga disputa ocorrida na França entre os defensores de uma instrução republicana e os favoráveis a uma educação cívica –; como um polo de alteridade investido de uma responsabilidade que não se atém nem ao seu saber nem ao seu posicionamento dentro da hierarquia de lugares, tampouco às suas competências de governador, de preceptor ou de instrutor; uma responsabilidade que precede uma alteridade assimétrica, aquela em que o professor fica cara a cara com o aluno. Essa alteridade não conquistada, não soberana, não autoritária, não normativa que me obriga e me iça, da qual fala Lévinas, é o que talvez Arendt nomeou autoridade: um poder de aumentar, de fazer crescer; uma liberdade humilde e servil; paradoxalmente, um privilégio de um mestre ignorante e sem poderes.

Como vocês veem, respondi à questão inicial muito imperfeitamente e de maneira decepcionante: o que esperar de uma profissão impossível? Se resumisse essa resposta, eu diria que certamente podemos esperar um resultado da educação do cidadão na escola, mas segundo algumas condições: que os mestres – os docentes, a instituição escolar em seu conjunto – não pretendam formatar, fabricar completamente um cidadão dócil, conforme um modelo preconcebido de cidadão ideal; que a escola renuncie à ideia de que ela tem por função fabricar uma sociedade de cidadãos *normais*, livres e felizes em uma sociedade normal; que o aluno renuncie ao mito que lhe é fortemente inculcado por toda a sociedade, de uma soberania que é garantia de sua liberdade. Isso é ingênuo, perigoso. Quanto mais se alcançam as metas de forjar um cidadão dócil em uma sociedade pacificada, reconciliada com ela mesma, mais elas distanciam o aluno de seu objetivo; mais se matarão as liberdades de obrigação que não se pode favorecer sem aceitar o risco de violências insuportáveis. Ainda, elas dão origem a pequenos soberanos insignificantes e possivelmente perigosos.

Somente o exemplo e o emprego podem, no seio da escola, fazer a *convivialidade escolar* mais desejável que os benefícios imediatos de violências tornadas rotineiras. O exemplo, porque apenas

uma escola estruturada, em sua organização e em seu funcionamento, como uma comunidade de agentes tão preocupados com suas liberdades quanto com as dos outros, pode dar provas sensíveis e estéticas dessa convivialidade escolar. Somente ela pode se manifestar. Conjuntamente, apenas uma autoridade não soberana e uma docência não dogmática podem manifestar uma liberdade em ato, respeitosa em relação ao aluno e à sua turbulência, à sua ignorância, às suas recusas. E isso ocorre apenas quando todos os profissionais da educação (docentes, responsáveis pela parte administrativa e outros) testemunham eles mesmos, em suas condutas, a mudança que desejam ver nos alunos (parafrazeando Mahatma Gandhi⁴), incentivando-os a colocar em prática entre eles próprios essa convivialidade buscada.

Portanto, somente uma pedagogia que implica o aluno pode pretender lhe ensinar a ser ele mesmo, em respeito a seus semelhantes. A liberdade não se ensina, pratica-se. O respeito prescreve, ou é apenas ensinado no modo de injunção, o que produz tão somente desgosto em servir. Apenas uma prática respeitosa entre semelhantes e dessemelhantes pode fazer nascer o respeito como uma relação à liberdade, e não como sua limitação.

Pode-se dizer mais sem usurpar a posição do mestre de conduta, do mestre de sabedoria ou do mestre da verdade?

Referências

- ARENDDT, Hannah. What is authority. In: ARENDT, Hannah. **Between past and future**, Classics New York: Penguin, 1993.
- FREUD, Sigmund. Analyse terminée et analyse interminable. **Revue Française de Psychanalyse**, tomo XI, n. 1, 1939.
- FREUD, Sigmund. **Résultats, idées, problèmes**. Traduction française par J. Altounian, A. Bourguignon, P. Cotet et A. Rauzy. Paris: PUF, 1985.

⁴ “Seja a mudança que você quer ver no mundo.”

FREUD, Sigmund. (Prefácio). In: AICHHORN, August. **Jeunes en souffrance**: psychanalyse et éducation spécialisée. Paris: Champs Social Editions, 2000.

KANT, Immanuel. Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique. In: KANT, Immanuel. **Œuvres philosophiques**, v. II. Paris: Gallimard, 1985.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement**. Paris: Gallimard, 1974.

NUSSBAUM, Martha. **Not for profit: why democracies needs the humanities**. Princeton: Princeton University Press, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Du droit du plus fort. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Du contrat social**. Livre I. Paris: Flammarion, 2001.

ÉTICA, TRANSVERSALIDADE E (TRANS)FORMAÇÃO HUMANA: UM BALANÇO E UMA ESCOLHA DE SEUS DESAFIOS A PARTIR DA ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA

Pedro Angelo Pagni¹

O tema da ética na educação vem sendo objeto de inúmeras pesquisas e, recorrentemente, abordado no debate pedagógico dos últimos anos. Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no final dos anos 1990, a temática foi eleita como um dos temas transversais da escola, incrementando ainda mais essa produção acadêmica. A discussão que, até então, ocupava parte das pesquisas em filosofia, psicologia e sociologia da educação e que era vista com certa desconfiança no debate pedagógico do período pós-abertura política brasileira, em razão da associação de disciplinas como Educação Moral e Cívica ao currículo escolar da Ditadura Militar, passou a ocupar desde então um lugar de destaque nesses campos. Começa a ser vista nesse documento oficial como alternativa a uma visão moralizadora de educação e uma proposta de continuar a se ocupar com a formação ética na escola. Caberia à escola, segundo os PCN, “empenhar-se na formação moral de seus alunos”, mesmo que não seja na forma de uma disciplina, mas como um tema que perpassa todo o “conteúdo curricular” e “diz respeito a todas atividades do aluno” (BRASIL, 1997). Para tanto, a *problemática moral* deveria se constituir em objeto de reflexão da escola e ser enfocada no embate das várias matérias que constituem

¹ Pedro Angelo Pagni é professor livre-docente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Este texto foi elaborado para sua participação em mesa-redonda apresentada na *I Jornada Internacional de Filosofia da Educação* e *III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP*.

seu currículo, com o objetivo de formar moralmente o aluno, conferindo mais coerência aos futuros cidadãos entre suas ações e os discursos morais, tão dissociados na sociedade brasileira.

Diante desse proclame oficial que, por assim dizer, demarcou as discussões nesse campo, as questões suscitadas imediatamente no debate pedagógico e, particularmente, nos campos de pesquisa em educação referiram-se aos usos dos termos *moral e ética* para designar a formação do cidadão pela escola, bem como à questão clássica de saber se a ética pode ou não ser ensinada. Não obstante a transversalidade seja a perspectiva do documento, parece que sua repercussão foi distribuída por olhares disciplinares que já presidiam as pesquisas em educação, ainda que essa hipótese provenha de uma revisão bibliográfica preliminar.²

Em tal revisão é possível termos uma noção clara da incidência quantitativa da temática geral no âmbito das produções bibliográficas da educação, assim como de temas amplos com seus respectivos subtemas – “ética, moral e educação” (subdivididos em: “educação, valores e ética”; “educação, cidadania e direitos humanos”; “educação moral, desenvolvimento moral e moralidade”) e “preconceitos e educação” (divididos em: “preconceitos em relação às pessoas com necessidades especiais”, às “questões étnico-raciais”, à “exclusão social” e ao “multiculturalismo”). Pode-se também dizer que, com esse mapeamento inicial, é compreensível a evolução dessas temáticas e de seus respectivos subtemas de 1970 a 2003, sendo possível saber como se desenvolvem a partir do momento em que são publicados os PCN e em que a ética aparece como um tema transversal. Contudo, elas pouco adentram as perspectivas teóricas que abordam esses temas com seus respectivos subtemas – embora La Taille, Souza e Vizioli (2004) procurem trazer algumas indicações – e pouco discutem suas implicações para o desenvolvimento da ética como um tema transversal na escola.

² Revisões e análises bibliográficas mais detalhadas quanto à incidência da temática e sua repartição no âmbito de periódicos educacionais, teses e dissertações entre 1990 e 2003 podem ser encontradas em La Taille, Souza e Vizioli (2004) e, numa periodização mais longa (1970-2003), em Shimizu, Cordeiro e Menin (2006).

Por esse motivo, propôs-se aqui expandir tal revisão da literatura, enunciando algumas questões e alguns desafios a fim de discutir essa temática e de mapear as perspectivas teóricas envolvidas, desenvolvendo um breve balanço. Mais especificamente, o objetivo é demarcar seus impasses na literatura produzida sobre o assunto e evidenciar a atualidade deste quando se pretende pensá-lo filosoficamente como um dos desafios da arte de viver à educação escolar.

Perspectivas sobre a ética na educação brasileira e alguns de seus impasses

Na revisão bibliográfica desenvolvida, foi possível encontrar as seguintes perspectivas teóricas, ao privilegiar os campos de que provêm e os olhares disciplinares lançados sobre os impasses da ética na educação.

O primeiro ponto de vista encontrado foi elaborado por autores como Yves de La Taille (2000, 2001, 2006, 2009), que não apenas teve papel importante na definição do tema na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como ainda hoje demarca as discussões sobre a educação moral e a formação para cidadania, estabelecendo algumas relações com outros campos no que se refere aos valores (LA TAILLE; MENIN, 2009) e com a filosofia moral (CORTELA; LA TAILLE, 2005). Decorrentes de certa interpretação da formação dos juízos morais proveniente da psicologia e da epistemologia genética de Jean Piaget e Kohlberg, entre outros, teoricamente, os estudos dessa primeira perspectiva procuram focar suas discussões no ensino e no aprendizado de valores morais, tentando a partir daí discutir as relações relacionadas ao gênero e à sexualidade.

Ao se apropriar da obra de alguns antropólogos, sociólogos e filósofos brasileiros, o autor por vezes inclui em suas análises o evidenciamento do *éthos* constitutivo de nossa cultura, ainda que para conferir a ele uma articulação com uma moral universal. Priorizando oferecer subsídios para a formação moral do aluno, as

referências a tal autor são constantes em trabalhos que partem desse mesmo paradigma, como nos casos de Menin (2003, 2005), tentando algumas vezes, como em Menin (2002) e Martins (2002), adentrar as discussões sobre a questão da aquisição dos valores na formação docente, mas se centrando mais no campo da psicologia, com algumas poucas interfaces com a filosofia, as quais, quando ocorrem, adotam uma visão clássica de repartição entre moral e ética.

Embora esses estudos partam da pressuposição de que os valores morais podem ser ensinados e de que o aprendizado dos juízos reflexivos forma a moralidade do aluno, ao propor à formação e à ação docente os meios para tais propósitos, percebe-se um esforço interessante de apreensão de certo *éthos* e do modo como o indivíduo opera com os valores circulantes na cultura brasileira. Contudo, o esforço empreendido por tais estudos tem o intuito de proceder a certa generalização em termos científicos e de incluir certos desvios que fogem a padrões universais. Dessa forma, uma parte deles se ocupa da precisão dos dados particulares, como seu tratamento a partir de parâmetros teóricos que permitam conferir aos juízos reflexivos determinantes um sentido para aquisição de valores morais que, se não forem universais, ao menos almejem essa universalidade, em busca de uma racionalidade una e de uma subjetividade idêntica ou, em outras palavras, de uma moralidade adequada.

Mesmo que enfoquem temas relacionados aos preconceitos, aos valores e à questão das diferenças, ao partir de estudos da psicologia em associação com a teoria crítica da sociedade, estudos como os de Leon Crochik também têm apresentado uma contribuição relevante para esse campo, demarcando um lugar entre os olhares disciplinares da temática, mas sugerindo outra perspectiva de análise. Ao analisar empiricamente temas relacionados à educação inclusiva e aos preconceitos, Crochik (2002, 2005) procura compreendê-los a partir do pensamento da primeira geração da teoria crítica da sociedade e dá ênfase tanto aos aspectos constitutivos da psicossociologia do antissemitismo, quanto aos

personalidade autoritária, trazendo às discussões sobre o tema uma contribuição mais periférica em relação às questões anteriormente destacadas, mas não menos importante. Isso porque, além de levar adiante essa aproximação dos trabalhos empíricos da produção teórica da Escola de Frankfurt, também tem potencializado as discussões acerca do aprendizado dos valores e da educação inclusiva por um viés dialético-negativo, exercendo uma crítica à sociedade e aos mecanismos subjetivos que reiteram a barbárie no presente. Desenvolve, assim, um olhar que, se não endossa totalmente a tese de que bastaria aos valores sua transmissão pelos educadores e sua aprendizagem pelos alunos para que ocorresse uma formação moral na escola, ao menos sustenta a necessidade de um trabalho reflexivo desses indivíduos sobre si mesmos para que pensem criticamente nas tendências bárbaras de sua própria natureza e tragam ao pré-consciente as suas tendências bárbaras do inconsciente, para evitar eticamente que se expressem inadvertidamente no presente.

Perspectivas semelhantes, que aliam a psicanálise à teoria crítica da sociedade, porém, em um registro menos empírico e mais ensaísta ou teórico, congregam as produções de Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória (2001, 2003) e de Sinésio Ferraz Bueno (2008, 2010). No interior dessa mesma perspectiva, tais autores procuram abordar problemas éticos atuais e questões da vida danificada e da mínima moral contemporânea a partir dos teóricos da primeira geração da Escola de Frankfurt. Embora não haja propriamente uma teorização acerca da proximidade do *éthos*, como no caso do primeiro olhar sobre o tema, há uma suposição de que os casos singulares de nossa cultura em relação aos preconceitos e à vida danificada sejam pensados daquele ponto de vista, tentando emprestar a ele certa universalidade e certo tom civilizatório para evitar, como na perspectiva anterior, a repetição da barbárie. Não há, porém, desde essa perspectiva, uma discussão mais pormenorizada do significado dessa proposição em nosso contexto, mas tentativas de indicar como essa ética negativa apareceria no trato de algumas questões particulares, como os trotes e as tatuagens, entre

outras manifestações, além de um rigor conceitual mais apurado no sentido de abordar alguns conceitos do ponto de vista filosófico.

Dentro dessa mesma perspectiva teórica, outros estudos que se apropriam do pensamento filosófico dos teóricos da primeira geração da Escola de Frankfurt, como os de Silva (2001, 2002) e, principalmente, os de Pucci (2001, 2002, 2006), procuram abordar o tema em foco a partir não somente das relações entre a psicossociologia e os pressupostos filosóficos da teoria crítica, mas também da estética em sua articulação com a ética nos pensamentos de Horkheimer e, especialmente, de Adorno. Em relação a esse olhar, Jeanne Marie Gagnebin (2001, p. 72) teve um papel importante ao argumentar que a “experiência estética [...] pode configurar um caminho privilegiado da aprendizagem ética por excelência, que consiste em não recalcar o estranho e o estrangeiro, mas sim poder acolhê-lo em sua estranheza”. Dessa última variação da perspectiva da teoria crítica, para além da face negativa da ética que postula uma educação após Auschwitz, haveria uma face afirmativa de seu aprendizado, afinal, mesmo que não pudesse ser ensinada como uma espécie de antecipação ao estranho, ao estrangeiro e ao diferente, poderia dar o que pensar e ser aprendida por meio dessa experiência estética.

Se tal experiência, é possível dizer, não seria apreensível imediatamente pelo conceito, mas somente exprimível mediadamente pela arte, essa esfera humana desafiaria a filosofia a não reprimir o medo e a comunicar o diferenciado do conceito, mantendo aberta a tensão entre a experiência e a linguagem, assim como a atitude dos sujeitos à diferença. Embora tal aprendizado não pudesse ser previsto, tampouco planejado para ocorrer instrumentalmente na escola, conforme essa perspectiva teórica ao menos se poderia oferecer uma série de indicações aos educadores para que o pensassem por meio da autorreflexão crítica sobre sua própria subjetividade, assim como em sua própria atividade, explicitando os preconceitos que a perpassam, no sentido de assumi-los para estabelecer com os alunos uma relação menos pedagógica e,

quicá, eticamente mais honesta (SILVA, 2005; PAGNI; SILVA, 2007).

Pode-se dizer também que o conjunto de estudos dessa segunda perspectiva, com suas respectivas variações, confere à ética uma maior proximidade com as discussões sobre a subjetividade e com sua crise contemporânea, assim como aproxima esse tema de uma inflexão do sujeito diante de si e da vida, do modo de habitá-la, e de um *étos* que o colocaria em uma posição de crítica em relação ao mundo. Desse modo, percebe-se no debate pedagógico que se desenvolve sobre o assunto um distanciamento da transmissão de valores, da educação moral e da formação da moralidade, pressuposta pela primeira perspectiva teórica e pelos estudos que a compreendem, assim como em relação à possibilidade ou não de a ética ser ensinada na escola e, em caso afirmativo, ao fornecimento de indicações acerca de como deveria ocorrer seu ensino. Se a primeira perspectiva teórica defende a transversalidade como campo de emergência da ética na educação, na segunda se nota uma oscilação entre uma ética negativa e uma afirmativa, o que revela, mais do que certa dificuldade para que seja possível seu ensino, uma tensão entre seu aprendizado pelos educadores e a necessária educação moral dos alunos na escola.

Nesse caso, dito com mais precisão, não há propriamente uma defesa da transversalidade. O que se observa é que quanto mais a discussão se aproxima da filosofia e, particularmente, de sua apropriação pela filosofia da educação, mais se aumentam o refinamento teórico e a precisão conceitual para alcançar as questões da ética na educação, ao mesmo tempo em que diminui a capacidade teórica de alcance do modo como essas questões emergem na ação pedagógica, no seu trato empírico e, especialmente, no mergulho em nosso *étos* para abordá-los à luz dessa perspectiva. Por outro lado, percebe-se certo espraiamento da abordagem, que, ao não se restringir a um assunto do currículo escolar, faz com que a ética compreenda a formação humana, em geral, e a formação dos educadores, em particular, convidando-os a pensar nos efeitos éticos provocados por sua própria atividade e em suas implicações

políticas, sem adentrar recomendações pedagógicas muito sistemáticas sobre como deveria ser a formação moral dos alunos. O que importa é que tanto essa segunda perspectiva teórica encontrada quanto a primeira se tornariam mais disciplinares não em razão de almejavam uma disciplina no currículo para que essa formação moral ocorresse, mas porque constituem o ponto de vista dos campos de saberes (psicologia da educação, filosofia da educação) com legitimidade para debater o tema da ética na educação e a relação que se estabelece com ele.

A terceira perspectiva sobre a temática em apreço parece tentar, em uma de suas vertentes, restabelecer a relação entre esses campos, quando, do ponto de vista da filosofia, procura superar a restrição da discussão sobre a experiência estética e suas relações com a ética no campo da subjetividade; quando propõe abordar o tema no âmbito de uma intersubjetividade; quando assume o ponto de vista de uma filosofia transcendental e de uma pragmática comunicativa. É o que fez, por exemplo, Bárbara Freitag (1991, 2005), propondo certa possibilidade de abordar os problemas da formação moral do ponto de vista de Habermas, representante da segunda geração da teoria crítica da sociedade, em diálogo com a psicologia de Piaget e com a filosofia moral de Kant. A perspectiva é seguida por alguns pesquisadores citados no primeiro olhar sobre a temática, estabelecendo com ela um campo fecundo para o diálogo. Mesmo não se negando à interlocução com essas pesquisas sobre a formação moral de um viés mais psicológico, em sua vertente mais consistente, essa perspectiva de estudo parte da discussão da temática dos problemas lançados pelo ponto de vista anterior sobre a experiência e a subjetividade para propor outra relação entre a estética e a ética, perspectivando na intersubjetividade e na ação comunicativa a possibilidade de se transmitirem os valores morais e de se aprenderem atitudes éticas na pragmática compreendida na relação pedagógica.

Para os principais protagonistas dessa perspectiva teórica sobre o tema, Pedro Goergen (2001) e Hermann (2001, 2005), a partir dos problemas da mínima moral e da subjetividade apontados

por Adorno, pareceria haver um deslocamento das questões morais para a ética e do sujeito para uma estética que abrangesse a pluralidade da vida e as diferenças que se manifestam no mundo. Diante dessa estetização da vida e da multiplicidade do mundo, a racionalidade comunicativa habermasiana poderia, segundo Hermann (2005, p. 27), “sem abandonar a pretensão da validade universal”, abrir “espaço para a pluralidade e a contingência”, satisfazendo as demandas estéticas ao mesmo tempo em que renova as “interpretações cognitivas e normativas”. Assim, o estranho, o estrangeiro e o diferente daquela poderiam ser acolhidos pela interpretação produzida por essas faculdades e pela linguagem, auxiliando na problematização do agir moral e em seu aprimoramento ético. Dessa perspectiva, diz Hermann (2005, p. 31), as “possibilidades da estética parecem como uma forma produtiva de compreender as novas exigências éticas diante da pluralidade”, auxiliando a transcender as fronteiras da moralidade estática pressuposta pela educação e de seus vínculos com a metafísica. Seria do ponto de vista dessa pluralidade e da particularidade da educação que o aprendizado e os modos de lidar com a moralidade exigiriam, num mundo pós-metafísico.

Para tanto, pressupõe-se que o julgamento e a decisão moral requerem o gosto, que, ao ser entendido como “um elemento estético que a razão mesma não é capaz de produzir”, não se constitui em “fundamento da moral, mas a educação do gosto pode promover a aceitação do bem e a rejeição do mal” (HERMANN, 2005, p. 110). Essa seria a esperança ética reservada para a formação moral do aluno – a educação do gosto –, articulando-se aqui com a estética, o que demandaria do educador certo refinamento cultural, o domínio das diversas racionalidades e a capacidade de unificá-las filosoficamente, legitimando moralmente sua ação e oferecendo ao sentido político de sua pragmática a possibilidade de promover um consenso intersubjetivo em torno do diverso. Gradativamente, harmoniza-se o seu múltiplo, conferindo à experiência estética um sentido comum, apreensível pela linguagem e comunicável na sua expressividade.

É nesse registro também que uma vasta bibliografia sobre a experiência estética e a formação humana foi escrita, com destaque especial aos trabalhos de Amarildo Luiz Trevisan (2000, 2006, 2010), que conferiam maior densidade a discussão e trouxeram mais elementos para se pensar a formação docente, assim como os trabalhos que retomaram as relações entre estética e moral para conferir à coordenação da ação pedagógica um sentido ético imanente, retomando a noção grega de *práxis* (DALBOSCO, 2007), em contraposição à de *poiesis*.

Não obstante a pujança com que essa terceira perspectiva, com suas variações, entreteceu-se para discutir a temática, sobretudo no campo da filosofia da educação, ao reforçar certa visão disciplinar, ela tem dado uma importante contribuição, já que concorreu para aproximar ainda mais essa discussão da filosofia contemporânea e refiná-la conceitualmente, tornando-a mais precisa do ponto de vista teórico, sem se esquivar de estabelecer interlocuções com outros campos do saber, como a psicologia e a sociologia da educação. O que se nota agudizar, porém, é o afastamento dessa perspectiva da empiricidade – até porque privilegia um conceito hermenêutico de experiência em contraposição ao trabalho empírico – e dos *éthos* existentes em nossa realidade cultural, de sua singularidade e de suas diferenças, ainda que em um de seus últimos trabalhos Hermann (2010) procure fazer algumas aproximações. Ao menos assim, propõe uma perspectiva diversa daquela proveniente das articulações entre a psicologia e a sociologia da educação para abordar o tema da ética na formação e na ação docente, mas em um sentido mais normativo e, como aparece em alguns trabalhos de Aquino (1996, 1998), aproximando-se do que se poderia se chamar de esboço de uma ética profissional.

Tanto esses últimos quanto aquela tendência de estudos vêm recebendo uma série de críticas, com o intuito de se apresentarem algumas variações e alternativas para se pensar a ética na educação a partir de outras perspectivas teóricas. Entre as críticas, uma se refere à ideia de que o olhar sobre a temática se dá sob a

perspectiva de uma retomada da teoria da argumentação e da retórica. É nesses termos que Oliveira (2001, p. 220), mesmo reconhecendo o inegável esforço da proposta habermasiana em manter algum tipo de formalismo, aponta que ela deixa de ser significativa quando “os seres concretos que, vivendo no mundo sem poder abdicar das paixões e dos juízos de valor, têm a necessidade de uma ética/moral que diga respeito à facticidade na qual estão imersos”. A alternativa apontada pelo autor é a adoção de um modelo mais flexível de subordinação dos juízos a critérios universais de uma moral universal. Seria esse o modelo adotado pela ciência do Direito e, para não ser reducionista, pela teoria da argumentação de Perlman e Olbrechts-Tyteca, que permitiria o julgamento dos casos particulares por meio de regras e princípios, sem buscar um paradigma transcendente, como em Habermas.

Uma outra crítica se dá em razão de a experiência estética ser apreendida cognitiva e normativamente, sem respeitar suas regras específicas e as diferenças entre os gêneros discursivos, ao mesmo tempo em que se supõe que possa ser integrada a uma pragmática apenas porque o emissor e o destinatário da mensagem dela decorrente possuem cognição, assim como uma propensão ao bom senso esperado pelo juízo do gosto.

Nesse caso, ao se abordar a discussão sobre o debate em torno da pós-Modernidade na perspectiva lyotardiana, segundo Pagni (2006), o problema seria não respeitar a pluralidade dos gêneros discursivos e os *diferendos* que compreendem essa pragmática também presente no ensino. Além disso, o problema se justificaria em razão de se pautar exclusivamente em uma estética do belo, desconsiderando o sublime e sua importância para a atitude ética que preside o pensar e o acontecimento que o promove, fazendo-o escapar tanto do significado e dos sentidos já dados, quanto de uma teleologia da história e de sua transcendentalidade, como o supôs Habermas. Pouco adiantaria educar o gosto dos alunos, sob esse olhar acerca da ética na educação, não fosse o preparo para o impreparável, para o acontecimento que, ao dar o que pensar, exige uma transformação de si necessária à filosofia e à

política, implicando uma relação com a vida que, se não estiver na escola, deveria ser buscada pelo educador fora dela, em outras *Ágoras*. Ao problematizarem as apropriações de Habermas para pensar o tema da ética na educação, essas críticas apontam para uma revalorização da retórica como elemento importante para a definição do que deve conduzir melhor a nossa vida e a da *polis*; apontam também para uma retomada não apenas desse gênero discursivo, mas também da poética (PAGNI, 2005) como instrumento da razão que, mais do que articular a estética à ética, articulam-na à política.

Tais alternativas à terceira perspectiva teórica, ao que tudo indica, defendem uma resposta às questões apresentadas que são contemporâneas, na medida em que preferem uma ética das virtudes a uma filosofia moral transcendental, para usar o vocabulário de James Rachels (2006). Afinal, argumentam que a ética não pode ser ensinada por meio da transmissão de valores e evitam propugnar uma educação moral na escola, sob o risco de reduzir toda transmissão a uma condição lógica e, particularmente, a uma cognição senão isenta da produção/recepção artística e de uma estética comum, ao menos aferrada a uma psicologia e uma pragmática convencional. Tampouco essas alternativas compreendem que a ética pode ser aprendida artificialmente nessa instituição, já que as condições que a ela se interpõem não a colocam em seu centro, nem a confundem com o que se aprende na experiência e na vida fora da escola. No máximo, admitem que as questões éticas podem ser somente praticadas, experimentadas ou, mais precisamente, julgadas reflexivamente, sendo um móvel do pensar e do agir que pode ocorrer tanto dentro quanto fora da escola, independentemente de suas condições, mas não de seu público, da disposição subjetiva e, principalmente, da vontade de potência de seus atores.

Essa parece ser também a posição da quarta perspectiva teórica sobre a ética na educação. Do mesmo modo que a primeira, embora nutrida por fontes teóricas diferentes, essa também se constituiu, originalmente, em torno de certa discussão sobre a

transversalidade da ética e da cidadania na educação. As discussões sobre o currículo e os processos de subjetivação, com Alfredo Veiga-Neto (2001, 2002) e Tomas Tadeu da Silva (2002a, 2002b), dão-se em busca de abordar as questões da transcendentalidade para além de um registro convencional, a partir da crítica foucaultiana à repartição dos saberes e dos poderes. Por sua vez, as discussões sobre filosofia e seu ensino que tangenciam essa discussão, com Sílvio Gallo (1998), conferem sentido e engajam alguns professores da referida disciplina na discussão da ética como tema transversal no currículo escolar. Contudo, tanto em uma de suas variações quanto em outra, o tema se desloca tanto para as questões relativas à governamentalidade e ao pensar a diferença como uma forma de resistência à biopolítica atual (VEIGA-NETO, LOPES, 2007, 2010), quanto para a temática de uma ética do acontecimento e seus desafios para a educação num mundo pós-moralista (GALLO, 2008). Dessa forma, aparecem novos estudos sobre a ética no trabalho docente a partir de aproximações da estética da existência e da arte de viver (GARCIA, 2009).

Embora os estudos da última variação da quarta perspectiva teórica partam originalmente de certa discussão sobre a transversalidade no currículo escolar, seu desenvolvimento almeja promover um pensar propositalmente disperso, sem hierarquização dos campos dos saberes acerca do tema em foco e respeitando suas diferenciações de olhar. Isso favorece a variação de a quarta perspectiva teórica transitar pelos campos relacionados ao currículo, à didática e à filosofia da educação, sem pressupor que este último fundamenta os anteriores, mas admitindo o múltiplo enquanto tal e, principalmente, o pensar da diferença (VEIGA-NETO, 2004). Sem almejar um consenso ou uma racionalidade comunicativa que busque integrar a experiência estética à cognição e à norma, o que se nota nessa perspectiva é a procura pelo dissenso que dá a pensar, bem como uma estética que é, ela mesma, fruto da experimentação e envolve a própria existência, fazendo da vida daquele que a desenvolve uma obra e pressupondo, dessa forma, um processo autoformativo.

Nessa perspectiva, ainda, a ética não se apresenta como algo a ser ensinado ou aprendido na escola, mas sim como algo que faz parte da própria vida e que pode ser desafiado pelos acontecimentos que atravessam a ação de educadores e de alunos, fazendo-os repensá-la e dobrarem-se sobre a si própria fim de resistir às formas de governamentalidade instituídas e à biopolítica que a compreendem. Não há uma preocupação em desenvolver pesquisas empíricas para compreender essa ética que desafiaria a educação contemporânea a se constituir como prática de resistência, já que os estudos sob essa ótica perspectivam uma experimentação do pensar e processos de subjetivação que permitiriam compreender a ação pedagógica em sua imanência, criando espaços e tempos para que se interpusesse ao disciplinamento da escola e à sociedade do controle. Poder-se-ia dizer que, enfim, os *éthos* emergiriam na própria atividade, dando o que pensar a alunos e educadores, ao mesmo tempo em que os colocaria diante de sua cultura e que seriam eles mesmos, em sua multiplicidade e diferenciação, acontecimentos que implicariam uma ética da diferença.

Uma escolha filosófico-educacional e seus desafios atuais

Das perspectivas teóricas abordadas, a última parece ser mais oportuna para se pensar radicalmente a ética como tema transversal não apenas no currículo escolar, como também, e principalmente, nas relações entre a vida e a escola nos termos salientados em outras ocasiões (PAGNI, 2010, 2014). Isso porque a ética é aqui compreendida como uma atitude diante da vida que, ao ser assumida pelos educadores, pode levá-los a pensar nos acontecimentos que atravessam sua ação – algo que essa última perspectiva já vinha apontando – e a se ocuparem de uma pragmática de si na transição entre a vida e a escola, questão inexplorada pelos olhares sobre o tema.

A tensão entre a vida e a escola parece ser mais do que oportuna, mas decisiva, para que o educador possa pensar nas

maneiras de habitar eticamente a vida presente na atividade docente, mesmo quando desenvolvida em uma instituição que tem por função ser a porta de entrada das gerações mais jovens no mundo. Por outro lado, ela se torna essencial para que o educador tome a ação pedagógica como um dos múltiplos aspectos de sua experiência formativa, atentando para os acontecimentos que nela irrompem, provocando-o a se dobrar sobre si e se rever, em razão de uma pragmática que, antes de modificar e convencer outrem, busca sua própria transformação e um discurso de verdade capaz de exprimir esse devir ético de si, mesmo em uma pragmática como a convencionalmente adotada no ensino. Assim, a arte de viver pode desafiar a educação escolar e, particularmente, o educador a pensar de outro modo a ética em sua própria atividade e em sua formação, graças a essa atenção ao acontecimento e a essa pragmática de si, procurando encontrar elementos na filosofia contemporânea para a reflexão do grave problema da eticidade da atividade docente em tempos em que a subjetividade está esfacelada e a moralidade, enfraquecida.

Por entender que essa perspectiva teórica pode contribuir significativamente para o enfrentamento do problema, apresento, por fim, três desafios atuais da arte de viver à educação escolar. O primeiro deles seria o de o educador fazer de sua subjetividade objeto de seu pensar, em busca de uma (trans)formação mais adequada à sua existência e de uma ação cada vez mais capaz de exprimi-la no mundo, incluindo sua atividade docente e seu desenvolvimento na instituição escolar. Tanto aquela formação quanto essa expressividade consistiriam em uma ligação da estética com a existência e com sua exposição ao mundo, respectivamente, com o intuito de trazer-lhe as singularidades e as particularidades dos processos de subjetivação, em sua relação com as vicissitudes e com os acontecimentos que emanam da vida e que lhe servem tanto de material para pensar, quanto de força moral necessária a esse pensamento. Se essa subjetividade e essas forças que o constituem, ainda que fluidamente, encontram-se em todas as esferas da vida, também estariam presentes, no caso do educador,

em sua ação em instituições como a escola e em sua formação dentro e fora delas, podendo ser objetos de seu pensar ou se manifestar inadvertidamente em uma ou em outra. Dado que parte dessas forças que a constituem são inconscientes e que algumas delas se sedimentam na memória, o fato de se tornarem objetos do pensar do educador não significa sua plena consciência ou elaboração intelectual, persistindo como um resto e como um elemento profundo da subjetividade que permanece ativo, vivo, instigando o pensamento a se repensar e, em tal ato, potencializando com a vida nua que aí reside o próprio ser desse sujeito pensante e de seu devir.

Nesses termos, haveria em tal potencialização uma atitude e uma virtude geral que precedem o pensamento e que resistem irrefletidamente ao que não abarca, nem exprime essa experimentação, até que se converta em ato de pensar, isto é, um ato que se produz com as forças e a vontade emanadas da vida e diretamente associado aos modos de sua expressão refletida na existência e de sua habitação no mundo, enfim, com um *éthos*. É justamente esse *éthos* que parece estar alheio à atividade docente na atualidade e que esta pesquisa pretende encontrar elementos para abordar, dando o que pensar aos educadores, sobretudo no que se refere ao como e ao onde estaria presente em sua ação e em sua formação.

Tal questão teria sentido na medida em que, no presente, essa ação e essa formação promovidas pelas e destinadas às escolas, especialmente em seu desenvolvimento contemporâneo, converteram-se em técnica e em mera qualificação profissional, respectivamente, exigindo tanto dos alunos quanto dos professores que se adequem à sua racionalidade, ajustando os meios daquela aos fins desta, sem lhes reclamar os estilos de sua existência, a assunção de atitudes éticas diante da vida e seu devir como sujeitos no mundo. Ao contrário, desde sua gênese na Modernidade, a escola foi criada a fim de proscriver os múltiplos estilos para formar o uno, interditar a vida nua em nome da educação moral e estancar o devir em uma forma de sujeito idêntico a si mesmo, constituindo-se

como uma das instituições responsáveis, juntamente com muitas outras, senão pelo nascimento, ao menos pela perpetuação da biopolítica da população.

Se essa biopolítica e essa instituição são responsáveis pela regularidade do tempo, pela hierarquização dos espaços e pela normalização da vida, o segundo desafio da arte de viver à educação seria o de fazer com que o ato de pensar sua ação e sua formação, ao assumir-se como uma atitude ética, dirija-se àquilo que escapa a tais regularidade, hierarquização e normalização. O que afronta o pensamento, para além de uma *experiência do fora* mais analisada em pesquisa anterior, são também os acontecimentos que irrompem em suas vidas, às vezes, da vida que lhes resta no tempo e no espaço escolar, mobilizando o educador a pensá-lo e, ao fazê-lo, a mobilizar sua atitude ética, para ocupar de si mesmo. Isso somente ocorreria na relação com esse outro do pensamento, do discurso e do sujeito, denominado *acontecimento*, pois, ainda que se mobilize o pensar para pensá-lo, a linguagem para exprimi-lo e o sujeito para enquadrá-lo em suas categorias cognoscentes ou para ajustá-lo às normas gramaticais, deles se diferencia para restar impensado, inefável e resistente à arrogância de sua racionalização subjetiva, de sua tradutibilidade e de sua comunicação. Tal relação com o acontecimento se daria de maneira enfraquecida no tempo e no espaço escolar, de onde fora praticamente excluído em seu desenvolvimento contemporâneo, fazendo com que a potencialidade para pensá-lo ocorra fora da instituição ou, se preferirmos, no tempo-espaço de transição de alunos e, principalmente, de professores, no entre a vida e a escola em que transitam.

Os acontecimentos também aparecem, todavia, em suas formas primordiais de outro e, ainda que amortizadas pela racionalidade técnica instaurada, nas relações que esses agentes estabelecem uns com outros ou com outrem, evidenciam-se aí numa potencialidade ética interessante de ser pensada. Isso porque, com menor dimensão e profundidade, emergem aí como algo comum a professores e alunos, algo que atravessa seus campos de visão, de ação e de formação, situando todos no mesmo patamar de saber e

de pensamento a seu respeito, já que são estranhos a uns e a outros. Mesmo ao se pensá-los partindo desse horizonte comum, porém, o que se nota é que o resultado do pensamento é diferente para um e para outro, já que o que os acontecimentos convidam a expressar não é a verdade científica nem epistemológica sobre o que é e como pode ser designado, mas as experiências que esses agentes tiveram e, particularmente, o que são agora nessa relação com outrem, como se modificaram ao se depararem com esse outro e o quanto os seus devires implicou um cuidado ético que resultou na transformação de si mesmos.

Esse é o ponto em que se chega ao terceiro desafio lançado pela arte de viver à educação escolar, já que o resultado que postula pressupõe uma pragmática de si que estabelece como regime de verdade e de sua transmissão não propriamente o governo que se exerce sobre o outro ou sobre si mesmo e que redundará na aspiração a transformar outrem, deixando intocado seu outro e a transformação de si. Num campo como o pedagógico, em que tanto a formação quanto a ação docente foram parametrizadas por esse regime de verdade e de sua transmissão, o desafio do educador seria, senão abandoná-los por completo, ao menos interpor à pragmática do ensino outro regime em que o sujeito que enuncia o discurso não se sente dissociado de seu modo de ser, tampouco sente que esse modo de ser proveniente de uma arte de viver difere do que é na escola. Tal parece ser o sentido primordial do desafio lançado por essa arte à educação escolar, porém é também o seu calcanhar de Aquiles.

Referências

- AQUINO, Julio Groppa. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor aluno**. São Paulo: Summus, 1996.
- AQUINO, Julio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 47, p. 7-19, dez. 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUENO, Sinésio Ferraz. Ética, educação e resistência. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 113-120, 2008.

BUENO, Sinésio Ferraz. Educação e barbárie: da Dialética do Esclarecimento ao Homo Sacer. In: PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Peloso. **Experiência, educação e contemporaneidade**. São Paulo/Marília: Cultura Acadêmica/Poiésis, 2010. p. 237-147.

CORTELLA, Mario Sérgio; LA TAILLE, Yves de. **Nos labirintos da moral**. Campinas: Papirus, 2005.

CROCHIK, José Leon. Apontamentos sobre uma educação inclusiva. In: SANTOS, Gislene Aparecida dos; SILVA, Divino José da (Orgs.). **Estudos sobre ética**: a construção de valores na sociedade e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 279-312.

CROCHIK, José Leon. Preconceito e formação. In: SILVA, Divino José da; LIBÓRIO, Renata M. Coimbra (Orgs.). **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 17-48.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pedagogia filosófica**: cercanias de um diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007.

FREITAG, Barbara. **Piaget e a filosofia**. São Paulo: UNESP, 1991.

FREITAG, Barbara. **Dialogando com Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

GALLO, Sílvio (Org.). **Ética e cidadania**: caminhos da filosofia. Campinas: Papirus, 1998.

GALLO, Sílvio. Ética e educação em tempos hipermodernos. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 97-112, 2008.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Sobre as relações entre ética e estética no pensamento de Adorno. In: RAMOS DE OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno (Orgs.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas/Piracicaba: Editora Autores Associados/Editora da UNIMEP, 2001. p. 61-74.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Didática e trabalho ético na formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 9, n. 136, p. 225-242, jan./abr. 2009.

GOËRGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

- HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. (Coleção Filosofia – 193).
- HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética**. 1. ed. Ijuí: Unijuí, 2010.
- LASTÓRIA, Luiz Antônio C. Nabuco. O sentido ético da psicanálise nos limites da crítica enquanto praxis possível. In: LASTÓRIA, Luiz Antônio C. Nabuco; COSTA, Belarmino César G.; PUCCI, Bruno (Orgs.). **Teoria crítica, ética e educação**. v. 1. Piracicaba/Campinas: Unimep/Autores Associados/FAPESP, 2001. p. 135-142.
- LASTÓRIA, Luiz Antônio C. Nabuco. Impasses éticos na educação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 429-440, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a06v2483.pdf>>. Acesso: 20 out. 2015.
- LA TAILLE, Yves de. Para um estudo psicológico das virtudes morais. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, 2000.
- LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 89-119, 2001.
- LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LA TAILLE, Yves de. **Formação moral: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LA TAILLE, Yves de; SOUZA, Lucimara Silva; VIZIOLI, Leticia. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 91-108, jan./abr. 2004.
- LA TAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzana S. (Orgs.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MARTINS, Raul Aragão. Ética, educação e formação de educadores sociais. In: SANTOS, Gislene A.; SILVA, Divino José da (Orgs.). **Estudos sobre ética: a construção de valores na sociedade e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 231-248.
- MENIN, Maria Suzano de Stefano. Valores de professores. In: SANTOS, Gislene A.; SILVA, Divino José da (Orgs.). **Estudos sobre ética: a construção de valores na sociedade e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 193-208.
- MENIN, Maria Suzano de Stefano. Injustiça de todos dias: representações na escola. In: SILVA, Divino José da; LIBÓRIO, Renata M. Coimbra (Org.). **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 161-204.

OLIVEIRA, Renato José de. Ética na escola: (re)acendendo uma polêmica. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 76, p. 212-231, out. 2001.

PAGNI, Pedro A. O filosofar na arte de educar entre o corpo e a infância: considerações a partir de Adorno e Lyotard. **Rev. Childhood and Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan./jun. 2005.

PAGNI, Pedro A. Da polêmica sobre a pós-modernidade aos 'desafios' lyotardianos à Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p. 567-587, 2006.

PAGNI, Pedro A. Entre la formación escolar y la educación a lo largo de la vida: los modos del cuidado ético y del pensar la diferencia en la experiencia educativa. **Bordón: Revista de Pedagogía**, v. 62, n. 3, p. 119-131, 2010.

PAGNI, Pedro A. **Experiência estética, formação humana e arte de viver: desafios filosóficos à educação escolar**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PAGNI, Pedro A.; SILVA, Divino José da. A crítica à cultura e os desafios da educação após Auschwitz: uma leitura a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. In: PAGNI, Pedro A.; SILVA, Divino José da (Orgs.). **Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história**. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 216-242.

PUCCI, Bruno. O gigante da globalização e as fundas das Mínima Moralia. In: LASTORIA, Luiz Antônio C. Nabuco; COSTA, Belarmino César G.; PUCCI, Bruno (Orgs.). **Teoria crítica, ética e educação**. v. 1. Piracicaba/Campinas: Unimep/Autores Associados/FAPESP, 2001. p. 15-28.

PUCCI, Bruno. Estética, educação e valores. In: SANTOS, Gislene Aparecida; SILVA, Divino José da (Orgs.). **Estudos sobre ética: a construção de valores na sociedade e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 313-336.

PUCCI, Bruno. Estética e alteridade. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete M. **Cultura e alteridade**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 79-100.

RACHELS, James. **Os elementos da filosofia moral**. 4. ed. São Paulo: Manole, 2006.

SHIMIZU, Alessandra de Moraes; CORDEIRO, Ana Paula; MENIN, Maria Suzana de Stefano. Ética, preconceito e educação: características das publicações em periódicos nacionais de educação, filosofia e psicologia entre 1970 e 2003. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 167-182, jan./abr. 2006.

SILVA, Divino José. **Ética e educação para a sensibilidade em Max Horkheimer**. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

SILVA, Divino José. Ética e educação contra os preconceitos. In: SANTOS, Gislene Aparecida; SILVA, Divino José (Orgs.). **Estudos sobre ética: a construção de valores na sociedade e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 71-92.

SILVA, Divino José. Educação, Preconceito e formação de professores. In: SILVA, Divino José da; LIBÓRIO, Renata M. Coimbra (Orgs.). **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 125-143.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 65-66, 2002a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A arte do encontro e da composição: Spinoza+Currículo+ Deleuze. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 47-57, 2002b.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Filosofia da educação: mimesis e razão comunicativa**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Hermenêutica da alteridade educativa. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete M. **Cultura e alteridade: confluências**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 127-142.

TREVISAN, Amarildo Luiz. A pragmática do professor e a experiência da liberdade educativa. In: PAGNI, Pedro A.; GELAMO, Rodrigo P. **Experiência, educação e contemporaneidade**. São Paulo/Marília: Cultura Acadêmica/Poiésis, 2010. p. 213-228.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Proposições**, Campinas, v. 12, n. 3 (36), p. 22-31, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 163-186, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina Maria (Orgs.). **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas: Átomo & Alínea, 2004. p. 131-146.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corsini. 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.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corsini. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (Orgs.). **Foucault, Deleuze & educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 33-47.

EDUCAÇÃO, ÉTICA E MERCADO

Pedro Goergen¹

Introdução

O título do presente ensaio enuncia um tema atual, complexo e polêmico que poderia ser abordado desde muitas perspectivas. A relação entre educação, ética e mercado certamente provoca de maneira distinta economistas, sociólogos, pedagogos ou filósofos. De minha parte, desejo abordá-lo desde a perspectiva da filosofia da educação, evitando, porém, digressões teóricas demasiado abstratas. Meu objetivo é destacar o viés da mercadorização da sociedade contemporânea como um fator determinante da prática pedagógica.

A primeira questão a ser discutida é se há ou não espaços da vida que pertencem à ordem moral e política, devendo, por essa razão, ser preservados da invasão de interesses privados tais como os do mercado. Efetivamente, entendo que há sim certas dimensões da vida humana, tais como a saúde, o direito e a educação, que, por se constituírem direito fundamental de toda pessoa, devem, em princípio, ser garantidos a todos independentemente das condições sociais, étnicas ou econômicas de cada um. A educação certamente é um desses espaços, por ser essencial tanto à constituição do ser humano em si quanto às suas possibilidades de vida em sociedade.

Num segundo momento, desejo confrontar essa questão de princípio com a realidade econômica de fato. Vivemos hoje um inusitado e abrangente movimento de mercadorização de espaços da vida social coletiva. Particularmente, a educação está sendo

¹ Pedro Goergen é professor titular da Universidade de Sorocaba (UNISO) e professor titular aposentado da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Este texto foi elaborado para sua participação em mesa-redonda apresentada na *I Jornada Internacional de Filosofia da Educação* e *III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP*.

fortemente afetada por essa dinâmica no contexto do sistema político-econômico neoliberal. Não só as instituições e os processos formativos são ocupados pelos procedimentos e pelas expectativas do mercado, mas também o próprio ser humano, que se transforma em produto preparado durante seus anos de estudo para, a seguir, ser oferecido a quem se interessar por ele. Seu aproveitamento no mercado se dá na perspectiva do uso e aporte de lucros.

Por último, analiso o conflito entre a função econômica e o postulado ético da educação. Trabalho o conflito, fortemente presente na educação atual, entre a resignação pragmática aos ditames do mercado e a esperança de emancipação do ser humano pela educação. Os dois caminhos prometem evitar o conflito que, a meu ver, constitui a dinâmica central da educação, pelo menos enquanto não houver caminhos novos de estrutura e organização social como alternativa ao modelo capitalista.

O limite moral do mercado

O mundo atual é um mundo mercadorizado e monetarizado. São muitos os autores que descrevem essa realidade (BECK, 2003; BAUMAN, 2010; WOOD, 2014; GREEN, 2009). O filósofo americano Michael Sandel (2013), de quem tomei emprestado o subtítulo acima, anota o que a realidade cotidiana nos mostra: “hoje, a lógica da compra e venda não se aplica mais apenas a bens materiais: governa crescentemente a vida como um todo”. A extensão dos mercados aumenta, invadindo esferas da vida como a ética e a educação, as quais, supostamente, não lhe dizem respeito.

Em seu livro *O que o dinheiro não compra*, o mencionado autor surpreende ao mencionar, de maneira bem fundamentada, um grande número de exemplos que mostram a mercadorização de espaços da vida social coletiva até há pouco governados por normas e princípios éticos. Nas áreas da saúde, da educação, da segurança, etc., aumenta a cada dia a importância do dinheiro, favorecendo empresários e aguçando, por consequência, não só a

desigualdade social, mas também o debate em torno dos princípios e valores que orientam a vida individual e social das pessoas na sociedade contemporânea.

As coisas boas da vida, tais como o bom atendimento médico, a boa escola, a moradia, etc., tornam-se acessíveis apenas àqueles que dispõem dos recursos necessários para pagar por isso. “Quando as coisas boas da vida podem ser compradas e vendidas, ter dinheiro passa a fazer toda a diferença do mundo”, diz Sandel (2013, p. 14). A luta pelo acesso aos direitos fundamentais do ser humano se transforma na luta pelos recursos necessários (dinheiro) como mecanismo de acesso a esses direitos. O que, então, efetivamente garante ao ser humano o direito de ter uma vida digna é o dinheiro.

Essa é uma primeira questão: as pessoas não têm mais direito à educação de qualidade ou à boa saúde enquanto seres humanos, mas enquanto detentores de recursos econômicos. Desnecessário dizer que, no modelo de sociedade capitalista liberal ou neoliberal, apenas uma minoria alcança esse *status*, deixando a maioria privada de seus direitos como seres humanos. Trata-se, evidentemente, de uma questão ética da mais alta relevância, na medida em que entendemos ética como o conjunto de estratégias necessárias à vida digna e à justa convivência humana. Conforme o argumento de Sandel (2013, p. 15),

[...] quando decidimos que determinados bens podem ser comprados e vendidos, estamos decidindo, pelo menos implicitamente, que podem ser tratados como mercadorias, como instrumentos de lucro e de uso. Mas nem todos os bens podem ser avaliados dessa maneira.

Da transformação dos direitos em produtos decorre a pergunta: até que ponto a mercadorização, quando aplicada a certos ambientes e certas práticas vitais, interfere em sua natureza ética? O uso das pessoas e de suas vidas como meros objetos de troca pelo mercado nos coloca perante a necessidade de questionar se há e quais seriam os espaços que deveriam ser preservados do império

do dinheiro. Em que circunstâncias o dinheiro faz sentido e em que outras deveria ser mantido à distância? Importa decidir se a saúde, a educação, o direito, a vida familiar, a natureza, a arte e outros ambientes são ou não espaços de ordem moral e política. Se, de um lado, o mercado é invasivo como nunca, de outro, parece amadurecer o tempo de restabelecer o vínculo entre mercado e moral. Caso contrário, segundo Sandel (2013, p. 16), corremos

[...] o risco de resvalar da situação de ter uma economia de mercado para a de ser uma sociedade de mercado. [...]. A diferença é esta: uma economia de mercado é uma ferramenta – valiosa e eficaz – de organização de uma atividade produtiva. Uma sociedade de mercado é um modo de vida em que os valores de mercado permeiam cada aspecto da atividade humana. É um lugar em que as relações sociais são reformatadas à imagem do mercado.

Hoje vivemos essa realidade de submissão de todas as esferas da vida à religião triunfalista do mercado. Em grande medida, as relações sociais foram ou estão sendo reconfiguradas à imagem das relações de mercado. Um dos efeitos dessa transformação é o crescente uso de incentivos monetários para resolver problemas sociais. A preponderância do raciocínio mercadológico se impõe triunfalmente, banindo do debate público temas relativos às questões morais, espirituais e políticas.

O mercado e o valor econômico passam a ser os paradigmas que atribuem sentido à vida individual e social, ultrapassando os limites éticos do mercado. Tal situação nos desafia a pensarmos juntos, vale dizer, a forma de debate público, o limite adequado do mercado em nossas práticas sociais. No caso da educação, por exemplo, os incentivos monetários oferecidos a alunos de escolas particulares para fomentar o desempenho não visam a uma melhor educação dos alunos, o que seria o objetivo precípuo de qualquer instituição educativa, mas ao aumento do lucro das instituições privadas. O aluno é apenas o recurso, o produto ou a mercadoria usada para alcançar vantagens econômicas.

Sandel recolhe dezenas de exemplos dessas práticas usadas nos Estados Unidos, onde a recompensa financeira é moeda de troca para a melhoria de desempenho, tanto de professores quanto de alunos. O que está em jogo é o confronto entre a ideia dos economistas segundo a qual a oferta de dinheiro é descolada de qualquer inferência moral, e a posição daqueles que, ao contrário, acreditam que a oferta de dinheiro nesses espaços da vida transforma e deteriora as culturas das escolas, dos alunos e professores, com graves consequências éticas. Remunerar alunos para motivá-los a estudar ou ler um livro significa introduzir mecanismos de mercado em espaços vitais a princípio restritos a dinâmicas éticas e sociais.

O que inicialmente é apenas a expansão dos procedimentos de mercado na busca de maior eficiência no contexto de uma sociedade pautada pelo mercado pode levar à interpretação de todas as relações humanas como relações de mercado. O que parece passar despercebido a Sandel é a mercadorização da vida como um todo. Não se trata apenas de tematizar a legitimidade moral do uso da recompensa monetária para melhorar, por exemplo, o desempenho de alunos, mas de considerar a monetarização da vida e das relações humanas como um todo.

Para os economistas, há uma distinção entre economia e ética, entre lógica de mercado e lógica moral, justificando, assim, o uso dos espaços éticos para o aferimento de ganhos econômicos. Contra esse argumento, no entanto, é preciso atentar para o fato de que não podemos simplesmente desvincular o teor moral de nossas ações e a troca de bens. Sandel (1913, p. 88-89) comenta:

Enquanto a lógica de mercado está voltada para bens materiais, como automóveis, torradeiras, e televisões de tela plana, essa objeção não tem grande peso; parece razoável presumir que o valor dos bens é simplesmente uma questão de preferência do consumidor. Mas quando a lógica do mercado é aplicada ao sexo, à procriação, à criação de filhos, à educação, à saúde, às punições penais, à política de imigração e à proteção ambiental, já não parece tão

plausível presumir que as preferências de todos sejam igualmente válidas.

Nesses casos, há sim uma distinção entre a lógica de mercado e a lógica moral, obrigando os economistas a ter em conta que a aplicação das normas do mercado, ou seja, o estabelecimento de preços a determinadas atividades vai desalojar normas morais alheias ao mercado. Quando a aplicação dos procedimentos do mercado corroem as normas morais alheias ao mercado, o economista precisa submeter seus propósitos e suas estratégias de lucro ao debate público para clarear e fundamentar os limites entre mercado e ética. Em termos diretos: a lógica do mercado não pode simplesmente se sobrepor à lógica moral em nome de interesses econômicos.

A título de exemplo, se fôssemos comprar uma amizade, ela se dissolveria no próprio ato mercadológico da compra, porque a amizade é um bem não condizente com esse tipo de relação, visto que o dinheiro dissolve a amizade. Já Aristóteles (1999) dizia que o melhor da amizade tem uma finalidade formadora e educativa. Ninguém pode nem deve amar o mau caráter. O ser humano só pode desejar o que é bom. Por isso, uma amizade permeada de normas utilitárias da monetarização destrói a própria amizade. "Os amigos cuja afeição é baseada no interesse não amam um ao outro por si mesmos, mas sim por causa de algum proveito que obtém um do outro" (p. 1156).

Segundo o filósofo, a verdadeira amizade pressupõe a excelência moral dos amigos. O dinheiro segue a lógica do interesse econômico sem pressupostos morais, como entendem os próprios economistas. A relação de amizade, ao contrário, segue a lógica do amor, da afeição, da responsabilidade, traços que não comportam a lógica do interesse e do dinheiro, pois "amar parece ser uma característica da excelência moral dos amigos" (ARISTÓTELES, 1999, p. 1159).

O exemplo da amizade nos mostra como, "à medida que o mercado penetra as esferas da vida tradicionalmente governadas

por normas alheias a ele, a ideia de que os mercados não afetam nem conspurcam os bens neles trocados torna-se cada vez mais implausível” (SANDEL, 2013, p. 113). Há certos espaços da vida que são corrompidos e degradados quando invadidos pelo econômico e transformados em mercadoria. Desse modo, é preciso decidir em que circunstâncias o mercado faz sentido ou em que medida é adequado recorrer à estratégia do mercado para solucionar questões práticas. Não só no campo privado, como é o caso da amizade ao qual me referi a título de exemplo, mas também na vida pública, o pensamento mercadológico interfere na natureza moral e política. Embora não seja o único, o campo da educação é um espaço estratégico tanto para alicerçar a estrutura do modelo mercadológico, quanto para despertar a consciência crítica e o desejo de autonomia e emancipação. A partir desses breves delineamentos iniciais, desejo, na sequência, projetar o tema da mercadorização mais especificamente sobre o espaço da educação.

A educação como produto

No sentido até aqui proposto, quero me referir ao campo da educação. Os pagamentos privados desalojam o espírito público da educação, que é e deve ser parte intrínseca do processo formativo, tomado na perspectiva da comunidade. A educação, mesmo adquirida individualmente, faz parte do processo de evolução do bem-estar social. Nesses termos, trata-se de uma prática social de interesse coletivo, devendo ser considerada um direito de todos, assegurado pelo Estado. A privatização e a mercadorização corroem essa natureza de bem humano da educação, deslocando, inclusive, profundamente, o senso de responsabilidade social do educador.

O investimento monetário em educação gera, na lógica do mercado, expectativa de correspondente retorno, também monetário. Tal conclusão, evidente ao olhar de qualquer economista, representa a introdução do dinheiro num contexto, em princípio, alheio ao mercado. Com efeito, a educação deve ser regida por

valores, normas e princípios de natureza cívica e ética que não se coadunam com os interesses do mercado.

Nesse sentido, a transferência da educação para a iniciativa privada não se justifica com o argumento de que se trata de uma estratégia política de inclusão, visto que não há recursos públicos suficientes para garantir educação a todos. De um regime efetivamente republicano deve-se esperar que esse assunto seja objeto de debate público, uma vez que “a introdução do dinheiro num contexto alheio ao mercado pode mudar a atitude das pessoas e desalojar o empenho moral e cívico” (SANDEL, 2013, p. 118). O mesmo autor lembra que o próprio Fred Hirsch, economista britânico e assessor do Fundo Monetário Internacional, “questionou o pressuposto de que o valor de um bem é o mesmo quando estabelecido pelo mercado ou de alguma outra forma” (p. 119). Portanto, não é legítimo estender, sem óbices, a análise econômica a outros terrenos das atividades humanas de ordem política e social. Em outras palavras, não se pode pressupor que a natureza do processo de comercialização da educação não afeta o resultado.

No entanto, é precisamente esse o suposto com que opera a privatização neoliberal da educação. O argumento, sempre proclamado pelas instâncias oficiais de que não há recursos suficientes, é preciso ser avaliado com cautela, porque o destino dos investimentos sempre se atrela a conveniências e prioridades políticas entre as quais certamente não se encontra a educação, apesar da conhecida oratória em sentido contrário, sobretudo em tempos de eleições.

Não se trata aqui de não reconhecer os esforços feitos nos distintos níveis da Federação, mas também não se pode deixar de assinalar que em nenhum momento houve uma clara opção política pela priorização das áreas de interesse social, tais como educação e saúde. No caso da educação, o desdém com que foram tratados os resultados da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e o Plano Nacional de Educação (PNE), tanto em nível legislativo quanto executivo, é um claro exemplo disso.

Todas essas posturas se explicam, embora não se justifiquem, quando colocamos ante nossos olhos o cenário de crescente mercantilização da vida social e a lógica econômica que a sustenta. Não é o momento de relembrar aqui as críticas feitas à imposição, mundo afora, da política neoliberal sob a regência do Banco Mundial e de outros organismos afins e os interesses dos países centrais nela envolvidos. Quero argumentar apenas que a educação é uma atividade que deve ser regida por estratégias sócio-antropológicas e não pela lógica de transações de mercado. Não se trata de uma crítica generalizada às transações financeiras em si, mas de indagar a respeito do efeito corrosivo da mercadorização da educação.

A educação é uma responsabilidade moral das gerações mais antigas para com as mais novas ou, em termos políticos, uma responsabilidade moral que o Estado deve ter para com seus cidadãos. Embora o interesse privado que atua no setor educacional não impeça o Estado de oferecer educação de qualidade, a possibilidade de ganhar dinheiro com a educação, transformando-a em produto, exerce um efeito nocivo sobre a educação pública, gratuita e de qualidade. A maneira como a sociedade organiza a estrutura de suas instituições (saúde, educação, direito) pode estimular ou desestimular os sentimentos republicanos e fomentar o privatismo. Pode igualmente disseminar o pressuposto de que a educação é um produto acessível a quem pode pagar por ele, prejudicando a ideia de educação como direito de todos e, em paralelo, fomentando a desresponsabilização do Estado.

Referindo-se à garantia da segurança existencial para todos, Bauman (2010, p. 75) explica que “tem-se frustrado as tentativas de usar o enfraquecido Estado para esse fim, na maioria dos casos, sob a pressão de forças econômicas e mercados extraterritoriais, globais”. A política global, atrelada aos interesses econômicos, reduziu o poder da política no espaço local, onde poderia e deveria atuar para garantir vida boa aos cidadãos. A economia está interessada no ganho, no lucro e não primeiramente na educação e na formação de pessoas. Desse modo, com a monetarização, a

educação assume um caráter calculista que lhe confere traços essencialmente técnicos de preparação para o exercício de determinadas funções, destituindo-a de seu significado formativo. O monetarismo secundariza o sentido de formação cívica, do espírito público e comunitário.

Num mundo em que a lógica do mercado invade todos os espaços da vida humana, a educação funciona como mecanismo indutor que alcança, um a um, todos os membros da sociedade. O ideal formativo do ser humano enquanto ser livre e autônomo vai sendo desconstruído e substituído por novas concepções do que é desejável na vida. Esse novo imaginário da comercialização da vida como um todo se difunde pelos efeitos ideológicos da publicidade, da indústria cultural, mas também pela própria educação formal, na medida em que é privatizada e monetarizada.

Sandel (2013, p. 198), referindo-se à publicidade em escolas americanas, cita o exemplo de um novo colégio público da Filadélfia que publicou uma lista com os preços do direito de nome em seus espaços: “US\$ 1 milhão para o pavimento de artes cênicas, US\$ 750.000 para o ginásio, US\$ 50.000 para o laboratório de ciências e US\$ 5 milhões para dar nome à própria instituição”. Além da ocupação do espaço físico, a publicidade também invade os ambientes mais diretamente relacionados aos aspectos curriculares. Há escolas que vendem espaço publicitário nos boletins escolares e outras que oferecem recompensas em forma de lanches McDonalds a alunos que têm menos de três faltas ou alcançam certas metas de *rendimento* estabelecidas pelas instituições.

No Brasil, os jornais e as redes de TV estão repletos de anúncios com ofertas de serviços, ou seja, de produtos educacionais com garantias de retorno econômico via acesso ao mercado de trabalho. Essa comercialização desenfreada inclui desde material escolar e livros didáticos até métodos de ensino pré-moldados em todos os níveis do processo educacional, do jardim de infância ao ensino superior. A tendência privatizante se inicia de forma mais velada na literatura infantil, espaço preferido das editoras espanholas, até a comercialização escancarada da educação superior.

Nem mesmo a educação superior pública fica isenta dessa voraz invasão do mercado a ponto de se falar de *semimercado* (DIAS SOBRINHO, 2002). Como sabemos, não se trata apenas de uma privatização intrainstitucional, mas também institucional. Em nosso país, cerca de 70% das instituições e 80% dos alunos de educação superior se encontram no setor privado.

Como a desenfreada comercialização da educação é um fenômeno internacional, há boas razões para acreditar que os fatos relatados por Sandel a respeito dos Estados Unidos estejam ocorrendo também entre nós. Segundo o autor, a comercialização corrompe de duas maneiras: a) “a maior parte do material curricular com patrocínio empresarial está cheia de distorções, tendenciosidade e superficialismo [...] em relação ao produto ou ponto de vista do patrocinador”; b) “ainda que os patrocinadores empresariais fornecessem ferramentas de ensino objetivas e de impecável qualidade, a publicidade comercial continuaria sendo uma presença perniciosa na sala de aula, pois vai de encontro aos objetivos das escolas”.

A razão disso consiste, ainda segundo Sandel no seguinte: “A educação estimula [os alunos] a refletir criticamente sobre seus desejos para contê-los ou aprimorá-los. O objetivo da publicidade é recrutar consumidores; o objetivo das escolas é cultivar cidadãos”. De fato, não é fácil educar alunos como cidadãos autônomos e capazes de pensar criticamente o mundo ao seu redor, quando tanto esforço e tanto dinheiro são dispendidos para integrá-los na sociedade de consumo.

Pode-se argumentar que essa é uma característica da sociedade em que as crianças vivem e que, por isso, seria ilusório fazer da escola um ambiente asséptico com relação a tal realidade. Esse é mais um argumento ideologicamente contaminado, pois, embora exista e deva existir uma relação estreita entre escola e sociedade, tal relação não deve representar o aparelhamento social dos estudantes. Ao contrário, a escola constitui, conforme argumentei, um espaço que pertence à ordem moral e política e que não pode ser submetido aos princípios do mercado. Por assim dizer, a

escola, ao mesmo tempo em que respira com a sociedade, deve preservar distanciamento crítico e formativo, apropriado para que os estudantes aprendam a repensar o papel e o alcance do mercado para sua vida individual e a vida social do ser humano.

No último tópico quero refletir sobre o mal-estar moral da sociedade administrada a partir de parâmetros econômicos, apoiando-me no pensamento de Adorno e Horkheimer a partir da leitura atualizada de Andreas Gruschka, professor da Universidade de Frankfurt e Diretor do Instituto de Pedagogia e Sociedade de Münster (Alemanha), cujo enfoque é o desenvolvimento de uma teoria crítica da pedagogia. Em seu livro *Frieza burguesa e educação*, recentemente traduzido ao português, o autor analisa a defasagem que há entre as proclamações genéricas que formulam ideais éticos para a escola e a práxis pedagógica. Os bons postulados éticos idealizados elevam-se acima da realidade ruim. As formulações teóricas falam da formação do sujeito ético, cidadão, consciente e emancipado, enquanto na realidade o ser humano é, simplesmente e sem maiores rodeios, adestrado para se resignar ao ofuscamento do real guiado por interesses direta e cruamente mercadológicos.

Educação entre a função econômica e o postulado ético

Não se pode dizer que a educação é isoladamente responsável pela vida danificada (ADORNO, 1995) ou imaginar que ela seja a chave para a solução de todos os problemas sociais. Nem mesmo se pode esperar que a própria educação possa ser melhorada independentemente dos demais setores sociais. No entanto, a educação tem, sem dúvida, função importante como parte das estratégias de mudança social em razão de seu envolvimento com a formação das pessoas, em última análise, responsáveis por mudanças sociais mais profundas e duradouras. A conhecida expressão de Adorno (1995, p. 119) segundo a qual “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” ainda é atual exatamente porque Auschwitz continua se repetindo, embora de outras formas. Tal como os alemães não

eram os únicos responsáveis pela degradação humana da qual o holocausto nazista foi a expressão mais horripilante, o diagnóstico da vida danificada não se restringe a este ou aquele setor da vida social.

A mercadorização é hoje um fenômeno presente em todos os âmbitos da vida, com força de obrigação a ser respeitada, sob pena de exclusão social dos resistentes. “No processo de trabalho”, escreve Gruschka (2014, p. 76), “os homens experimentam seu próprio valor pelo fato de não serem necessários como pessoas, mas apenas pela função”. Entende-se uma função remunerada e reconhecida no contexto do mercado. Essa função está sujeita à lógica do mercado, ou seja, ao mesmo tempo em que seus portadores fazem jus à remuneração, são tratados como seres substituíveis e descartáveis. Segundo essas expectativas, o que importa para a educação e se constitui seu critério de qualidade e sucesso é sua capacidade de preparar indivíduos bem adaptados às expectativas do mercado.

Agregada a essa estratégia básica se pressupõe a disposição ética de tirar vantagem dos outros. Na formulação de Gruschka (2014, p. 77),

[...] da experiência dessas condições de autoafirmação desenvolve-se a necessidade de comportar-se indiferente diante do destino dos outros e, também, de integrar isso como um posicionamento moral na concepção da identidade. O meio apropriado para isso é a frieza burguesa.

A frieza substitui todo o calor do reconhecimento do outro (HONNETH, 2003), fazendo dele um objeto de uso para a conquista das vantagens econômicas que o sistema oferece aos que se adaptam aos seus princípios. Não se trata, pois, da simples adaptação das pessoas às condições impostas pelo mercado, mas da transformação da pessoa humana em parte comum do sistema, podendo ser comercializada, utilizada ou descartada como outro produto qualquer.

A própria educação, organizada segundo os princípios do mercado, parece ser a instituição ideal para fazer das pessoas agentes e objetos do capital. Ela forma indivíduos frios que transformam a indiferença para com os outros em princípio moral. O comportamento eficiente se embasa no princípio da frieza burguesa. Com a racionalidade econômica incorporada pela educação, princípios éticos como solidariedade, reconhecimento e responsabilidade (APEL, 2007; JONAS, 1984) pelo outro são degradados ao nível de doces e ingênuas ilusões. Com isso, a educação fica marcada essencialmente pelo currículo oculto da frieza. Para Gruschka (2014), “a frieza não advém apenas da funcionalização direta da escola para a reprodução social, mas também da disseminação deste processo”.

A educação, portanto, não só idealiza a reprodução social na prática educativa, mas também favorece a dissimulação ideológica desse processo. Nas metas pedagógicas, o *ser* se coloca como expressão pragmática da verdade contra o *dever ser*, degradado como idealismo moral inútil. A prática escolar nos revela isso de forma bastante clara quando se constata que os pais não aceitam que seus filhos sejam preservados da concorrência pelas notas. Acreditam que o ambiente de competitividade os prepara, desde logo, para a luta concorrencial que deverão enfrentar no contexto da sociedade capitalista. Desejam, portanto, que seus filhos enfrentem, desde cedo e de forma intensiva, a competitividade que os aguarda no futuro. Gera-se, assim, uma profunda discrepância entre o que se considera, de forma cada vez mais consensual, a função da escola e o que se propõe, desde o ponto de vista pedagógico político, como postulados da educação.

Em termos de função, “o sistema de ensino serve à sociedade burguesa como o lugar onde a geração em desenvolvimento deve aprender, segundo diferenciados interesses individuais, a adaptar-se às tarefas que devem ser realizadas para a reprodução da sociedade” (GRUSCHKA, 2014, p. 151). Isso significa qualificar os alunos, selecionar os melhores segundo o princípio sócio liberal da divisão do trabalho e, por conseguinte, legitimar a ordem social

existente. O sistema de ensino, em qualquer nível, opera sua função de legitimação na medida em que, de um lado, atende às expectativas do mercado e, de outro, consegue dos alunos a disposição de adaptar sua vida a essas expectativas, atrelando seus interesses subjetivos aos interesses sistêmicos. Dito de outro modo, a educação atrelada ao mercado faz que os jovens assumam as premissas do mercado como expectativa e sentido de suas próprias vidas. Com isso, “o indivíduo é colocado na situação de ativamente exercer a sua própria reprodução no mercado” (GRUSCHKA, 2014, p. 153). A condição para que o indivíduo se torne útil à sociedade mercantil, fazendo jus aos benefícios por ela oferecidos, é assumir os princípios da concorrência e utilidade do capital.

Nesses termos, não é tanto a aula voltada à transmissão de conhecimentos, mas a própria instituição escolar enquanto conjunto de processos adaptativos que educa. Mais uma vez na formulação de Gruscka (2014, p. 154), “além de todas as esperanças de que a formação desenvolveria a personalidade do aluno, de que o currículo escolar incentivaria a sua individualidade, de fato o que se aprende, e é para ser aprendido, é aquilo que é útil para a futura integração no mercado”.

Os alunos aprendem que o importante é saber lidar com a instrumentalização do conhecimento, sendo que os conhecimentos que não se adéquam a essa prerrogativa podem e, efetivamente, passam a ser considerados inúteis.

E, mais grave ainda, a responsabilidade pelo fracasso na aprendizagem deve ser do aluno, inclusive quando causado por incompetência institucional ou desigualdades inerentes ao sistema. Quem malogra diante das exigências experimenta a seletividade da escola e a exclusão social como fruto de sua própria incompetência. De um lado, o postulado político-pedagógico anuncia a igualdade de chances e, de outro, a prática se empenha na adaptação ao mercado. Ao postulado pedagógico da formação do sujeito emancipado e autônomo contrapõe-se a função de qualificação e integração dos indivíduos como seres adaptados e produtivos.

Esse conflito entre interesses subjetivos e expectativas do mercado, decidindo-se a favor deste último, fragiliza a autoridade do docente, que não atende às expectativas sistêmicas do conhecimento positivo e útil. Do ponto de vista dos sujeitos, tanto docentes quanto discentes, fortalece-se a convicção de que uma conduta não adaptada ao sistema encontrará alta resistência em razão do atrito com relação à suprema exigência de modernização dos processos de trabalho na sociedade capitalista contemporânea.

Os conteúdos relacionados à formação pessoal, estranhos aos mandamentos do mercado, não despertam o interesse daqueles que consideram ser a adaptação ao sistema a função primeira da educação. Dois eventos da Modernidade fortalecem essa tendência: primeiro, a indústria cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), que monetariza e banaliza o sentido da emancipação enquanto espaço de crescimento pessoal; segundo, a autodidática efetivada pelos recursos informatizados, os quais fomentam e ressignificam a emancipação, porém num sentido de mera competência técnica, desacoplada de qualquer distanciamento e julgamento críticos.

Apesar desse cenário de adaptação às premissas do mercado, predominante na prática pedagógica, o ideal da emancipação resiste no discurso pedagógico. Registra-se, então, um flagrante dissenso entre o discurso emancipatório altruísta de compromisso ético e humanizante da educação e a prática rendida e ajustada ao pragmatismo mercadológico. A pergunta que a teoria e a filosofia da educação devem discutir é se, e em que termos, a educação ainda tem condições de dar conta de seu ideal emancipatório.

A resposta a essa questão, que evidentemente não pode ser aprofundada neste momento, parece passar por dois condicionantes *sine quibus non*, a saber, o plano pedagógico da instituição e a postura ético-política que permeia os documentos norteadores das políticas públicas para a área de educação. Pode-se argumentar que essas premissas já estão dadas e que, mesmo assim, a realidade pedagógica continua atrelada às premissas do mercado. Creio que isso seja mais verdadeiro em termos dos documentos oficiais que em relação às instituições e à *praxis* pedagógicas.

Só assim se explicam as diferenças registradas no tocante às posturas mais emancipatórias de algumas instituições. Quanto mais isolados os educadores no interior das instituições e quanto mais fragmentado o sistema de ensino, menores serão as chances de resistência à hoje avassaladora tendência de resignação ao mercado. Tanto o educador solitário terá reduzidas chances de realizar uma prática pedagógica incisivamente emancipatória, quanto, também, a instituição educacional isolada não conseguirá resistir às pressões externas de adaptação funcional aos interesses do mercado.

Em conclusão, a tarefa de superar a discrepância existente entre a função pragmática da educação de educar para o mercado e o postulado ético-pedagógico da escola de formar sujeitos emancipados só é possível no contexto de políticas públicas que têm como horizonte não apenas o mercado, mas a formação de cidadãos emancipados e críticos. Mesmo assim, mercado e emancipação não podem ser considerados termos excludentes, a exemplo do que transparece em alguns discursos ditos libertários. A educação deve ser um lugar de formação para a vida social da qual o mercado faz parte. O que importa é não fazer do mercado e de suas premissas o sentido único da vida individual e coletiva. Se a competição parece ser inevitável, a emancipação se torna uma exigência cada vez mais urgente.

Considerações finais

Iniciei este ensaio discutindo a integração de todos os espaços da vida às premissas do mercado. A mercadorização, tornando-se o princípio básico das relações humanas, traz à tona o tema da ética, ou seja, a pergunta a respeito dos critérios que devem ordenar o relacionamento humano. A questão posta é se há ou não espaços da vida que devem ser preservados das premissas mercadológicas. Apoiado em Sandel, creio que há, sim, ambientes tais como o da saúde, do direito, da segurança e da educação, que correspondem a direitos fundamentais do ser humano e não podem ser regidos pelas premissas do mercado. Os direitos humanos e

seus portadores não podem ser transformados em mercadorias nem monetarizados.

Isso me leva a afirmar que é necessário estabelecer um vínculo entre mercado e moral, ou seja, o mercado não deve ser considerado um sistema de relações moralmente neutro. Ao contrário do que pensam muitos economistas, a lógica do mercado não deve simplesmente sobrepor-se à lógica moral em nome da eficiência e da produtividade material.

A educação é um dos vários espaços da vida nos quais a monetarização vem exercendo crescente influência. Essa tendência ocorre em duplo sentido. De um lado, comercializa-se a educação como um produto similar a qualquer outro oferecido no mercado. De outro, o processo educativo está sendo, ele mesmo, reduzido à dinâmica do mercado, na medida em que se limita a talhar os estudantes segundo os critérios do mercado. Sem alternativa, as pessoas, seduzidas pela lógica do economicismo que enfatiza o caráter incontornável produtivista, não apenas aceitam, mas desejam ou reivindicam sua transformação em produtos competentes e interessantes para o mercado, desconsiderando até mesmo a mais primária regra do mercado: não atentam para o preço que estão a pagar por isso.

Tanto aqueles que não conseguem se educar, quanto muitos dos que alcançam um nível de educação adequado às expectativas do mercado, serão subutilizados ou mesmo descartados. Esse risco, em vez de incrementar a consciência crítica e a agregação social, fortalece a luta pela competição com e contra o outro. A ameaça tem como efeito o alinhamento irrestrito da educação às premissas do mercado: conteúdos, procedimentos, avaliações e reformas se submetem a esse mandamento supremo.

Essa postura entra em confronto direto com o entendimento de que a práxis pedagógica deve ser regida por valores, normas e princípios de natureza social que ultrapassam os limites do mercado; que deve ser entendida como um bem comum e direito de todos, sendo, portanto, um direito de natureza intrinsecamente

política, garantido pelo Estado com vista à integração de todos, à dignidade de cada um e à convivência social.

Na medida em que a educação perde sua aura ética, transformando-se em produto e estratégia de adaptação do ser humano ao sistema econômico, ela permite que sua função sistêmica se anteponha ao postulado formativo. Em outros termos, ao postulado pedagógico de formação do sujeito cidadão sobrepõe-se a função de qualificação e integração dos indivíduos no sistema econômico. De um lado, postula-se a formação político-pedagógica do ser humano consciente, crítico e emancipado e, de outro, anula-se esse postulado pela prática totalitária de adaptação do ser humano ao mercado.

Enquanto persistir a hegemonia do sistema capitalista, a dicotomia entre função e postulado parece insuperável porquanto é inerente ao sistema. Em face disso, há diferentes posturas que podem ser assumidas. A primeira delas, hoje aparentemente a mais difundida, é a da resignação ao mercado pela desmesura de seu poder econômico. Já que não há alternativa melhor, trata-se de se ajustar da melhor forma possível. A segunda é a de assumir um posicionamento ideológico que postula a formação cidadã em termos idealistas, imaginando vencer o sistema capitalista pela educação. Finalmente, a terceira, que na falta de termo melhor chamo de democrático-realista, é a de lutar em todas as instâncias por uma educação mais humana, emancipatória e crítica. Uma educação que reconhece o caráter contraditório da realidade social e faz do conflito o centro da dinâmica de uma educação emancipadora e crítica.

Referências

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

- APEL, Karl-Otto. **Globalización y una ética de la responsabilidad**: reflexiones filosóficas acerca de la globalización. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Brasília: Ed. UnB, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida a crédito**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BECK, Ulrich. **Liberdade ou capitalismo**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.
- DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.
- GREEN, Dunkan. **Da pobreza ao poder**. São Paulo: Cortez, 2009.
- GRUSCHKA, Andreas. **Frieza burguesa e educação**: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação. Campinas: Autores Associados, 2014.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.
- JONAS, Hans. **Das Prinzip Verantwortung**. Germany: Suhrkamp Verlag, 1984.
- SANDEL, Michael. **O que o dinheiro não compra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- WOOD, Meiksins Ellen. **O império do capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.

POR UM SENTIDO FORMATIVO DA ARTE: UMA INSERÇÃO NO PENSAMENTO POLÍTICO DE HANNAH ARENDT E DE JACQUES RANCIÈRE

Anyele Giacomelli Lamas¹

Respeitoso, postara-se diante das estátuas nas quais o coração de uma época há muito tempo passada continuava vivendo e os receios e encantamentos de gerações há muito desaparecidas, após centenas de anos, fixadas na pedra, ainda ofereciam consolo à transitoriedade.

Hermann Hesse

Desafios impostos às tarefas de conservar e de renovar o mundo comum numa *sociedade de consumidores*

Com o intuito de pensar sobre a peculiaridade dos impasses relativos à formação dos mais novos no mundo atual, recorreremos, inicialmente, ao que Hannah Arendt escreveu acerca da relação imbricada entre arte e política a fim de refletir sobre as possibilidades formativas da fruição da arte numa *sociedade massificada de consumidores*. Se partimos da reflexão sobre o fenômeno da arte como uma das formas privilegiadas de compreender o que a autora entende como o *mundo comum* ao qual os adultos devem introduzir as crianças por meio da educação é porque ela concebe as obras de arte como *objetos culturais máximos*. As obras de arte são os mais mundanos dentre todos os artefatos fabricados por mãos humanas, já que possuem uma permanência tal que lhes confere uma

¹ Anyele Giacomelli Lamas é mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Este texto foi elaborado para sua comunicação apresentada na I Jornada Internacional de Filosofia da Educação e III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP.

potencial imortalidade,² tendo sido criadas, segundo a autora, apenas para aparecer aos olhos daqueles que compõem uma dimensão pública do mundo tipicamente humano.

Nesse sentido, só podemos falar em *cultura* na medida em que somos capazes de remover os objetos artísticos, em si inúteis e sem nenhuma função, dos processos de uso e de consumo que levam qualquer durabilidade à ruína, constituindo, com isso, um mundo que contém objetos tangíveis como livros, pinturas, esculturas, poemas, edifícios e músicas, que sejam mais estáveis que a própria vida e que podem nos dar um testemunho do passado registrado por diferentes civilizações acerca do espírito que as animou. “Estritamente falando, [as obras de arte] não são fabricadas para homens, mas antes para o mundo que está destinado a sobreviver ao período de vida dos mortais, ao ir e vir das gerações” (ARENDDT, 1972, p. 262).

Assumindo que é por meio da educação que iniciamos os mais jovens nas linguagens compartilhadas pelos homens e os convidamos a fazer parte delas, acreditamos que um dos desafios impostos à tarefa dos mais velhos de educar os recém-chegados numa sociedade de consumidores diz respeito, entre outros fatores, ao modo como temos nos relacionado com a herança cultural que recebemos do passado e legamos ao futuro. Para nossos propósitos, não iremos nos aprofundar na vasta discussão empreendida por Arendt sobre o moderno surgimento da *sociedade* – ou da esfera social –, que se originou da indistinção e da confusão entre as

² Arendt distingue e contrapõe as noções de imortalidade e de eternidade. De acordo com ela, a preocupação com o eterno concerne, desde Platão, ao modo de vida filosófico, à *vita contemplativa*. A experiência do filósofo de contemplação da verdade eterna não é, desse modo, uma experiência passível de ser compartilhada e acontece, portanto, “fora do domínio dos assuntos humanos e fora da pluralidade dos homens” (ARENDDT, 2011, p. 24), ao passo que a imortalidade diz respeito à capacidade humana de “realizar feitos imortais”, a partir dos quais os homens podem deixar vestígios de sua singular presença no mundo humano (as obras de suas mãos que podem resistir mesmo depois de sua morte, ou seus feitos e palavras capazes de revelar sua singularidade perante os outros). Assim, “os homens, a despeito de sua mortalidade individual, atingem a imortalidade que lhes é própria e demonstram sua natureza ‘divina’” (ARENDDT, 2011, p. 23).

fronteiras que distinguiam os *domínios público e privado* da existência humana. Todavia, cabe destacar que a autora acredita que a sociedade passou a se relacionar com os artefatos culturais como um meio de promoção social e de obtenção de *status*. Nessa relação, os homens entendiam até mesmo as obras de arte – que Arendt concebe como objetos sem nenhuma utilidade para as pessoas ou funcionalidade no processo vital – a partir de um ponto de vista utilitarista, e não como uma forma de compartilhar o mundo com outros homens.

A partir da expansão da sociedade no mundo moderno,³ que passou a abarcar a massa da população, não mais se restringindo apenas a alguns grupos sociais, Arendt acredita ter vindo à tona o fenômeno da *sociedade de massas*. Esse tipo de sociedade, cuja lógica de funcionamento baseia-se nas atividades do trabalho e do consumo, impõe-nos desafios consideráveis no tocante à tarefa de legar aos mais novos uma herança cultural e compartilhada, porque a atitude dos indivíduos em relação aos objetos culturais não tem sido uma atitude de cuidado, mas de consumo. Se a sociedade compreendia os objetos culturais a partir de um ponto de vista utilitário, como um meio para a obtenção de fins extrínsecos à fruição e à reflexão, a sociedade de massas os compreende como formas de entretenimento e os destrói à medida que lida com eles como se fossem bens de consumo. De modo que não devotamos nosso tempo livre à cultura, mas à diversão, “e os produtos oferecidos pela indústria de diversões são, com efeito, consumidos pela sociedade exatamente como quaisquer outros bens de consumo” (ARENDDT, 1972, p. 257).

Certo caráter *devorador* do mundo levado a cabo numa sociedade massificada de consumidores torna-se evidente quando

³ Cabe destacar que, para Arendt, o mundo moderno não coincide com a era moderna ou com a Modernidade, uma vez que, “cientificamente, a era moderna que começou no século XVII, terminou no limiar do século XX; politicamente, o mundo moderno em que vivemos hoje nasceu com as primeiras explosões atômicas” (ARENDDT, 2011, p. 7). Em outras palavras, algumas características do que constitui o mundo moderno são resultantes da concretização política e social do que se formulou teórica e cientificamente na era moderna.

se dá, principalmente, em relação aos objetos fabricados por mãos humanas que não têm nenhuma utilidade ou funcionalidade – as obras de arte. Entendidas por Arendt como as mais mundanas de todas as coisas tangíveis, as obras de arte são objetos potencialmente imortais, já que sua durabilidade não seria nem abalada pelo desgaste a que estão sujeitos os objetos de uso, nem pelo desaparecimento a que estão sujeitos os bens de consumo. No atual contexto, a fim de que tenhamos sempre novas formas de divertimento no tempo excedente do trabalho, a indústria de entretenimentos instaura e *busca saciar* os apetites mais vorazes de uma sociedade de massas, transformando até mesmo os mais mundanos dos objetos fabricados por mãos humanas em bens de consumo. O paradoxo não acidental dessa lógica é que esses apetites instaurados pela indústria de entretenimentos são da ordem do *insaciável* e representam, com isso, a possibilidade de destruição de qualquer parte do mundo comum.

Numa sociedade de massas de consumidores, até mesmo a cultura passa a ser alvo dos apetites mais supérfluos dos indivíduos, configurando o que Arendt denomina *cultura de massas* – um termo paradoxal, segundo a autora, já que o mais adequado seria nos referirmos a um *entretenimento de massas*. O que marca a principal diferença entre a sociedade e a sociedade de massas no trato com os objetos culturais é o fato de que a primeira buscava realmente se relacionar com tais objetos, ainda que para fins dissimulados. Já a segunda simplesmente não tem mais a necessidade de *valores culturais* e devota todo o tempo que sobra da atividade do trabalho ao consumo, para se divertir.

O divertimento, assim como o trabalho e o sono, constitui, irrevogavelmente, parte do processo vital biológico. E a vida biológica constitui sempre, seja trabalhando ou em repouso, seja empenhada no consumo ou na recepção passiva do divertimento, um metabolismo que se alimenta de coisas devorando-as. (ARENDDT, 1972, p. 258)

No atual contexto, em que nos relacionamos com os objetos culturais em busca de diversão, entendemos que a tarefa de legar aos mais novos uma herança cultural e compartilhada tenha se tornado mais complexa, na medida em que nossa atitude para com os objetos culturais que fazem parte de nossa tradição não é uma atitude de cuidado e conservação, mas de consumo e destruição. Cabe-nos questionar se as obras de arte teriam ainda alguma relevância política enquanto objetos culturais que convivem no domínio público e que nos ajudam a compartilhar um mundo, até mesmo com aqueles que estão chegando a ele. Podemos pensar, em alguma medida, num sentido formativo das obras de arte, como testemunhos de outras épocas, de outras formas de sentir, de ser e de estar no mundo, sem a estabilidade que as salva da ruína e do esquecimento?

O modo como nos relacionamos com a cultura e com seus objetos nos instiga a pensar sobre algum sentido para a educação numa época em que temos nos preocupado menos com o cuidado do *mundo*, que com a manutenção da *vida*, trabalhando para consumir e consumindo para trabalhar mais. Embora Arendt não descarte a necessidade de preservação da vida das crianças que adentram o mundo pelo nascimento e que partilham com todas as criaturas vivas ainda não concluídas o estado de vir a ser, a educação não se limita ao cuidado da *vida* dos mais novos. Isso porque as crianças foram inseridas em um *mundo* tipicamente humano, que existia antes de sua chegada e que continuará após sua partida. De acordo com a autora, “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (ARENDT, 1972, p. 235). Assim, os pais e educadores, de modo geral, assumem na educação não só a responsabilidade pela manutenção e pelo cuidado da vida dos recém-chegados, como também pela proteção do mundo, para que não seja destruído pelo furor do novo que cada nova geração carrega. Afinal, se uma nova geração não conseguir compartilhar com as anteriores as linguagens produzidas pelos homens e não conseguir dotar os artefatos

humanos de algum sentido, eles tendem a desaparecer, pois simplesmente não dizem respeito aos mais novos.

Cabe-nos questionar, então, se podem os mais jovens se relacionar com obras que testemunham o espírito que animou diferentes civilizações, dotando-as de novos sentidos, numa sociedade de consumidores que devora e destrói os artefatos mais duradouros que fazem parte da nossa cultura. Ou, ainda, os recém-chegados ao mundo conseguem compartilhar e fruir objetos culturais e obras de arte, relacionando-se com eles de formas novas e imprevisíveis, se os próprios adultos os transformam em bens consumíveis destinados ao lazer e à diversão? Para Arendt, o novo pode apenas acontecer num mundo relativamente estável, já que “o mundo se torna inumano, inhóspito para as necessidades humanas – que são as necessidades de mortais –, quando violentamente lançado num movimento onde não existe mais nenhuma espécie de permanência” (ARENDDT, 1987, p. 19). A renovação do mundo comum, que o salva da repetição contínua, só ocorre na medida em que a novidade de cada ser singular possa aparecer e se fazer sentir entre os homens como algo novo, em relação a algo mais velho. De tal modo, os recém-chegados ao mundo só podem se relacionar de formas novas com o que constitui o comum do mundo na medida em que os artefatos e as narrativas que o compõem tenham alguma permanência e estabilidade. Caso contrário, há um fluxo infundável de produção e consumo, em que nada pode ser novo nem velho: é apenas movimento.

Mesmo acreditando, com Arendt, que toda criança que nasce para o mundo representa um novo começo, talvez não consigamos pensar em algum sentido formativo da arte num contexto de fluxo permanente de produção e consumo, em que os adultos não conseguem apresentar aos mais novos as obras e os artefatos criados por homens de diferentes épocas, mostrando-lhes caminhos para que se familiarizem com este mundo e se apropriem dele à sua maneira. Afinal, mesmo que queiramos que o mundo seja diferente, é apenas nele que podemos compartilhar com outros homens experiências comuns, a partir das quais conseguimos dotar

nossa existência de algum significado. E é apenas preservando o que constitui nosso mundo comum, com seus artefatos e suas histórias, que o novo poderá irromper, tirando-o do automatismo.

Acreditando que fazemos parte dessa sociedade de massas de consumidores em que o mundo entre as pessoas “perdeu seu poder de congregá-las, relacioná-las e separá-las” (ARENDT, 2011, p. 64), resta-nos refletir sobre possibilidades formativas da arte no atual contexto, diante de tantas dificuldades. Afinal, se essa sociedade de consumidores movida pela busca sem fim de diversão é capaz de consumir até mesmo aqueles objetos mais duradouros produzidos pelos homens, conseguiremos educar os recém-chegados ao mundo se ele próprio não tem permanência? Como poderá se constituir nesse cenário tão dinâmico a tensão sempre presente na educação entre o novo e o velho, se este passa a ser regido pela lógica do puro movimento e tem tão poucas chances de se consolidar como algo velho? Arendt (1972, p. 264) parece ser enfática:

Crer que tal sociedade há de se tornar mais “cultivada” com o correr do tempo e com a obra da educação constitui, penso eu, um fatal engano. O fato é que uma sociedade de consumo não pode absolutamente saber como cuidar de um mundo e das coisas que pertencem de modo exclusivo ao espaço das aparências mundanas, visto que sua atitude central ante todos os objetos, a atitude de consumo, condena à ruína tudo em que toca.

Por meio de afirmações como essas, acreditamos que Arendt não parecia ter grandes esperanças em relação à capacidade do moderno homem da massa de se preocupar com algo mais que sua própria vida e de buscar no mundo algo mais que diversão. Tendo isso em vista, mas sem abandonar a importância mundana da atividade educacional, para a qual nossa responsabilidade em face da conservação de um mundo comum e da novidade que os recém-chegados a ele representam, resta-nos refletir sobre possibilidades de nos relacionarmos com os objetos culturais de outra

maneira que não represente apenas a destruição deste mundo. Com tal propósito, buscaremos refletir sobre possíveis sentidos formativos da arte à luz de algumas das ideias de Rancière a respeito da estética – em sua relação com a política – e da educação.

Possibilidades de reconfiguração política da partilha do sensível no regime estético das artes

Enquanto intentamos refletir sobre os dilemas da educação e da arte no mundo moderno, a partir dos escritos de Arendt, também buscaremos refletir sobre um possível sentido formativo da arte no mundo contemporâneo consensual, com base nos escritos de Jacques Rancière. Segundo ele, o *consenso* é uma das palavras-chave de nosso tempo, pois o contexto da globalização econômica impõe-nos a imagem de que fazemos parte de sociedades homogêneas balizadas pelo ritmo vivo da multiplicação das mercadorias. O problema que se configura, sob a perspectiva de ambos os autores, é que justamente por fazermos parte de uma sociedade massificada e homogênea, regida pela lógica da produção e do consumo de mercadorias, negamos o que nos constitui enquanto humanos, e não apenas como membros de uma mesma espécie biológica. Negamos nossa capacidade política de discutir e de agir a partir de pontos de vista singulares e, ao mesmo tempo, plurais, como diria Arendt; ou, ainda, suprimimos da política o dissenso, que a constitui enquanto tal, conforme definiu Rancière.

Interessa-nos refletir, então, sobre a relevância política da arte não apenas no sentido de que promove o compartilhamento de sentidos comuns acerca dos objetos do mundo, mas também como uma possibilidade de ruptura de nossa percepção sensível, viabilizada pelo rompimento “com a divisão entre os que estão submetidos à necessidade do trabalho dos braços e os que dispõem da liberdade do olhar” (RANCIÈRE, 2014, p. 61). Segundo Rancière, a arte talvez possa se constituir como uma forma de dissenso nesse contexto político consensual, no qual ocorre o estreitamento do espaço público da discussão e da ação, na medida em que é capaz

de promover a disjunção entre as atividades do corpo sensório ao romper com a divisão entre aqueles que seriam destinados a ganhar a vida com o trabalho do corpo – e que só teriam capacidade para tal – e aqueles que teriam uma capacidade superior para perceber, pensar e modificar as cenas do mundo comum.

O que entendo por dissenso não é o conflito de ideias ou sentimentos. É o conflito de vários regimes de sensorialidade. É por isso que a arte, no regime da separação estética, acaba por tocar na política. Pois o dissenso está no cerne da política. [...] [A política] começa quando seres destinados a permanecer no espaço invisível do trabalho que não deixa tempo para fazer outra coisa tomam o tempo que não têm para afirmar-se coparticipantes de um mundo comum, para mostrar o que não se via, ou fazer ouvir como palavra a discutir o comum aquilo que era ouvido apenas como ruído dos corpos. (RANCIÈRE, 2014, p. 59-60)

Mas mesmo afirmando que as sociedades contemporâneas representam-se como sociedades homogêneas e consensuais, Rancière pode nos ajudar a atribuir algum sentido para a formação dos mais novos, que é tão dependente da manutenção e do compartilhamento de coisas comuns entre os homens. Isso porque o autor afirma que a política e a arte ainda podem configurar-se como experiências nas quais se redefinem assuntos e objetos comuns em espaços que podem promover uma igualdade inédita entre os homens. A política e a arte podem figurar como formas de *dissenso* mesmo em sociedades consensuais, uma vez que possibilitam o rompimento da distribuição de competências e incompetências de acordo com as funções que exercemos na sociedade, de tal modo que entram em choque diferentes regimes de sensorialidade. O autor não ignora, obviamente, que, sob a marca do consenso e do estreitamento do espaço público em que podemos ver e ser vistos, falar e ser ouvidos a partir de diferentes pontos de vista, a arte assume uma função substitutiva da política. E mesmo questionando se a arte teria a capacidade de recompor os

espaços políticos ou se deveria apenas contentar-se em parodiá-los, Rancière não deixa de trazer à tona várias questões que nos levam a considerar, ainda em nosso contexto, a importância mundana da arte como uma possibilidade de compartilhar e de cuidar do mundo comum.

Nessas sociedades consensuais e homogêneas, a experiência política e a experiência estética talvez possam ocorrer em espaços e tempos recortados de nossas vivências mais corriqueiras, que nos submetem sem cessar às necessidades de trabalhar e de consumir. Em tais espaços, podemos tornar audível não o ruído de nossos corpos trabalhando, mas a nossa voz singular como a expressão de *quem* somos. Não por acaso, no espaço e no tempo da política e da arte, partilhamos da igualdade de seres igualmente capazes de falar, ouvir, sentir e compartilhar assuntos e objetos comuns. Essa igualdade, porém, não está dada natural ou socialmente, e precisamos tomar o tempo que quase não sobra do trabalho e do consumo a fim de nos colocarmos como homens capazes, afirmando-nos como coparticipantes do mundo comum. A experiência do dissenso relaciona-se, dessa forma, com o rompimento do comumente aceito no tocante às (in)capacidades e (in)competências de cada um de acordo com o lugar que este ocupa na sociedade e das funções que nela exerce.

Ao romperem com a distribuição das competências e incompetências baseadas nas funções que cada um ocupa na sociedade, a arte e a política podem se constituir como formas de dissenso ao redesenhar o espaço das coisas comuns. Nesse sentido, acreditamos que a importância política das manifestações artísticas não seja atribuída unicamente à capacidade que têm de nos fazer comover com a beleza e a grandeza imortalizada em obras inspiradas pelo espírito que animou diferentes civilizações, compondo um mundo comum do qual nos apropriamos como morada e como palco de nossas ações. Acreditamos também que as manifestações artísticas possam ter alguma relevância para a política, mesmo numa sociedade consensual condicionada pela lógica do consumo, na medida em que contribuem para a reconfiguração da experiência

comum do sensível, já que todos os homens podem, ao menos em tese, relacionar-se com elas e dotá-las de diferentes significados.

Rancière afirma que a arte pode tocar na política no regime de separação estética em que os artefatos do mundo são apresentados e apreendidos como objetos artísticos, a despeito de pretensos critérios objetivos que determinam o que pode ou não ser considerado arte. Segundo o autor, as novas e inusitadas formas de olhar para os objetos que correspondem à existência separada das obras de arte, apresentadas em tempos e espaços neutralizados, podem propiciar a experiência do dissenso como a reconfiguração da experiência comum do sensível. Torna-se possível, dessa maneira, redefinirmos objetos e assuntos comuns entre os homens, além de termos experiências estéticas que os levam em consideração, em recortes específicos da realidade, como num museu, numa performance de rua, numa sessão de cinema. É possível que muitas das pessoas que procuram tais espaços o façam unicamente para se entreter, de modo que seu interesse é primeiramente vital e não mundano. No entanto, esses espaços estão abertos a se configurarem como possibilidades de compartilharmos e redefinirmos experiências sensíveis diversas daquelas às quais estamos cotidianamente submetidos pelas necessidades de trabalhar e de consumir. Em outras palavras, nesses espaços em que os imperativos vitais estão momentaneamente suspensos e os artistas têm a potencial capacidade de produzir rupturas no tecido sensível de nossas percepções, podemos ter a experiência do dissenso mesmo quando buscávamos, a princípio, diversão e entretenimento.

Rancière pode nos ajudar a conceber como possíveis a experiência estética e a formação dos mais novos por meio da partilha das linguagens e obras que constituem o comum do mundo, mesmo no contexto dessa sociedade massificada e consensual à qual pertencemos. Isso porque o autor afirma que o contato que temos com os objetos de arte no regime de separação estética possibilita a suspensão das coordenadas normais e ordinárias da percepção sensorial e pode nos levar à experiência do dissenso. No que diz respeito às formas de visibilidade da arte, o autor distingue

três grandes regimes de identificação dos objetos constitutivos da arte na tradição ocidental. Definir diferentes regimes de visibilidade das artes significa, de acordo com o autor, definir diferentes formas de identificar o que é ou não arte e de se relacionar com ela. A fim de exemplificar, Rancière apresenta a forma como Friedrich Schiller coloca-nos imaginariamente diante de uma estátua grega conhecida como *Juno Ludovisi*.⁴ Segundo o autor, essa mesma estátua pode ser identificada ou não como arte ou pode ser concebida como arte de maneiras diferentes, a depender da forma como os homens se relacionam com ela em cada regime de visibilidade.

Comentaremos brevemente algumas das características que o autor atribui a cada um desses regimes de visibilidade a fim de compreender como nosso modo de relacionamento com os objetos e com as manifestações artísticas pode contribuir ou não para uma suspensão em relação às experiências sensíveis ordinárias, provocando ou não uma experiência política de dissenso. Em primeiro lugar, o autor propõe um *regime ético das imagens* no qual a arte não é identificada e nem se individualiza enquanto tal, mas está subsumida à questão das imagens. Estas são julgadas em função de sua verdade e dos *efeitos* que produzem na maneira de ser dos indivíduos e das coletividades. A estátua pode ser apreendida nesse regime como uma *imagem* da divindade, e não propriamente como um objeto de arte, e é julgada de acordo com os *efeitos éticos* que produz naqueles que a contemplam.

Em segundo lugar, há o *regime poético ou representativo das artes*, no qual é a noção de representação e de imitação do *real* que organiza as maneiras de fazer, ver e julgar as coisas relativas às artes. Nesse regime, as artes – entendidas como *belas-artes* – são identificadas a partir da forma como se fabricam os objetos de arte,

⁴ Rancière remonta a Schiller para examinar o que entende como uma das primeiras formulações da política inerente ao regime estético das artes, uma vez que este, ao final da 15ª de suas cartas sobre *A educação estética do homem*, escritas de 1791 a 1793, constrói um cenário de exposição que exprime um estatuto da arte e de sua política ao conceber a estátua *Juno Ludovisi* como uma *aparência livre*. A estátua está livre da necessidade de propor objetivos e ter de cumpri-los, derivando daí sua especificidade artística (RANCIÈRE, 2011, p. 37-38).

o que define, conseqüentemente, as maneiras de apreciar e fruir imitações benfeitas. As regras que definem as maneiras de fazer e de apreciar a arte são ajustadas às leis da sensibilidade, que atribuem faculdades sensíveis diferentes àqueles que se situam em lugares sociais distintos. Em outras palavras, a questão do gosto estético fica restrita a privilegiados membros de alguns grupos sociais que têm a *capacidade superior* de apreciar belas obras de arte. Nesse regime, a mesma estátua não é mais julgada como a imagem de uma divindade, mas como a *representação* de uma aparência verossímil da divindade imaginária.

A esses dois regimes, Rancière contrapõe um terceiro, que aqui nos interessa sobremaneira, pois acreditamos que nele ainda seja possível atribuir algum sentido para a arte e para a experiência estética como formas privilegiadas de redefinirmos e compartilhar-mos assuntos e objetos comuns entre os homens. No *regime da separação estética* ou no *regime estético das artes*, a questão do gosto estético não está mais restrita àqueles distintos e cultivados indivíduos “mais sensíveis e intelectualmente mais capazes”, uma vez que temos a possibilidade de nos relacionarmos com o que é próprio das artes sem nenhuma vinculação aos lugares sociais dos quais fazemos parte. O estado “estético” de Schiller, “suspendendo a oposição entre entendimento ativo e sensibilidade passiva, quer arruinar, com uma ideia de arte, uma ideia da sociedade fundada sobre a oposição entre os que pensam e decidem e os que são destinados aos trabalhos materiais” (RANCIÈRE, 2012, p. 66). Promove-se nesse terceiro regime de identificação dos objetos artísticos uma igualdade inédita a partir da qual não há uma hierarquia entre a inteligência ativa daqueles que produzem tais objetos sobre a passividade sensível daqueles que os julgam. Segundo o autor, no regime estético das artes, a mesma estátua de *Juno Ludovisi* não deriva sua condição de objeto artístico nem da conformidade em relação à imagem de uma divindade, nem dos cânones de uma representação benfeita, mas de seu pertencimento a um *sensorium* específico que a torna reconhecível enquanto arte.

Assim como Arendt, Rancière também se refere a diferentes formas de nos relacionarmos com os objetos culturais que condicionam nossa capacidade de compartilhar objetos e assuntos comuns quando propõe a distinção entre os três regimes de identificação das artes. Contudo, ele parece extrapolar a desconfiança da autora em relação à capacidade do moderno homem da massa de conservar e de compartilhar objetos culturais que constituem o mundo. Quando o autor busca reconstituir a lógica da relação entre arte e política, ele afirma a possibilidade de constituirmos, em espaços específicos, formas inéditas de partilha do mundo comum, mesmo numa sociedade que se representa como homogênea e consensual. A estética e a política, que pertencem e dependem do mesmo regime de visibilidade das artes, têm em comum o modo pelo qual as práticas e as formas de visibilidade da arte intervêm na partilha do sensível e em sua reconfiguração, redistribuindo os lugares e as identidades, definindo o comum da comunidade, introduzindo sujeitos e objetos novos em espaços comuns, tornando visível o que antes era invisível, dando a palavra àqueles que só emitiam ruídos.

Nesse regime de identificação e visibilidade das artes, as obras e as manifestações artísticas relacionam-se com o que Rancière entende como o *gênio* dos povos e se oferecem, ao menos em tese, a qualquer um. Assim, a arte e a política “reconfiguram o mapa do sensível confundindo a funcionalidade dos gestos e dos ritmos adaptados aos ciclos naturais de produção, reprodução e submissão” (RANCIÈRE, 2012, p. 59). Rancière não parece derivar do atual modo de vida a necessária destruição do que há em comum entre os homens, como o faz Arendt. Segundo o autor, a arte e a política ainda podem contribuir para forjar contra o consenso outras formas de *sensu comum*, ao proporem outras realidades e ao oferecerem novas formas de convívio que ligam sujeitos ou grupos em torno de uma outra comunidade de palavras e coisas, formas e significados, mesmo nesse contexto em que vivemos adaptados e subjugados à lógica do trabalho e do consumo.

Nos recortes de espaço em que objetos e manifestações podem ser identificados como pertencentes ao domínio das artes, podem-se constituir material e simbolicamente espaços e tempos de suspensão em relação às formas ordinárias da experiência sensível. Suspende-se temporariamente a preocupação com a satisfação das necessidades vitais e pode-se configurar, com isso, uma possibilidade de conservarmos e de compartilharmos assuntos e artefatos que não dizem respeito unicamente às nossas próprias vidas, mas a uma parte do mundo comum. No regime estético das artes, os objetos artísticos apresentam-se desvinculados das formas de vida que os ensejaram e já não faz mais sentido a relação direta entre as causas buscadas pelos artistas e os efeitos produzidos no público. A arte pode se configurar, nesses termos, como uma possibilidade política de partilha do sensível quando os artistas não procuram anteciper e direcionar os efeitos e os sentidos que suas obras irão incitar no público. Como tais *efeitos* são da ordem do imprevisível, pois dependem da forma como cada sujeito se relaciona com os objetos a partir de sua experiência sensível única, desenham-se novas configurações do visível, do dizível e do pensável, o que nos ajuda a refletir, de algum modo, sobre um sentido formativo da arte.

A partir dessa concepção de arte em que passam a ser inoperantes os antigos cânones que separavam os artefatos artísticos dos elementos da vida cotidiana, um espaço como o do museu, por exemplo, passa a acolher objetos desvinculados de um modo de fazer especificamente artístico. A linha divisória entre as obras de arte e os produtos da cultura mercantil encontra-se desfeita; não no sentido em que falava Arendt, de que as obras de arte deixam de fazer parte do mundo ao serem consumidas como meios de entretenimento, mas no sentido de que os espaços destinados à arte passam a acolher em suas formas e lugares *o mesmo* dos objetos de uso, dos bens de consumo e das imagens da vida profana. Para Rancière, a lógica de uma sociedade marcada pela primazia da produção e do consumo não implica necessariamente a destruição do que há em comum entre os homens. Afinal, o

sensível heterogêneo de que se nutre a arte da era estética pode transformar até mesmo as mercadorias, os bens de consumo ou os ícones publicitários, obsoletos do ponto de vista do consumidor, em objetos artísticos, na medida em que passam a ser discerníveis como arte quando expostos e vistos em espaços como o do museu.

No contato e no diálogo de cada sujeito singular, seja ele adulto ou criança, com um objeto identificado como artístico, pode-se configurar uma nova leitura dessa parte específica do mundo comum a partir da qual se atribuem novos e imprevistos significados a um mesmo objeto. Abre-se, nesse campo potencialmente político de disputa de sentidos, interpretações e julgamentos, a possibilidade de aparição de diferentes sujeitos igualmente capazes de sentir, julgar, falar, escutar, ver, apreciar e compartilhar assuntos e objetos que não lhes dizem respeito individualmente. Cabe fazer a ressalva de que, no caso das crianças, para que se sintam também participantes do mundo ao qual foram trazidas, faz-se necessária a mediação dos adultos, porém não no sentido de que estes traduzam a elas suas impressões e interpretações sobre os objetos e sobre a realidade. Mas no sentido de que, em espaços neutralizados e onde se efetua uma suspensão em relação às coordenadas ordinárias da experiência sensível, sejam colocadas em contato com as linguagens e as criações humanas, com as obras de arte e com os textos, em suma, com as obras da inteligência humana, como diria Rancière. Só assim, embora sem garantias, as crianças poderão atribuir significados novos e imprevistos aos objetos que constituem o mundo, tornando-se coparticipantes dele e potencialmente o renovando, em alguma medida.

Rancière dá o exemplo do museu como esse espaço neutralizado em que adentram objetos desvinculados de qualquer utilidade ou funcionalidade e onde os homens podem movimentar-se, falar e agir livremente, rompendo com a adaptação ao ritmo vivo da produção e do consumo de mercadorias. Nesse recorte de tempo e de espaço, as manifestações e os artefatos podem ser identificados e concebidos como artísticos e pode haver uma suspensão momentânea em relação às experiências sensíveis mais

corriqueiras. Também acreditamos que a escola possa se constituir como um espaço recortado das experiências e percepções corriqueiras sobre os objetos e sobre as linguagens que constituem o mundo comum. Nela, assim como no museu, configura-se um choque de sensorialidades, percepções e interpretações distintas sobre objetos e assuntos comuns a partir do qual as crianças podem se constituir como coparticipantes do mundo.

Mesmo inseridos na lógica de uma sociedade consensual e massificada de consumidores, acreditamos que a escola possa ser concebida como um recorte no tempo e no espaço do ciclo vital do mesmo modo como Rancière entendia o museu, na era estética das artes, como um recorte no espaço e no tempo da experiência sensível ordinária. O museu e a escola talvez ainda possam figurar como lugares privilegiados em que oferecemos aos mais novos a possibilidade de adentrar a floresta de coisas e de signos que constituem o mundo a fim de que também se tornem falantes das línguas criadas por meio da inteligência humana e possam fruí-las. Ainda que os *objets culturels máximos*, como diria Arendt, não possam mais ser entendidos unicamente como as obras de arte destinadas enquanto tais, mas também abarquem o *mesmo* dos objetos de uso e dos bens de consumo, acreditamos que é no contato com tais objetos, em suspensão no museu ou na escola, que os mais novos podem dotá-los de sentidos novos e imprevistos, apropriando-se do mundo ao qual foram trazidos pelo nascimento. É justamente porque as coisas relacionadas à arte passam a dizer muito mais respeito, segundo Rancière, a *maneiras de ser sensíveis*, abertas ao imprevisível e ao novo, que podem desempenhar um importante papel na formação dos mais novos, na medida em que os adultos os colocarem em contato com linguagens, signos e objetos que poderão ressignificar à sua maneira, tendo sua novidade preservada.

Tais considerações nos ajudam a pensar sobre possíveis sentidos formativos da arte e de qualquer outra língua humana mesmo no contexto de uma sociedade de consumidores – massificada e consensual –, como a sociedade em que vivemos e à

qual pertencemos. Assim como no regime da separação estética podem se reconfigurar outras formas de experiência sensível e de partilha do comum do mundo, na escola talvez tenhamos a possibilidade aberta e sempre renovada de convidar os novos a adentrar a imensa floresta de signos e objetos. Por meio da educação dos mais novos, no contato destes com as palavras e com os objetos inspirados pelo pensamento, carregados de emoções e imortalizados na suspensão de espaços como o museu ou a escola, os recém-chegados ao mundo podem compreender a língua da arte, ou qualquer outra língua humana. Entendem-se, assim, como também capazes de falar e de ressignificar tais línguas, inscrevendo-se num espaço comum a todos. Tendo como pressuposto a dupla responsabilidade pelo mundo e pelas crianças, os adultos apresentam-lhes os objetos e as linguagens que constituem o mundo e reafirmam continuamente sua responsabilidade nesse gesto. Porque, a partir dele, cria-se *algo entre* todos (adultos e crianças) que pode ser apropriado de formas diversas por cada um, mas compartilhado por todos, em espaços potencialmente públicos. Estão tensionados e equacionados, portanto, o velho e o novo sempre presentes na educação. Pois são os novos olhares, de todos aqueles que se entendem e se reconhecem como capazes de olhar, sobre os antigos objetos que põem em relação a responsabilidade compartilhada de constituirmos um mundo comum e dele cuidarmos, afirmando, ao mesmo tempo, a possibilidade de sua renovação.

Referências

- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.
- ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

HESSE, Hermann. **Narciso e Goldmund**. São Paulo: Brasiliense, 1969.

RANCIÈRE, Jacques. **El malestar en la estética**. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. 1. reimp. São Paulo: Editora 34, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. 1. reimp. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

EDUCAÇÃO PARA TODOS OU PARA CADA UM?

Kelly Cristina Brandão da Silva¹

A alternância mencionada no título deste trabalho – *para todos* ou *para cada um* – tem por objetivo evidenciar que o ideário pedagógico ora coloca em relevo o midiático *Viva as diferenças!*, em que *cada um* é milimetricamente observado, categorizado e contabilizado em sua alardeada (e supostamente compreendida) diferença, ora se apregoa o não menos midiático *Somos todos iguais*, o qual denota uma ambição exacerbada de que *todos* estejam harmoniosamente juntos.

Todavia, haveria uma possibilidade de dialetizar esses termos a fim de que novos significados pudessem advir? Esta é a proposta deste trabalho: problematizar o *para todos* e o *para cada um*, deslindar algumas de suas nuances e, a partir de uma inflexão, destacar alguns limites e possibilidades de uma empreitada educativa que seja *para todos*, mas que também conceda espaço para as inevitáveis tensões de *cada um*.

Para todos?

Certamente há um encanto na expressão *para todos*. Encanto melodioso, hipnotizador, que faz lembrar um conto folclórico alemão, *O flautista de Hamelin*. Vale apresentar aqui um breve relato desse conto a fim de provocar uma discussão acerca dos perigos dessa melodia encantadora.

¹ Kelly Cristina Brandão da Silva é professora e supervisora clínica do Curso de Psicologia da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), com formação em psicanálise e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Este texto foi elaborado para sua comunicação apresentada na *I Jornada Internacional de Filosofia da Educação* e *III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP*.

Há muitos e muitos anos, a cidade de Hamelin sofria com uma invasão de ratos. Seus ricos habitantes não sabiam mais o que fazer, até que decidiram oferecer uma boa recompensa em dinheiro àquele que livrasse a cidade desses animais. Pouco tempo depois, um forasteiro interessado na recompensa chegou à cidade, com sua flauta, e começou a tocar uma melodia maravilhosa. Os ratos, encantados, saíram dos seus esconderijos e seguiam o flautista, hipnotizados. O flautista levou-os até o rio da cidade, onde os ratos morreram afogados.

Apesar de livrar a cidade dos ratos, os habitantes não cumpriram a promessa e não pagaram o flautista. Este, furioso, deixou a cidade, mas retornou semanas depois. Enquanto os habitantes estavam na igreja, o forasteiro tocou novamente sua flauta, atraindo desta vez as crianças de Hamelin. Tal como os ratos, as crianças seguem-no encantadas com a melodia e se afogam no rio. Apenas três crianças sobrevivem: uma cega, que não consegue seguir o flautista e se perde no caminho; uma surda, que não consegue ouvir a flauta; e uma deficiente física, que usa muletas e cai no caminho.

Interessante destacar dessa história a impossibilidade de que *todos* estejam na mesma posição. O tal forasteiro – o estrangeiro no lugar da exceção – não fazia parte do *todo* e, justamente por isso, pôde trazer uma ideia inédita. Outro aspecto importante, como bem analisou Freud (2011/1921), é a formação da massa, sedenta por um líder hipnotizador. Ao se transformar em *todos*, a massa corre o sério risco de ser afogada no rio! O final do conto é revelador: os únicos sobreviventes são deficientes. A deficiência como lugar de exceção, a qual não se conforma ao *todo*. Algo na alteridade *deficiente* serviria de anteparo a uma pretensão totalizante.

Deslindar algumas nuances concernentes ao encanto hipnótico do *para todos*, normalmente relegadas a um segundo plano, tem o objetivo, como bem indica Rahme (2010, p. 196), de “transmitir algo em torno de uma inquietação diante dos limites do universal”.

É importante destacar que o *para todos*, globalizado, tem se transformado em um imperativo no contemporâneo discurso relativo à inclusão escolar. Seria efetivamente *educação para todos* ou

governo de todos? Sardagna (2013, p. 57) enfatiza que a questão subjacente numa proposta *para todos* seria a “maximização do controle sobre todos”. E para controlar, é necessário conhecer, regular e normatizar. Dessa forma, a *gestão* se torna eficaz, afinal administrar *todos* é mais fácil do gerenciar *cada um*.

Hattge (2013, p. 94) evidencia uma questão importante no que tange ao deslocamento da noção de *educação para todos* para a noção de *aprendizagem para todos*, em que “a noção de aprendizagem está associada ao conceito de desempenho. Assim, desempenho passa a ser palavra de ordem no discurso educacional”. Se a ênfase se deslocou da *educação* para a *aprendizagem*, ocorrência que não é inédita no campo educacional, a gestão fica mais fácil, verificável, pois ocorre uma homogeneização da ação (ou fabricação, em termos arendtianos). Dessa forma, a aprendizagem/desempenho pode ser medida, estandardizada e fabricada *sob medida*.

De acordo com Rech (2013, p. 31), são “várias as estratégias que utilizam a sedução para convencer a população da necessidade de incluir a todos na escola regular. Uma delas é a utilização da estatística como forma de convencimento”. Poderíamos inclusive afirmar que a estatística é um perfeito exemplo de *inclusão total e irrestrita*, visto que nela efetivamente *todos* podem ser incluídos. Aliás, o que não couber também será incluído, na coluna *Outros*. Dito de outra forma, mesmo aquilo que escapa à quantificação é efetivamente quantificado. Uma estratégia sem furos, perfeita.

Hannah Arendt (2005, p. 52) estabelece uma relação entre a crescente utilização da estatística e o aumento populacional:

Não obstante, como as leis da estatística são perfeitamente válidas quando lidamos com grandes números, é óbvio que cada aumento populacional significa maior validade e nítida diminuição do número de “desvios”. Politicamente, isto significa que quanto maior é a população de qualquer corpo político maior é a probabilidade de que o social, e não o político, constitua a esfera pública. Os gregos [...] tinham plena consciência do fato de que a *polis*, com sua ênfase na

ação e no discurso, só poderia sobreviver se o número de cidadãos permanecesse restrito.

Na citação acima, Arendt evidencia o quanto a ação e o discurso, fenômenos humanos intrínsecos à vida na *polis*, não poderiam ser garantidos na massa, nas grandes multidões. Na massa, os *desvios*, tal como concebe Arendt, passariam despercebidos. Poderíamos acrescentar que a própria alteridade ficaria apagada no *todo*, pasteurizada diante do universal. A necessidade crescente de gerenciar grandes populações tem justificado, de acordo com Arendt (2005, p. 53), “o conformismo, o behaviorismo e o automatismo nos negócios humanos”.

A triste verdade do behaviorismo e da validade de suas “leis” é que quanto mais pessoas existem, maior é a possibilidade de que se comportem e menor a possibilidade de que tolerem o não-comportamento [...]. *A uniformidade estatística não é de modo algum um ideal científico inócuo, e sim o ideal político*, já agora não mais secreto, de uma sociedade que, inteiramente submersa na rotina do cotidiano, aceita pacificamente a concepção científica inerente à sua própria existência. (ARENDR, 2005, p. 53, grifos meus)

Uma sociedade *submersa na rotina do cotidiano*, reagindo às inúmeras vivências, como destaca Walter Benjamin, é extremamente suscetível à ascensão do pragmatismo técnico. Arendt (2005, p. 55) analisou primorosamente o processo pelo qual, na atualidade, há uma substituição inicial da ação pelo comportamento e, posteriormente, a “substituição do governo pessoal pela burocracia, que é o governo de ninguém”. A burocracia – sempre exageradamente protocolar – esvazia o debate político. E o mais interessante, já sublinhado por Arendt, é que a burocracia cria a sensação de que *ninguém* está no governo, ou seja, “as coisas são assim porque são assim”. Uma pretensa naturalidade que obscurece as tensões em nome de uma boa gestão. A multidão bem comportada, dispensada da reflexão, governada burocraticamente, com (suposto) acesso a

tudo, efetivamente admite o *para todos*. Com o apagamento da alteridade, a administração da massa torna-se exequível.

Refletir sobre os paradoxos concernentes à pretensão totalizante e estandardizada de uma empreitada *para todos*, a qual, dada sua amplitude gigantesca, só poderia admitir um tratamento estatístico e behaviorista, não significa defender uma *educação para alguns*, elitizada. Afinal,

[...] negar a igualdade de oportunidades escolares é cooperar para a instauração de uma “aristocracia social” fundada não no privilégio do sangue ou nas escolhas dos deuses, mas em um ideal de desempenho escolar abstrato e na legitimidade da hierarquização social supostamente dele decorrente. (CARVALHO, 2013, p. 47)

Em contrapartida, propõe-se um deslocamento da questão a fim de argumentar que o *sentido* da educação tem que ser compartilhado com todos. Do contrário, continuaremos submissos aos encantos hipnóticos, tal como os ratos de Hamelin, no que tange ao ideal de uma inclusão total, incondicional.

Custódio (2011, p. 7), alinhada à perspectiva arendtiana, sublinha que o “mundo é, para a educação, o significado fundamental de seus esforços”. Esse deveria ser o sentido universal, *para todos*, da educação. Como bem sublinha Carvalho (2004, p. 333), a universalização que devemos reivindicar em relação à escola concerne ao

[...] acesso aos bens culturais públicos que nela se deveriam difundir: conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais, enfim, o direito a um legado de realizações históricas às quais conferimos valor e das quais esperamos que as novas gerações se apoderem.

O que podemos reivindicar não é uma *educação para todos*, na qual a alteridade fica pasteurizada, mas sim esforços educacionais que possibilitem a introdução *de todos* no mundo comum. Como bem destaca Benvenuti (2013, p. 92):

É pelo fato de não sermos apenas seres naturais, mas também mundanos – constituídos de toda a artificialidade daquilo que criamos, das heranças culturais que recebemos do passado, da relação com os objetos e espaços que nos cercam e entre nós – que a educação e a política existem.

Arendt (2005) já evidenciava que uma vida exclusiva na esfera privada significava destituir a pessoa de uma vida verdadeiramente humana; ser privado do fato de *ser visto e ouvido por outros* em um mundo comum e “privado da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida” (p. 68).

De forma ainda mais categórica, Arendt (2005, p. 68) acrescenta que “o homem privado não se dá a conhecer, e portanto é como se não existisse. O que quer que ele faça permanece sem importância ou consequência para os outros, e o que tem importância para ele é desprovido de interesse para os outros”. Arendt (2005, p. 48) lembra, ainda: “Quem quer que vivesse unicamente uma vida privada [...] não era inteiramente humano”, o que correspondia à escravidão. Segundo a autora, “a desgraça da escravidão consistia não só no fato de que o indivíduo era privado de liberdade e visibilidade, mas também no medo desses mesmos indivíduos obscuros ‘de que, por serem obscuros, morreriam sem deixar vestígio algum de terem existido’” (p. 65). Diante dessa perspectiva, devemos sim reivindicar uma *educação para todos*. Uma educação que se interponha entre a “vida resguardada do lar” e a “impiedosa vulnerabilidade da vida na *polis*” (p. 45).

Para cada um?

No que concerne à expressão *para cada um*, comumente ela é utilizada em referência à singularidade. Em contrapartida, não podemos deixar de considerar o risco – em tempos de globalização – de essa expressão ser metabolizada e reduzida ao pragmático *sob medida*. Esse risco, sempre à espreita, acentua-se na massa.

Com base nas reflexões de Hannah Arendt (2005), constata-se que *grandes números* garantem tanto a estratégia estatística quanto o behaviorismo. Um anteparo possível a essa massificação é a aposta de que a educação, a despeito das exigências globais, precisaria reivindicar seu caráter artesanal. Dito de outro modo, só seria possível garantir um resíduo mínimo de singularidade, tanto para o professor quanto para o aluno, se a escola abrisse espaço (e tempo) para o trabalho artesanal, não serial, tecido a partir do (des)encontro entre professores e alunos. Uma tarefa que introduzisse a possibilidade de uma experiência narrativa, tal como descreve Walter Benjamin (1994). O problema, já apontado por esse autor, é que esse tipo de experiência estaria em vias de extinção.

Benjamin estabelece uma relação entre a perda da experiência e o abandono da arte narrativa. Forster (2009) salienta que a passagem histórica da linguagem narrativa à linguagem da informação significou a prevalência de uma linguagem puramente funcional e pragmática. Já a linguagem narrativa, tal como Benjamin a configura a partir da análise do trabalho do narrador russo Andrei Leskov, manteria o eco da experiência vivida.

O conceito benjaminiano de experiência sublinha seu caráter *único*, contingente, frágil. Sua transmissão nunca está garantida, mas a narração torna-se seu veículo indispensável. Aquilo que é fruto de uma experiência particular, intransferível, poderia, então, converter-se em ensino para outros. Cabe acrescentar, como bem discute Forster (2009), que o mencionado ensino não tem garantias, já que não há nenhuma possibilidade de universalizar-se como algo que voltaria a se repetir exatamente da mesma forma e, portanto, não pode se transformar em lei. “É, essencialmente, a narração da fragilidade humana” (FORSTER, 2009, p. 123, tradução minha).

Na atualidade, ainda que façamos parte de muitos acontecimentos diários, talvez não possamos nomeá-los como *experiência*, mas sim como *vivência*, obedecendo à distinção proposta por Benjamin. O excesso de estímulos com que somos bombardeados cotidianamente dificulta a arte narrativa. Forster (2009, p. 124,

tradução minha) inclusive atribui o emudecimento contemporâneo, o qual restringe nossas possibilidades criativas, à “proliferação metastática da informação”, uma espécie de furacão da informação.

De acordo com Forster (2009, p. 124, tradução minha), em nossa época, ainda sob o brilho da “revolução científica da modernidade”,

[...] a teoria se adianta àquilo que vemos do mundo. A teoria formula as “condições de possibilidade”. [...] Trabalha com teorias abstratas, com uma linguagem que depurou a diversidade do mundo para ordenar essa diversidade no interior de um modo abstrato conceitual, axiomático. (p. 125, tradução minha)

Agamben (2008) considera que o conceito benjaminiano de experiência tem relação com as formas narrativas dos tempos medievais e renascentistas e evidencia que na atualidade a *experiência* teria se convertido em *experimento*, um reducionismo da diversidade do mundo, sendo que o domínio é o da linguagem da ciência. Atualmente tratamos a construção da lei científica, supostamente neutra e preditiva, como necessária e universal.

Mesmo concordando que nossa época expropriou nossa capacidade de converter aquilo que vivemos em experiência narrativa, Forster (2009) aponta que essa experiência deixa *um resto*. Se quisermos buscar os traços e os restos dessa experiência, segundo o autor, teremos que seguir os passos de Benjamin e buscar longe, em um esforço de lembrança, pois “sem o esforço da lembrança, sem voltar a escutar as narrações esquecidas, sem auscultar o não pronunciável da linguagem, o destino certo é a barbárie” (p. 127-128, tradução minha).

Provavelmente a barbárie siga se realizando e sigamos perdendo a oportunidade de recordar aquilo que esquecemos. Mas, diz Benjamin, como a história não é só e puramente uma acumulação necessária, homogênea e linear de acontecimentos que nos levam até o futuro; mas a história é surpresa, inquietude, estado de catástrofe, estado

de exceção, talvez sem garantias, esse sujeito desarmado, perdido de si mesmo, expropriado, fragmentado, possa encontrar no outro – como diria muito depois Lévinas – uma oportunidade. (p. 128, tradução minha)

Ainda de acordo com Forster (2009, p. 136, tradução minha), se quisermos buscar o *resto* da experiência em uma perspectiva benjaminiana, será fundamental reintroduzir a questão da linguagem, “aquela que habita a insuficiência”. Talvez essa dificuldade de abertura possível para a *insuficiência* da linguagem ocorra porque fazemos justamente o contrário, ou seja, excedemos o uso das palavras. Como bem lembra Domingo (2009), nosso excesso de palavras atua como ruído que impede o silêncio necessário da escuta atenta. Esse autor ainda destaca que a educação é o lugar da relação, do encontro com o outro. A dificuldade contemporânea, ainda de acordo com o autor, reside no fato de que muitas instituições educativas pensam esse encontro como predeterminado e, dessa forma, definem *a priori* quem é o outro, o que esperar do encontro, o que tem que acontecer e o que conseguir desse outro.

No contexto específico deste trabalho, o resgate de algumas proposições benjaminianas obedece à indicação de Hannah Arendt (1987, p. 172) ao citar Heidegger, no que tange à “escuta da tradição que não se entrega ao passado, mas pensa sobre o presente”. Se o *sentido* da educação, conforme foi discutido, seria a introdução dos novos em um mundo comum, é imprescindível que isso seja feito de forma artesanal, *para cada um*. Isso porque a tradição, a qual garantia o legado das gerações, rompeu-se. Diante disso, temos hoje a árdua tarefa de nos inclinar sobre os escombros da tradição “para selecionar seus preciosos fragmentos” (ARENDETT, 1987, p. 171). Cada professor e cada escola não poderiam se furtar a esse trabalho, que não admite estandardização e, por isso, deveria ser artesanal. Essa deveria ser a responsabilidade e consequente autoridade do professor. Segundo Carvalho (2004, p. 332), uma autoridade que não é “pessoal, mas institucional. Ao professor cabe

esse papel de agente institucional responsável simultaneamente pela preservação de certos saberes, valores e práticas que uma sociedade estima e pela inserção social dos novos nessa parcela da cultura humana”.

Se a responsabilidade do professor concerne à preservação de *certos* saberes, fica implícita a ideia de que se faz necessária uma escolha. Se a tradição já não se apresenta mais como um bloco maciço, novamente se impõe um trabalho artesanal de garimpagem. Nesse sentido, poderíamos aprender com Walter Benjamin, que, de acordo com a bela metáfora de Hannah Arendt, foi um *pescador de pérolas*.

E esse pensar, alimentado pelo presente, trabalha com os “fragmentos do pensamento” que consegue extorquir do passado e reunir sobre si. Como um pescador de pérolas que desce ao fundo do mar, não para escavá-lo e trazê-lo à luz, mas para extrair o rico e o estranho, as pérolas e o coral das profundezas, e trazê-los à superfície, esse pensar sonda as profundezas do passado – mas não para ressuscitá-lo tal como era e contribuir para a renovação de eras extintas. O que guia esse pensar é a convicção de que, embora o vivo esteja sujeito à ruína do tempo, o processo de decadência é ao mesmo tempo um processo de cristalização, que nas profundezas do mar, onde afunda e se dissolve aquilo que outrora era vivo, algumas coisas “sofrem uma transformação marinha” e sobrevivem em novas formas e contornos cristalizados que se mantêm imunes aos elementos, como se apenas esperassem o pescador de pérolas que um dia descerá até elas e as trará ao mundo dos vivos – como “fragmentos do pensamento”, como algo “rico e estranho” e talvez mesmo como um perene *Urbänomene*. (ARENDR, 1987, p. 176)

Pensar a educação como essa tensa amarração entre a extrema novidade advinda do fato de que seres novos invadem o mundo, por meio de um segundo nascimento – a natalidade –, e a urgência de conservação do mundo como um bem imaterial

construído pelos nossos antepassados, legado por nós sem testamento, determina um trabalho que torna impossíveis a padronização e a garantia. A imprevisibilidade é a característica intrínseca a toda educação.

Diante dessa dificuldade estrutural, torna-se imperioso um trabalho artesanal, *para cada um*. Enfrentar essa empreitada exige que professores e alunos possam se sentir minimamente acolhidos. Os primeiros, em sua árdua tarefa de *pescar pérolas* e ofertá-las via transmissão, e os segundos, no incerto (e incômodo) trabalho de dar significado à inserção em um mundo comum. O resultado dessa operação é sempre incerto, imprevisível, visto que não é possível determinar *a priori* como o aluno vai se relacionar com os fragmentos do passado que lhe serão apresentados.

Cabe sublinhar que todo ideal pedagógico que não levar em consideração a dimensão impossível do ato educativo está fadado ao fracasso. De acordo com Voltolini (2011, p. 68), na essência da educação existe um dilema que a define, “cuja solução é impossível: como atingir o bom termo entre unificar sem aniquilar as diferenças e permitir as diferenças sem que isso ameace a conservação de um mínimo solo comum?”.

Admitir essa dimensão impossível também significa abrir espaço para uma experiência tecida a partir do (des)encontro entre professores e alunos. Em consonância com as proposições benjaminianas, pode-se considerar a experiência como aquilo que irrompe e nos toma de surpresa. Se for possível evitar o automatismo diante das vivências pedagógicas diárias, a experiência poderá ser narrada pelo professor. Convém lembrar que toda experiência é, por estrutura, inacessível, o que nos obriga a realizar uma empreitada narrativa a fim de tentar transmitir um resíduo mínimo, o qual poderá ser utilizado por outros professores-narradores. Vale ressaltar que Benjamin concebia a experiência como sendo eminentemente coletiva, justamente em virtude da narração.

Uma interessante distinção proposta por Lajonquière (2009) pode nos auxiliar no resgate possível de uma experiência

narrativa no campo educacional. De acordo com o autor, há que se diferenciar o ato de *falar de* e *falar com* as crianças. Invariavelmente, o que tem prevalecido no ideário pedagógico é o primeiro caso.

O *falar de* das necessidades e interesses *da* criança é uma fala especialista. Os especialistas crêem saber, graças a elucubrações científicas de ocasião, sobre as necessidades e interesses “da criança” ou de uma criança genérica. Em nome desse saber genérico, falam da criança a outros, ao Outro. Quando dirigem a palavra a uma criança, o fazem inevitavelmente em nome desse saber sem nome próprio. Portanto, não falam com uma criança. (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 172-173)

Na citação acima se evidenciam duas posições opostas: dirigir-se à criança anonimamente ou em nome próprio. O anonimato está em consonância com o contemporâneo saber especializado, no qual a subjetividade da criança (e também do professor) fica obliterada. Em contrapartida, aventurar-se a *falar com* as crianças exige que o adulto fale em seu próprio nome, com sua falta, suas incertezas e sua insuficiência. É ousar inventar uma prática e não se submeter a modelos estandardizados. Como bem salienta Marin (2006), “que o encontro com a diferença, com o outro que se constitui num *você* e não num *ele*, possa criar alternativas civilizadas e éticas”.

Algumas considerações finais

Apesar da ascensão e do crescente consumo de saberes especializados nos meios escolares, os quais muitas vezes disseminam um tipo de discurso tecnocientífico que oculta a complexidade humana, parece que se impõe atualmente a árdua tarefa de interrogarmos o sentido da educação. Dito de outra forma, é relevante recuperarmos o sentido público da educação, qual seja, a inserção dos *novos* no mundo comum. Sem cair na tentação de uma alusão saudosista, a qual poderia efetivar uma

fracassada busca restaurativa de um (suposto) passado livre de conflitos, quiçá possamos enfrentar a contemporânea crise na educação com novas respostas.

A invasão de saberes especializados aponta que a educação, atualmente, parece prescindir da dimensão artística e privilegiar a dimensão técnica. A exacerbação do tecnicismo significa o predomínio do caráter replicável e serial, oriundo da fabricação de objetos, em uma tarefa eminentemente humana: a educação. Considerá-la como arte, e não meramente como técnica a ser aplicada (e replicada), exige que a *mão do oleiro* deixe marcas na argila, o que requer uma mudança subjetiva – tanto do professor quanto do aluno – a partir de uma experiência em conjunto. Isso não ocorre na massa, dada sua dimensão artesanal. Além disso, é sempre importante sublinhar que a tensão estrutural relativa ao enigmático (des)encontro entre o *novo* e o *instituído* obriga a educação a lidar continuamente com o mal-estar.

Por fim, contrapondo-se ao ideário pedagógico contemporâneo, o qual comumente preconiza uma educação *para todos* totalizante e *para cada um* sob medida, cabe manter viva a questão proposta por Celso Lafer (1987, p. 241) a propósito de um dilema que percorre a obra de Hannah Arendt: “como construir uma *polis* em que o homem – qualquer homem – não seja visto como supérfluo?”. Parafraseando o autor, como podemos inventar uma educação em que professores e alunos – qualquer professor e qualquer aluno – não sejam vistos como supérfluos?

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. 1. reimp. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

BENVENUTI, Erica. A educação como âmbito pré-político. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL HANNAH ARENDT (A Crise na Educação Revisitada), 1., 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Feusp/Geepc, 2013. p. 80-94. CD-ROM.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. “Democratização do ensino” revisitado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 327-334, maio/ago. 2004.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. **Educação e mundo comum em Hannah Arendt**: reflexões e relações em face da crise do mundo moderno. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DOMINGO, José Contreras. Prólogo. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (Orgs.). **Experiencia y alteridad en educación**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009. p. 7-11.

FORSTER, Ricardo. Los tejidos de la experiencia. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (Orgs.). **Experiencia y alteridad em educación**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009. p. 121-141.

FREUD, Sigmund. Psicologia das massas e análise do eu [1921]. In: FREUD, Sigmund **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HATTGE, Morgana Domênica. A naturalização da escola e o processo de governamentalização do Estado. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 79-97.

LAFER, Celso. Posfácio: Hannah Arendt: vida e obra. In: ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 233-249.

LAJONQUIÈRE, Leandro. Educação e infanticídio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 165-177, abr. 2009.

MARIN, Isabel da Silva Kahn. O não violento. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 11, n. 20, jun. 2006.

RAHME, Mônica Maria Farid. **Laço social e educação**: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar. 2010. 452 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 25-43.

SARDAGNA, Helena Venites. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 45-60.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

EDUCAÇÃO E HISTÓRIA EM HANNAH ARENDT E IMMANUEL KANT

Vanessa Sievers de Almeida¹

A preocupação em acompanhar o desenvolvimento científico e tecnológico ganha cada vez mais espaço nos discursos educacionais. Para muitos, a própria existência da educação parece se justificar na medida em que ela é capaz de contribuir para a aquisição de competências e habilidades técnicas. É questionável, porém, se há alguma correspondência entre o progresso tecnológico, científico e econômico e um projeto político de um mundo mais justo, assim como também é preciso indagar se há uma relação entre a aquisição de determinadas habilidades e conhecimentos e a formação humana dos educandos. No entanto, os discursos educacionais enfatizam o acesso às novas tecnologias como algo que por si trará avanços significativos para a qualidade da educação.

No final do século XVIII, Immanuel Kant, em suas aulas *Sobre a pedagogia*, adverte que a eficácia e a utilidade de certas habilidades por si só não são o suficiente. A habilidade é útil, sim, porque ela “é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos”; porém, “não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins” (KANT, 2002, p. 26). No século XX, Hannah Arendt (2010, p. 4) alerta contra uma capacidade vinculada a um desenvolvimento tecnológico que se desresponsabiliza pelas decisões políticas:

¹ Vanessa Sievers de Almeida é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Este texto foi elaborado para sua comunicação apresentada na *I Jornada Internacional de Filosofia da Educação e III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP*.

[...] se for comprovado o divórcio entre o [...] *know-how* [...] e o pensamento, então passaríamos a ser, sem dúvida, escravos indefesos, não tanto de nossas máquinas quanto de nosso conhecimento técnico, criaturas desprovidas de pensamento à mercê de qualquer engenhoca tecnicamente possível, por mais mortífera que seja.

A educação que se concentra unicamente no *saber fazer* corre, assim, o risco de perder suas dimensões ético-políticas, o que parece coincidir com a ausência de referências históricas e com uma concentração nas necessidades do presente. Quando o relatório de Delors (2001) para a UNESCO propõe como um dos pilares da educação o *aprender a aprender*, sua proposta corresponde a uma preocupação com as *constantes mudanças* no mercado de trabalho. Consequentemente, não pode apostar em nada que tenha um valor em si ou uma validade além do momento presente. É preciso sempre continuar a aprender e, assim, desamparados de qualquer lição que poderia ser aprendida com a história, somos condenados a sermos eternos principiantes.

No que segue, propomo-nos a apresentar o pensamento de dois autores clássicos que destoam claramente da tendência descrita. A nosso ver, esses autores mostram que a educação ganha sentido na medida em que se vincula a uma história mais abrangente. Dessa forma, parece-nos que o filósofo Immanuel Kant e a pensadora Hannah Arendt nos desafiam a pensar a relação entre história e educação num momento em que esse vínculo deixou de ser evidente.

Immanuel Kant e o progresso moral da humanidade

Em seu artigo *Ideia de uma história universal com intenção cosmopolita*, Kant (1986, p. 10, trad. modificada) explica que um espectador da história humana só pode sentir indignação:

É difícil disfarçar um certo dissabor quando se observa a conduta humana posta no grande cenário mundial, e muitas

vezes o que isoladamente aparenta sabedoria ao final mostra-se, no seu conjunto, entretecido de tolice, capricho pueril e frequentemente também de maldade infantil e vandalismo: como que não se sabe ao cabo que conceito se deva formar dessa nossa espécie tão orgulhosa de suas prerrogativas.

No entanto, “o que se mostra confuso e irregular nos sujeitos individuais poderá ser reconhecido, *no conjunto da espécie*, como um desenvolvimento continuamente progressivo, embora lento, das suas disposições originais” (KANT, 1986, p. 9, grifo nosso). Assim, segundo Kant, podemos pressupor que há um *propósito da natureza*, a qual predispôs tudo de forma que a história caminhe em direção a um fim. É por isso que o ser humano foi dotado de uma razão. A esperança é que ao longo da história, embora talvez não pontualmente, o homem seja cada vez mais capaz de fazer uso de sua razão. Nesse sentido, a *humanidade* deve passar por um processo de aprendizagem. O autor explica que a razão “necessita de tentativas, exercícios e ensinamentos para progredir, aos poucos, de um grau de inteligência (*Einsicht*) a outro” (KANT, 1986, p. 11, tradução nossa).

Desse ponto de vista, a história só pode ganhar um sentido quando observada a longo prazo. Eventos isolados podem tanto evidenciar o ser humano enquanto “criatura racional” ou sua “inclinação animal egoísta”. Contudo, o filósofo entende que o sujeito da história universal não são os muitos indivíduos, cujos propósitos podem ser os mais diversos e podem até ser egoístas, mas seu conjunto: a humanidade. Esse sujeito composto por seus membros, mas, ao mesmo tempo, abstraindo-se de seus atos individuais e de suas decisões empíricas, inevitavelmente progredirá seguindo um fio condutor existente *a priori*. Nesse sentido, “no homem [...] aquelas disposições naturais voltadas para o uso de sua razão devem desenvolver-se completamente apenas na espécie e não no indivíduo” (KANT, 1986, p. 11, tradução nossa).

Também em seu famoso artigo *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?*, Kant (19--) sustenta que a natureza humana está destinada a seu contínuo esclarecimento. Embora a humanidade ainda não seja esclarecida, ela se encontra a caminho desse ideal.

Progredir de uma geração para outra no esclarecimento e assim contribuir para o projeto da humanidade é a tarefa da educação. Em *Sobre a pedagogia*, o filósofo explica que “o homem poder ser ou treinado, disciplinado, instruído mecanicamente, ou ser realmente *esclarecido*. [...] Entretanto, não é suficiente treinar as crianças, urge que aprendam a pensar” (KANT, 2002, p. 27, trad. modificada, grifo nosso). Nesse sentido, Kant estabelece uma relação entre o *télos* da história universal e a ação educativa de crianças e jovens. Cabe à educação um papel de extrema importância no progresso da humanidade:

[...] o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde por trás da educação. [...] É entusiasmante imaginar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida pela educação, e que é possível levar esta a uma forma, a qual em verdade convém à humanidade. (KANT, 2002, p. 16-17, trad. modificada)

É importante ressaltar que, para Kant, aprender a pensar se justifica como objetivo da ação educativa, na medida em que a razão é o fator indispensável para a *moralidade*: “tornar-se melhor, educar-se e, se se é mau, produzir em si a moralidade: eis o dever do homem” (KANT, 2002, p. 19-20). O sujeito moral, para Kant, é aquele que é capaz de estabelecer para si mesmo, por meio da razão, princípios morais e, assim, constituir-se como pessoa autônoma. A capacidade racional pode certamente servir a diversos fins, mas seu fim mais nobre é, sem dúvida, a moralidade. Por isso, as pessoas esclarecidas devem “cuidar do desenvolvimento da humanidade, e fazer com que ela se torne *não somente mais hábil, mas ainda mais moral* e, por último – coisa muito mais difícil –, empenhar-se em conduzir a posteridade a um grau mais elevado do que eles atingiram” (KANT, 2002, p. 25, grifo nosso).

Kant (1986, p. 23) distingue a “história do mundo (*Weltgeschichte*), que de certo modo tem um fio condutor *a priori*” da “história (*Historie*), propriamente dita, composta apenas empiricamente”. A primeira pressupõe um *télos* histórico e busca compreender de que forma nos aproximamos dele, enquanto a última relata simplesmente os acontecimentos. A mera sucessão de fatos é pouco significativa e pareceria “um jogo sem finalidade” e, mais ainda: “uma indeterminação desconsoladora” (KANT, 1986, p. 11). Ocorrências sem destino assustam, ficamos perdidos no meio delas. Em oposição a isso, a confiança num destino previsto pela natureza é confortante: “um fio condutor [...] abre [...] uma perspectiva consoladora para o futuro” (KANT, 1986, p. 23).

Uma educação que caminha em direção a esse futuro tem um sentido histórico definido. Cada geração acrescentará mais uma *pedra* na construção do futuro. O indivíduo sozinho não alcança sua destinação, mas ele ocupa um lugar importante como peça do todo. Há um projeto coletivo que transcende o indivíduo, porque as gerações anteriores iniciaram “o edifício que a natureza tem como propósito” (KANT, 1986, p. 12); a geração do presente continuará e, num porvir distante, a espécie humana “se elevará finalmente por seu trabalho a um estado no qual todos os germes que a natureza nela colocou poderão desenvolver-se plenamente e sua destinação aqui na Terra ser preenchida” (KANT, 1986, p. 23).

Essa promessa de futuro, porém, além de ser consoladora, tem também algo de estranho, como o próprio Kant (1986, p. 12-13) observa:

O que permanece estranho aqui é que as gerações passadas parecem cumprir suas penosas tarefas somente em nome das gerações vindouras, [...] e que somente as gerações posteriores devam ter a felicidade de habitar a obra que uma longa linhagem de antepassados [...] edificou, sem mesmo poder participar da felicidade que preparou.

Contribuir para o progresso da humanidade é, portanto, uma tarefa nobre, mas sem recompensa imediata. Quando o tempo

ideal é o futuro, o presente sempre será aquilo que deve ser suplantado, e o passado representa aquilo que já foi vencido. Se para a educação importa, sobretudo, o *dever-ser* do mundo, não há nada de significativo em sua história passada. Os valores afirmados são os do futuro e não advêm da experiência dos antepassados, da qual é preciso se distanciar. O chão do passado certamente não é prescindível, porque somente a partir dele e sobre ele se ergue o futuro, mas ele sempre será algo a ser superado. Ideias ou valores do passado são, portanto, *atrasados* e tudo o que aponta para o futuro é tido como *avançado*. Note-se que ainda hoje frequentemente julgamos as coisas nesses termos.

Hannah Arendt: o legado de um mundo público

Arendt constata que a ideia de progresso histórico não deixou de ser atraente no século XX, mesmo para a geração pós-guerra. Seja em sua vertente liberal, seja em sua versão marxista, ela transmite uma certa segurança: “o progresso dá uma resposta para a questão perturbadora: O que faremos agora?” (ARENDR, 2013, p. 113). A autora, entretanto, é incisiva em sua crítica a uma concepção de história que anuncia um progresso que *necessariamente* ocorrerá e que, com isso, vem a abolir a responsabilidade dos atores políticos, a importância de suas escolhas e, mais ainda, a própria liberdade de se iniciar algo inesperado.

Arendt sustenta que a história do mundo humano não pode ser prevista porque ela é composta pelas múltiplas histórias que se inter cruzam no espaço entre as pessoas. Ela admite, porém, que essa imprevisibilidade do futuro pode assustar, pois, assim, os acontecimentos escapam de nosso controle. Contrastando com isso, a metáfora do edifício humano a ser construído pouco a pouco tinha um propósito claro e definido que excluía qualquer surpresa. Porém, o que, para Kant, era o conforto diante da *indeterminação inconsoladora*, para Arendt nada mais é do que uma fuga da realidade: “todas as nossas experiências neste século, que constantemente nos confrontam com o totalmente inesperado, estão em flagrante

contradição com estas ideias e doutrinas cuja popularidade parece consistir em oferecer um refúgio confortável [...] contra a realidade” (ARENDDT, 2013, p. 113); “com essa invenção, a história resultante da ação é falsamente interpretada como uma história ficcional, na qual um autor realmente puxa os cordões e dirige a peça” (ARENDDT, 2010, p. 232).

Contra um *autor invisível* da história, Arendt ressalta uma das condições de nossa existência: a pluralidade. “[...] os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo” (ARENDDT, 2010, p. 8), afirma ela, explicando que não apenas existimos no plural, mas somos distintos uns dos outros, e que nossas escolhas para o mundo dependem dos diversos pontos de vista e das múltiplas opiniões, e não de uma racionalidade universalizável.

A condição da pluralidade nos desafia a configurar nossa convivência num mundo comum que não deve extinguir as diferenças, mas possibilitar a participação ativa de todos numa mesma comunidade política. Essa ação política precisa de um lugar adequado, no qual se pode tratar dos assuntos comuns, enquanto os interesses individuais e/ou de determinados grupos devem ser restritos ao espaço privado. No domínio público, os cidadãos, a partir de seus diversos pontos de vista, podem se posicionar, falar e agir em relação ao que compartilham. O espaço comum, por sua vez, é mantido vivo, na medida em que seus participantes o renovam constantemente. Esse mundo humano, diferentemente do mero processo vital, tem uma dimensão histórica.

Só a existência de um domínio público e a subsequente transformação do mundo em uma comunidade de coisas que reúne os homens e estabelece uma relação entre eles dependem inteiramente da permanência. Se o mundo deve conter um espaço público, não deve ser construído apenas para uma geração e planejado somente para os que estão vivos, mas tem de transcender a duração da vida de homens mortais. (ARENDDT, 2010, p. 67)

O espaço público depende de seus participantes, mas, ao mesmo tempo, ultrapassa cada um deles: no espaço, porque vai além da esfera e dos interesses individuais, e no tempo, porque “transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro, preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência nele” (ARENDDT, 2010, p. 67).

A história desse mundo surge quando as muitas histórias de vida se entrelaçam umas com as outras. Por ter muitos sujeitos que nela agem e falam, ela não é previsível, pois ações e re-ações não seguem nenhum padrão, mas são sempre singulares. A história de um mundo compartilhado, portanto, não é a história de um sujeito chamado *humanidade*, mas

[...] se torna finalmente o livro de estórias [*storybook*] da humanidade, com muitos atores e oradores e ainda assim sem quaisquer autores tangíveis [...]. Pois a grande incógnita da história, que vem aturdindo a filosofia da história na era moderna, surge [...] quando consideramos a história como um todo e descobrimos que o seu sujeito, a humanidade, é uma abstração que jamais pode tornar-se um agente ativo. (ARENDDT, 2010, p. 231)

Arendt, portanto, opõe à *história da espécie humana* a *história do mundo público*. O que importa nesta última não é mais se cada um é dotado de uma razão da qual deve aprender a fazer uso, mas que os participantes são, em princípio, capazes de agir. A ação, que no final *produz* as estórias humanas, é imprevisível. Assim, a história do mundo não trata do que pode ser racionalmente previsto, nem daquilo que necessariamente ocorre, mas da liberdade humana que, para Arendt, reside na possibilidade política de realizar algo imprevisível. Essa liberdade, por sua vez, pressupõe a existência de um espaço público onde ela possa se realizar (ARENDDT, 2003).

A educação tem por tarefa acolher aqueles que chegam ao mundo comum. Os recém-chegados não conhecem ainda esse lugar e sua história. Eles são como forasteiros que precisam se apropriar dos princípios, das práticas e dos saberes para poder fazer parte

desse espaço compartilhado. À escola, e, em específico, aos professores cabe a responsabilidade de mostrar esse lugar e suas diversas tradições e linguagens àqueles que ainda não o integram. “Face à criança, é como se ele (o professor) fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo” (ARENDDT, 2010, p. 239). A esperança é que os mais novos possam, no futuro, assumir a responsabilidade por esse legado que lhes é entregue e que, por sua vez, poderão renovar quando estiverem em condições de agir nele.

Não somente as crianças precisam conhecer o lugar ao qual chegaram, mas também o mundo depende de seus futuros atores para que possa continuar existindo:

O mundo, visto que feito por mortais, se desgasta, e, dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles. Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser, continuamente, posto em ordem. (ARENDDT, 2003, p. 243)

A educação, portanto, assume uma responsabilidade *pelo futuro* do mundo público, mas para dar conta dessa incumbência ela deve mostrar aos novos aquilo que se encontra *no passado*. É preciso ressaltar, contudo, que não se trata aqui da soma dos acontecimentos e dos saberes históricos, mas daquilo que o mundo público mantém e lembra por meio de suas tradições. Aqui está o elo entre as gerações e, ao mesmo tempo, uma forma de escolher o que merece ser guardado. Segundo Arendt (2003), é a tradição que seleciona e nomeia, que transmite e preserva, que indica onde se encontram os tesouros e qual o seu valor.

O professor inicia os mais novos nas tradições do mundo que podem atribuir uma dimensão de profundidade e de sentido ao presente. Os novos são introduzidos nessa história que começou antes deles e à qual estarão dispostos – espera-se – a dar continuidade. Assim, no futuro, a nova geração poderá decidir o que deseja preservar e o que renovar, isto é, como contribuir e participar, por sua vez, no mundo comum.

Responsabilidade *versus* indiferença

Quando nos compreendemos como participantes e corresponsáveis por uma história mais ampla do que nosso percurso individual e imediato, a educação das gerações mais novas certamente ganha uma relevância para os rumos do mundo. A ação educativa, por sua vez, ganha um sentido histórico quando entendemos que os mais jovens se encontram num mundo que tem um passado e que terá um futuro.

A compreensão de que o momento presente se encontra entre um *não mais* e um *ainda não* não é, porém, algo natural ou necessário. Em seu ensaio *Da violência*, Hannah Arendt (2013, p. 102) refere-se à geração que “cresceu à sombra da bomba atômica”, assistindo “ao fantástico desenvolvimento suicida das armas modernas”. Ela relata que, quando se perguntam a um membro dessa geração coisas corriqueiras como “Como você quer que o mundo seja daqui a 50 anos?” e ‘Com o que você quer que sua vida se assemelhe daqui a 5 anos?’, as respostas quase sempre são precedidas de ‘Considerando que ainda haja mundo’ ou ‘Considerando que eu ainda esteja vivo’” (ARENDRT, 2013, p. 105). Esses jovens da década de 1960 tinham presente para si a possibilidade de um fim eminente do mundo.

No Brasil de 1989, o grupo musical Legião Urbana (1989) canta “é preciso amar como se não houvesse amanhã”, tratando da relação entre as gerações a partir do caso de um suicídio, o fim de uma vida individual, mas quiçá paradigmático para uma geração sem perspectiva. Na Europa, surge o movimento *punk* com seu *slogan* “No future”, tematizado pelo grupo Sex Pistols (1977) na música *God save the Queen*. “não há futuro nos sonhos da Inglaterra”.

Contudo, a revolta contra um mundo sem perspectiva ainda parece evidenciar uma não conformação com essa ausência de futuro. A negação do amanhã é tão escandalosa porque de fato é preciso que haja um futuro para que a vida faça algum sentido. O grupo inglês indaga: “se não há futuro como pode haver pecado?” (SEX PISTOLS, 1977). Um mundo sem porvir, um mundo que se

restringe ao agora prescinde da escolha entre o que devemos ou não devemos fazer e nos desobriga a tomar decisões em relação a nós mesmos e acerca do mundo.

Vista em retrospectiva, porém, essa geração não carecia totalmente de projetos políticos. Arendt (2013), por exemplo, refere-se à Nova Esquerda e ao movimento estudantil, que tiveram um projeto de sociedade mais justa no horizonte de uma utopia socialista, mesmo que não muito bem definida. Na América Latina, a resistência contra os regimes militares, o surgimento de movimentos sociais e a fundação de novos partidos de esquerda mostram que ainda era possível se engajar por um futuro diferente.

No momento atual, entretanto, a sensação é a de um crescente desinteresse por assuntos políticos e por projetos coletivos. Os partidos caíram em descrédito e movimentos sociais que de fato apresentam propostas políticas perderam força. Não parece mais ser atraente se engajar em projetos, e mesmo a revolta contra o estado de coisas parece ser apenas instantânea e não se traduz em uma ação política propositiva.

A crescente desresponsabilização pelo mundo e por sua história tem reflexos na forma como concebemos a educação. Quando pensamos que o passado pouco importa e restringimos o que virá à vida individual, qualquer compreensão de mundo perde sua significância e até a afirmação de valores ou princípios torna-se dispensável, como o grupo *punk* já cantava: se não há futuro, por que fazer escolhas? O discernimento entre o certo e o errado, o justo e o injusto, perde sua relevância.

Nesse contexto, a educação não mais pode ser compreendida como relação intergeracional, na qual os mais velhos têm algo a ensinar que não é da ordem do passageiro ou supérfluo, mas que possui uma real importância.

Sob a pressão desse presente imediato, os discursos educacionais têm procurado imprimir à prática educativa um novo sentido, supostamente mais afinado com as exigências de produtividade, flexibilidade e mobilidade que orientam as preocupações gerenciais e mercadológicas típicas do

presentismo contemporâneo. Mas o preço da eficácia de sua adaptação e conformação à temporalidade dominante pode ser a perda de seu sentido histórico. (CARVALHO, 2013, p. 23)

Em oposição a essa tendência atual, tanto Kant como Arendt, apesar das evidentes diferenças entre seus pensamentos, atribuem um sentido histórico à educação. Ambos assentam sua esperança nas novas gerações.

Arendt sustenta, como vimos, que o porvir é imprevisível, nada pode ser assegurado. Nesse sentido, a educação, embora preocupada com o futuro do mundo, não pode planejar o que virá e, mais importante ainda: não deve se submeter a qualquer plano para o futuro. Se prescrevermos um ideal aos mais novos, retiramos deles a liberdade de agir. Ecoa nessa afirmação sua posição crítica em face da ideia do progresso histórico, que encontramos em Kant e em outros pensadores.

Para sermos justos com o filósofo, contudo, é preciso ressaltar que, enquanto Arendt marca sua posição diante de uma tradição filosófica, incluindo aí o próprio Kant, o pensador certamente também elabora sua concepção de história em contraste com outras. Assim, em oposição a uma historiografia que simplesmente registra a existência empírico-histórica, Kant afirma ser necessário procurar um propósito em todos esses acontecimentos aparentemente caóticos. Ao afirmar um *télos*, surge uma esperança para o ser humano: sua ação e seu esforço não mais serão em vão, mas podem contribuir para um fim que se localiza na própria história, isto é, neste, e não em outro mundo.

Pois de que serve enaltecer a magnificência e a sabedoria da criação num reino da natureza privado de razão; de que serve recomendar sua observação, se a parte da vasta cena da suprema sabedoria que contém o fim de todas as demais – a história do gênero humano – deve permanecer uma constante objeção, cuja visão nos obriga a desviar os olhos a contragosto e a desesperar de encontrar um propósito

racional completo, levando-nos a esperá-lo apenas em um outro mundo? (KANT, 1986, p. 21, trad. modificada)

O que Arendt considera uma fuga da responsabilidade de agir e de fazer escolhas, por oferecer respostas definitivas em relação ao *dever-ser* do mundo, certamente foi avaliado pelo próprio Kant como a possibilidade de atribuir um sentido à realidade imanente, apesar de sua aparente indeterminação e contra uma tradição filosófica e cristã cujo *télos* residia unicamente no além.

O que move Kant ao conceber um fio condutor na história é a busca de um sentido para os acontecimentos empíricos. Nesse ponto, ele não está tão distante de Arendt, que pensa que a narração histórica pode atribuir um sentido aos eventos. O historiador, segundo a autora, transforma “a matéria-prima de pura ocorrência” em uma estória significativa.

A realidade é diferente da totalidade dos fatos e ocorrências [...]. Aquele que diz o que é [...] sempre narra uma estória, e nessa estória os fatos particulares perdem sua contingência e adquirem algum sentido humanamente compreensível. É perfeitamente verdadeiro que “todas as desgraças podem ser suportadas se você as colocar em uma estória ou narrar uma estória a respeito delas”, nas palavras de Isak Dinesen. (ARENDR, 2003, p. 323)

Para Arendt, contudo, diferentemente de Kant, o sentido pode se revelar apenas na retrospectiva, ou seja, quando uma história chega a seu fim. A cada acontecimento teremos de nos questionar de novo sobre o sentido do ocorrido.

Entretanto, mesmo considerando as diferenças entre os autores, podemos afirmar que ambos se preocupam em transformar as *puras ocorrências* em algo significativo para nós. Arendt indaga se é possível transformar os acontecimentos do século XX numa narrativa e, assim, reconciliar-se com um mundo no qual testemunhamos a barbaridade dos regimes totalitários, enquanto Kant, no século XVIII, busca descobrir as possibilidades futuras

inerentes à história humana. Se Arendt indaga, antes de mais nada, como conviver com o passado, Kant pergunta, em primeiro lugar, como contribuir para o futuro.

As concepções de educação acompanham o sentido da história: enquanto Kant quer educar para um *estado futuro melhor*, Arendt afirma que “a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado”. Para ambos, porém, a existência do indivíduo se insere numa história mais ampla e é tarefa da educação contribuir para que a futura ação do jovem adquira um sentido, na medida em que ela não é um evento isolado, mas parte seja da construção do futuro, seja do mundo público no qual ela se insere. Assim, os dois pensadores, cada um a seu modo, defendem que a educação deve afirmar determinadas compreensões ético-políticas.

Arendt, que em momento nenhum apresenta um programa ou projeto de mundo, é enérgica quando explica que não devemos nos esquivar de tomar uma posição em relação aos acontecimentos de nosso tempo. Sua reflexão sobre a educação é desencadeada pela experiência da crise. A crise na educação, explica ela, “exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos” (ARENDR, 2003, p. 223).

Essa crise não se restringe ao âmbito educacional, mas é parte da crise do mundo público: se educar é iniciar a criança num legado público, isso se torna praticamente impossível no momento em que o espaço público vai se esvaindo, quando a possibilidade de participação política direta está ausente e no momento em que os habitantes mais velhos parecem incapazes de apresentar uma compreensão do passado para a geração mais nova. Assim, segundo Arendt, a “crise da tradição, ou seja, a crise de nossa atitude frente ao passado” afeta a educação em seu cerne.

Com a crise instalada, tudo depende agora de como reagimos a ela. Essa questão toca no nervo central do texto, pois o problema mais grave, para a autora, não é que possamos fazer escolhas erradas ao apresentar o mundo para as crianças, mas a possibilidade de recusar a responsabilidade pelo que temos em comum e de não se importar com o mundo. “Em termos morais e

até políticos, essa *indiferença*, embora bastante comum, é o maior perigo” (ARENDDT, 2004, p. 212, grifo nosso). Essa retirada do mundo comum está relacionada, a nosso ver, ao fato de não mais se sentir parte dele. Com ela surge a tendência de reduzirmos nossa existência ao imediato, a um projeto de vida individual ou à mera sobrevivência.

Daí podemos compreender a resposta de Arendt (2003) perante a crise na educação. Ela declara que, diante da vinda dos novos habitantes, a opção pelo mundo e pelos recém-chegados deve anteceder qualquer outra coisa. Não há alternativa aceitável, mesmo que não saibamos como essa escolha pode se configurar *in concreto*.

Nesse ponto, finalmente ela se aproxima de Kant (2002, p. 17), que também *faz sua escolha, contra e apesar dos problemas existentes*: “O projeto de uma teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realizá-lo. Não podemos considerar uma Idéia como quimérica e como [apenas] um belo sonho só porque se interpõem obstáculos à sua realização”.

A opção de Arendt pelo mundo, sobre o qual podemos aprender algo a partir de experiências exemplares do passado, e o ideal de Kant de uma humanidade esclarecida são escolhas que dão um sentido à educação. Diante disso, parece haver uma lacuna de sentido quando vivemos como se nada importasse além do momento atual e quando a única contribuição da educação para o futuro está na utilidade flexível e atemporal das habilidades adquiridas. A questão é que a ausência de escolhas ético-políticas, ancoradas na história, isenta a geração mais nova da responsabilidade e do desafio de fazer suas escolhas. Corremos, assim, o perigo de educar pessoas indiferentes.

Referências

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

- ARENDDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 11. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARENDDT, Hannah. **Crises da República**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- CARVALHO, José Sérgio. **Autoridade e educação**: o desafio em face da ruptura com a tradição. 2013. (Mimeo).
- DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2001.
- KANT, Immanuel. **Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- KANT, Immanuel. **Werke in sechs Bänden**. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, [19--].
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 2002.
- LEGIÃO URBANA, Pais e filhos. In: **As quatro estações**. EMI-Odeon, 1989.
- SEX PISTOLS. God save the queen. In: **Never mind the bollocks, here's the Sex Pistols**. Warner Brothers. 1977.

PODER E PENSAMENTO PEDAGÓGICO

CRISIS DE GOBIERNO? SOBRE LA EJERCITACIÓN DEL ANIMAL HUMANO EN TIEMPOS NEOLIBERALES¹

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez²

Preludio: la cultura como adiestramiento y selección

En su *Informe para una Academia* (cuento breve de Kafka escrito en 1917) Peter el Rojo, un mono o mejor dicho, un antiguo mono, nos muestra de manera contundente el significado del ejercicio, de la repetición, del duro aprendizaje que fue necesario para su transformación en humano. Si bien es un relato breve y particular, su informe a los académicos sobre su simiesca vida anterior señala muy claramente las condiciones de la humanización: en primer lugar, dice Peter el Rojo, se trataba de buscar una salida. Había sido herido y capturado mientras bebía a la orilla de un río en la Costa de Oro. Encerrado en una jaula y embarcado para ser vendido a algún amaestrador en Hamburgo, Peter el Rojo pronto concluyó que tenía que encontrar una salida para poder vivir. No se trataba de una fuga, ni de procurar la libertad. En su informe ante la Academia aclara:

¹ Parte de este texto fue presentado en el *IV Coloquio Latinoamericano de Biopolítica y II Coloquio Internacional de Biopolítica y Educación*, realizado en Bogotá, D.C., durante los días 2 al 5 de septiembre de 2013.

² Carlos Ernesto Noguera-Ramírez é professor titular da Universidad Pedagógica Nacional (UPN, Colômbia) e pesquisador do grupo História de la Prática Pedagógica en Colombia, com licenciatura em Psicologia e Pedagogia pela UPN (Colômbia), mestrado em História pela Universidad Nacional de Colombia (UNC, Colômbia) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Este texto foi elaborado para sua conferência apresentada na *I Jornada Internacional de Filosofia da Educação e III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP*.

De mono probablemente la conocí y he visto hombres que la añoran. En lo que a mí se refiere, ni entonces ni ahora pedí libertad. Con la libertad, dicho sea de paso, uno se engaña a menudo entre los hombres, ya que si el sentimiento de libertad es uno de los más sublimes, igualmente sublimes son los correspondientes engaños. (KAFKA, 1995, p. 176)

No quería libertad, tan sólo una salida y ello fue posible gracias a cierta tranquilidad que lo preservó de cualquier intento de fuga que, por lo demás, hubiese terminado en una recaptura o en una muerte segura. Esa tranquilidad inicial le permitió a Peter el Rojo observar e imitar a los hombres que lo miraban con gran curiosidad: consiguió con facilidad escupir, después fumar pipa, pero tuvo gran dificultad para con la botella de aguardiente. Muchos intentos fallidos hasta que un día, en una de las fiestas abordo, tomó una botella que algún marinero descuidó al lado de la jaula, y ante la mirada atónita de los presentes, la descorchó diestramente, se la llevó a los labios “y sin vacilar, sin muecas, como un bebedor empedernido, con los ojos desorbitados y el gaxnate palpitante” la vació de un trago. Tiró la botella luego y rompió a gritar: ¡Hola!, con voz humana: en ese momento entró como de un salto en la comunidad humana, aunque sólo después de varios meses consiguiera pronunciar de nueva esa palabra. Había encontrado la salida. Una vez desembarcado en Hamburgo, optó rápidamente por el music-hall en lugar del zoológico: “Y aprendí, señores míos. ¡Cuando hay que aprender se aprende; se aprende cuando se trata de encontrar una salida! ¡Se aprende sin piedad! Se vigila uno a sí mismo látigo en mano, fustigándose a la menor vacilación” (KAFKA, 1995, p. 182).

Ese aprender, esa imitación, esa ejercitación, esa repetición permanente, constante, esa salida que encontró Peter el Rojo es lo que Nietzsche llama la cultura: cultura significa adiestramiento y selección. La cultura es la actividad pre-histórica del hombre, en palabras de Nietzsche la “moralidad de las costumbres” que

precede a la historia universal (DELEUZE, 1986), es la actividad genérica (generadora):

[...] el auténtico trabajo del hombre sobre sí mismo en el más largo período del género humano, todo su trabajo prehistórico, tiene aquí su sentido, su gran justificación, aunque en él residan también tanta dureza, tiranía, estupidez e idiotismo: con ayuda de la eticidad de la costumbre y de la camisa de fuerza social el hombre fue hecho realmente calculable. (NIETZSCHE, 1984, p. 67)

Nos dice Deleuze (1986) en su lectura nietzscheana que cualquier ley histórica es arbitraria pero lo que no es arbitrario, lo que es prehistórico y genérico, es la ley de obedecer a las leyes y la cultura consiste, precisamente, en crear hábitos al hombre, hacerle obedecer leyes, en últimas, adiestrarlo (Y este es un aspecto que ninguna pedagogía puede olvidar... a pesar de que ciertas *pedagogías* contemporáneas creen, quizá romántica o rousseauianamente, que la obediencia no es digna de humano). El humano fue el efecto de un largo proceso de adiestramiento, de cultivo, de cultura de un animal silvestre e indócil. Y esto sólo fue posible creando una consciencia, lo que significaba criar una animal capaz de hacer promesas, un animal con una memoria de la voluntad y esa mnemotécnica fue tal vez lo más terrible y siniestro de la prehistoria del hombre:

Cuando el hombre consideró necesario hacerse una memoria, tal cosa no se realizó jamás sin sangre, martirios, sacrificios; los sacrificios y empeños más espantosos (entre ellos, los sacrificios de los primogénitos), las mutilaciones más repugnantes (por ejemplo, las castraciones), las más crueles formas rituales de todos los cultos religiosos (y todas las religiones son, en su último fondo, sistemas de crueldades) – todo eso tiene su origen en aquel instinto que supo adivinar que el dolor es el más poderoso medio auxiliar de la mnemónica. (NIETZSCHE, 1984, p. 69)

La creación de esa memoria no era, entonces, una memoria del pasado, una memoria de las huellas (los animales tienen esa memoria): se trata de una memoria inédita en la historia de la tierra: una memoria de la voluntad, una memoria que apuntaba hacia el futuro, es una memoria de las palabras, facultad de prometer, de mantener la palabra aun ante la adversidad. De este modo la mnemotécnica lleva al hombre a la responsabilidad y lo convierte en el único animal al que le es lícito hacer promesas, el único animal con conciencia. Y esa extraña capacidad, esa planta exótica en la tierra, solo pudo cultivarse durante milenios y no precisamente con medios suaves y dulces sino a punta de martirios, sacrificios, sangre y crueldad.

Ese duro y cruel cultivo prehistórico, como el trabajo doloroso, dedicado, constante, cruel contra sí mismo de Peter el Rojo, tuvo al fin el fruto más maduro de su árbol: el individuo soberano, el individuo autónomo, situado por encima de la moralidad de la costumbre (NIETZSCHE, 1984). Es ese individuo que podemos reconocer en la cultura griega antigua: no el hombre que obedece la ley sino un individuo legislador que se define por el poder sobre sí mismo, sobre el destino, sobre la ley: en ese sentido, se trata del libre, del ligero, del irresponsable, pues no tiene por qué ni a quién responder. Ya no es un deudor, la responsabilidad-deuda creada como efecto de la cultura prehistórica, desaparece, pues él participa ahora del derecho de los señores, de los dueños: “La moralidad de la costumbre produce el hombre liberado de la moralidad de las costumbres, el espíritu de las leyes produce el hombre liberado de la ley” (DELEUZE, 1986, p. 193). Y ahí estamos en el momento que Nietzsche llama de la cultura desde el punto de vista pos-histórico.

Sin embargo, existió otro momento de la cultura: el punto de vista histórico. Desde este punto de vista, la cultura (fuerza genérica, activa de la prehistoria) fue capturada por fuerzas reactivas: la historia fue como la degeneración de la cultura, su propia desnaturalización. Así, sobre la actividad genérica se incorporaron organizaciones sociales, asociaciones, comunidades

(razas, pueblos, clases, Iglesias, Estados) que actuaron y actúan como parásitos. Se trata de fuerzas reactivas que toman, que ocupan la actividad generativa con el propósito de formar colectividades o rebaños (DELEUZE, 1986). Del individuo soberano de la cultura pos-histórica, pasamos ahora al hombre domesticado, el animal gregario, dócil, enfermo, mediocre: “Se utilizan procedimientos de adiestramiento, pero para hacer del hombre un animal gregario, una criatura dócil y domesticada. Se utilizan procedimientos de selección, pero para destrozar a los fuertes, para escoger a los débiles, a los dolientes, a los esclavos” (DELEUZE, 1986, p. 195).

El principal problema de este momento de la cultura histórica es que la responsabilidad-deuda pierde su carácter activo que contribuía a la liberación del humano y se vuelve impagable. En el humano domesticado el dolor se interioriza y la responsabilidad se vuelve culpabilidad. El cristianismo como cultura, como actividad de formación, bajo la pretensión de rescatar la humanidad, intensificó su deuda y la volvió impagable, pues el propio dios se ofreció en sacrificio para pagar las deudas de la humanidad. A su vez, el Estado con sus leyes (derechos y deberes), con su policía (en su sentido clásico), con su instrucción pública, intentó formar un buen súbdito y ciudadano para su propio beneficio (el del Estado), para el crecimiento de sus fuerzas y recursos.

Para ciertos oídos el estilo de Nietzsche sonará, sin duda, grotesco, excesivo, pero también, biologista, prejuicioso, antidemocrático y hasta delirante. Por fortuna, su pensamiento sigue vivo (a pesar de ellos) y hoy, en la era de lo políticamente correcto, de la cultura light, debemos su actualización al trabajo de un personaje maldito (considerado por muchos como racista, pro-aristócrata, ideólogo de la derecha, protonazi, publicista, mediático, etc.): me refiero a Peter Sloterdijk (filósofo alemán contemporáneo cuyo trabajo se inscribe en la tradición nietzscheana y en la línea de otros pensadores como Heidegger y Foucault), digo que debemos a este pensador contemporáneo la actualización de las tesis esenciales de

Nietzsche en un concepto tan importante para pensar nuestra actualidad como el de *antropotécnicas*.

A pesar de las críticas, el lenguaje de Sloterdijk es menos vehemente aunque bastante provocador. Su interpretación y actualización de Nietzsche lo llevaron a producir una especie de *teoría general del ejercicio* en cuya base está la idea que el hombre es un ser vivo surgido por la repetición, por el ejercicio, por el adiestramiento. Igualmente, su aproximación a la biología y a la antropología y su distanciamiento de perspectivas *culturalistas* se percibe claramente en el uso de conceptos como *sistemas inmunitarios* que sirven para comprender la vida humana y sus producciones:

Sobre el sustrato biológico [dice el filósofo], en gran parte automatizado e independiente de la conciencia, se ha ido desarrollando en el hombre, en el transcurso de su desarrollo mental y sociocultural, dos sistemas complementarios encargados de una elaboración previsor de los daños potenciales: por un lado, un sistema de prácticas socio-inmunitarias, especialmente las jurídicas o las solidarias, pero también las militares, con las que los hombres desarrollan, en la «sociedad», sus confrontaciones con agresores ajenos y lejanos y con vecinos ofensores o dañinos; por otro lado, un sistema de prácticas simbólicas, o bien psico-inmunológicas, con cuya ayuda los hombres logran, desde tiempo inmemoriales, sobre llevar más o menos bien su vulnerabilidad ante el destino, incluida la mortalidad, a base de antelaciones imaginarias y del uso de una serie de armas mentales. (SLOTERDIJK, 2012, p. 23-24)

Desde esta perspectiva, el ser humano es un *homo immunologicus* que ante los peligros y excedentes de la vida, construye una armadura simbólica; es el hombre que lucha consigo mismo preocupado por su propia forma, de ahí que se pueda caracterizar como el *homo eticus*, el *homo repetitivus*, el *homo artista*, el animal del training, del ejercicio y el adiestramiento. Queda claro el sustrato nietzscheano de la cultura (el cultivo) como la prehistoria de la humanidad. Y como Nietzsche (y Foucault), la perspectiva de

Sloterdijk se localiza en la vía de la pregunta por la Ilustración y la actitud crítica kantiana, de ahí su idea de la urgencia de un coimunismo (no comunismo) que no es otra cosa que un nuevo sistema inmunológico en el cual lo propio y lo ajeno no estarían separados, donde la victoria de lo propio no implicaría la derrota de lo extraño, donde la humanidad actuaría u operaría como un superorganismo y ya no como un agregado de organismos. Pero ello sólo será posible a través de unas antropotécnicas a las que se deberían someter quienes quieran vivir adoptando ciertos ejercicios y hábitos para la supervivencia común.

Ciertamente el coimunismo es improbable, por eso mismo vale la pena como apuesta y como reto para una exploración de cumbres más altas de la humanidad. No sabemos del futuro, pero sí podemos desear cumbres más altas que escalar. De todos modos, todo sistema produce excedentes o restos que son impredecibles. Así como la cultura prehistórica dirigida a crear una memoria en el animal que olvidaba, llevó, sin embargo a un fruto como el del individuo soberano, la cultura histórica ha dado sus frutos: es decir, hay un excedente o un efecto no previsto, una especie de mutación. La cultura histórica del adiestramiento bajo la forma Estado e Iglesia, destinada a producir un animal disciplinable, produjo, además, la alta cultura burguesa (SLOTERDIJK, 2012). La apuesta disciplinaria de un individuo autorregulado para provecho del Estado y de la Iglesia, produjo el efecto indeseado de un Rousseau, por ejemplo, y con él, del contrato social y la revolución. El naturalismo rousseauiano, su creencia en la bondad natural y en las potencias del ser humano se enmarca dentro de una nueva forma de conducción de sí y de los otros que aspira a un gobierno suave, sin excesos, sin presiones externas directas: la confianza plena en una naturaleza bondadosa que sólo precisa de espacio, de tiempo y de libertad para desenvolver la humanidad primigenia marchitada por la civilización y su pretensiosa escuela (enseñanza). Pero esta propuesta de libertad y naturalidad, no fue, sin embargo, una renuncia al cultivo, al adiestramiento. Nada más extraño a ese gobierno que la idea de un *dejar hacer* o de un abandono silvestre. Se

trata de una extraña forma de llevar a cabo el gobierno: invisibilizarlo o mejor, trasladarlo del lado del adulto, del maestro hacia el *medio*, hacia la naturaleza. Eso lo entendieron muy bien los pedagogos de la escuela activa que pretendieron, anti-rousseauianamente, volver la escuela renovada el *medio* natural de la infancia.

Pero el gobierno liberal está teniendo su fruto neoliberal: ahora sí un *laissez-faire* que renuncia al control bajo la idea de una autorregulación de las fuerzas orgánicas, económicas, políticas. El neoliberalismo sería la era de los *selfishness systems* (sistemas autorreferenciales) que funcionan para su propio beneficio dejando de ser funcionales en términos más amplios a la totalidad del sistema. La llamada contemporánea a la búsqueda de la felicidad y el éxito personal está en esta perspectiva. Igualmente sucede con la idea de pensar al humano como un aprendiz permanente, como un empresario de su propio capital humano cuyo éxito o fracaso sólo depende de la calidad de sus elecciones y de sus habilidades para dejar fuera de juego a sus competidores.

Crisis de gobernamiento

Un malestar ronda el campo de la educación. En particular, lo percibimos y padecemos quienes trabajamos y convivimos con niños y jóvenes: sentimos que los saberes y las prácticas con que fuimos formados no pueden ser utilizadas para manejar nuestras relaciones con los nuevos (como diría Hannah Arendt). Las personas en la calle hablan de que los niños de hoy son más inteligentes que los de ayer y su relación con la tecnología los ha colocado en un lugar bien diferente al que tuvimos nosotros cuando éramos niños. Parece que los niños de hoy nacieron *con un chip incorporado* que los hace individuos más inteligentes, activos, autónomos, por lo menos en lo que se refiere a gran parte de sus elecciones cotidianas. Ese chip que les permite sintonizarse con las nuevas tecnologías, les impide aproximarse a las antiguas: la *tradicional* cultura académica, soportada en los libros, aparece demasiado esquemática, lineal, densa y exige rigurosos procesos de ejercitación que deben avanzar

lentamente a través de una serie tediosa de etapas. La versatilidad de los medios electrónicos, la disponibilidad de amplios volúmenes de información, la productiva industria del entretenimiento parecen conspirar contra el pensamiento y el conocimiento producto de largos procesos de persistente trabajo.

La típica infancia moderna, tal como la conocimos los adultos de hoy, parece haber desaparecido. Nos estamos acostumbrando a ver en nuestras aulas, en nuestras casas, no infantes sino pequeños adultos, adultos en miniatura que no sólo tienen derechos sino que los exigen. Los pasivos y obedientes seres que fuimos cuando éramos niños es ya un asunto del pasado y queda clara que la actividad, o mejor, la hiperactividad es una marca de los nuevos, mientras que la obediencia, por ejemplo, es vista como signo de un pasado oscuro que ha quedado definitivamente atrás.

Estos son algunos de los elementos que permiten suponer la existencia una crisis generalizada de la educación contemporánea. El propósito de este texto consiste en presentar un conjunto de herramientas conceptuales que nos permitan comprender el complejo de transformaciones que estarían marcando esa crisis. Parte este texto de una tesis: las prácticas educativas contemporáneas pueden ser entendidas como un síntoma de la crisis de las disciplinas (en el sentido de Foucault) y al mismo tiempo como una respuesta a esa crisis. A su vez, tales prácticas educativas pueden ser mejor comprendidas si las analizamos a la luz de la noción de gubernamentalidad neoliberal. Y aquí es preciso una aclaración: no es mi intención realizar un análisis teórico sobre las nociones foucaultianas, no se trata de un ejercicio hermenéutico sobre esas nociones. Mi propósito es construir unas herramientas que nos permitan pensar el núcleo de las problemáticas educativas y pedagógicas contemporáneas. En otro sentido, diría que antes que utilizar a Foucault para pensar asuntos de la educación y la pedagogía, por el contrario, este ejercicio podría entenderse como la utilización de elaboraciones del campo de la educación y la

pedagogía para pensar y operar sobre algunos problemas que Foucault dejó esbozados en sus últimos cursos.

Para entrar en materia debo decir que el enfoque que sustenta esta exposición forma parte de trabajo de investigación que he venido desarrollando durante los últimos años y cuya tesis más general es la siguiente: lo que científicos sociales han llamado como modernidad consiste, fundamentalmente, en aquel momento de la historia occidental en el que por primera vez se afirma la necesidad de *enseñar todo a todos*, según la proclama de Comenio, o dicho en otras palabras, como el momento inédito en el que se inicia una intensa y extensa disciplinarización de la población (europea y americana) bajo la forma de una instrucción generalizada. Esto significa que es posible entender las prácticas pedagógicas como prácticas de gobierno, dirección o conducción de la población (de todos y cada uno) o como formas particulares de ejercitación, es decir, como diría Sloterdijk (2012, p. 17): “cualquier operación mediante la cual se obtiene o se mejora la cualificación del que actúa para la siguiente ejecución de la misma operación, independientemente de que se declare o no a ésta como un ejercicio”.

Desde esa perspectiva, afirmo que la modernidad tiene una profunda marca pedagógica. No que haya tenido una causa educativa o que la educación haya sido su causa: la expansión de las disciplinas (en el doble sentido de saber y de poder), la explosión de los problemas de gobierno, la crisis de gobierno, el bloqueo del arte de gobernar durante los siglos XVI y XVII (FOUCAULT, 2006), pero también, el llamamiento intensivo a la elevación de la vida, el imperativo metanoético (conversión, transformación) dirigido a todos e impulsado por el Estado moderno y la escuela (SLOTERDIJK, 2012), fueron asuntos profundamente pedagógicos. No solo tuvieron implicaciones pedagógicas y educativas; además, constituyeron problemáticas pedagógicas y educativas que tuvieron consecuencias políticas, económicas y sociales.

Retomando la tesis inicial se podría decir, entonces, que lo que el profesor Foucault llamó en sus cursos *gubernamentalidad neoliberal* puede comprenderse de manera profunda si, tomando

distancia de las doctrinas económicas, nos acercamos a los discursos y las prácticas educativas contemporáneas. Se trata, a la vez, de una precaución metodológica y de una apuesta teórica: precaución metodológica en la medida en que no debemos confundir gubernamentalidad neoliberal con doctrinas económicas neoliberales; apuesta teórica en tanto podemos comprender mejor la noción de gubernamentalidad si reconocemos que las prácticas pedagógicas son, fundamentalmente, prácticas de conducción de la conducta propia y de los otros y que desde el siglo XVI, por lo menos, esas prácticas han ocupado un lugar central en los procesos de gobierno de la población.

Hechas estas precisiones podemos pasar a abordar directamente nuestro asunto central, es decir, que las prácticas educativas contemporáneas, entendidas como prácticas de gobierno de tipo neoliberal son, a la vez, síntoma y respuesta a la crisis de las disciplinas o, en términos más precisos, síntoma de y respuesta a la forma disciplinaria de ejercer el gobierno pedagógico de la población. Fue el propio Foucault quien utilizó la expresión de *crisis de la disciplina* en una conferencia en Kioto en 1978. Al respecto decía:

La disciplina, que fue eficaz para mantener el poder, ha perdido una parte de su eficacia. En los países industrializados, las disciplinas entraron en crisis. Después de cuatro, cinco siglos, se consideraba que el desarrollo de la sociedad occidental dependía de la eficacia del poder para realizar su función. Por ejemplo, era importante dentro de la familia cómo la autoridad del padre o de los padres controlaba los comportamientos de los niños. Si este mecanismo se rompe, la sociedad colapsaría. Cómo el individuo obedecía era un asunto importante. Durante los últimos años la sociedad ha cambiado y los individuos también. Son cada vez más diversos, distintos e independientes. Hay cada vez más tipos de personas que no están más forzados a la disciplina, así que nos vemos obligados a pensar el desarrollo de una sociedad sin disciplina. (FOUCAULT, 1994)

Ese mismo año señalaba al periodista Duccio Trombadori que estaríamos en el comienzo de una enorme crisis, “de una reevaluación a gran escala del problema del gobierno” (FOUCAULT, 2003, p. 48) y comparaba esa situación con lo que aconteció durante los siglos XV y XVI, período que como sabemos por su curso *Seguridad, territorio, población*, fue el momento de la explosión del problema del gobierno, el momento de una crisis generalizada de gobierno expresada en acontecimientos como el Protestantismo, la Contrarreforma, las revueltas campesinas, pero también, momento en que aparece una novedosa preocupación por el gobierno (instrucción) de los niños, de los artesanos, de los pobres, de los indígenas americanos.

Esa crisis que Foucault percibe a finales de la década de 1970, esa crisis que apenas enuncia, que señala sin muchas pistas, ese fin de la era de las disciplinas, coincide con diagnósticos que hiciera Arendt entre finales de 1950 e inicios de la década de 1960 o con los que realizó M. Mead en 1969 en un ciclo de conferencias en New York o con los de Hobsbawm cuando se refería a la *revolución cultural* del siglo XX. Desde la filosofía, la antropología y la historia, estos autores señalaban un hecho sin igual en la historia reciente: la radical transformación de las relaciones entre adultos y jóvenes. Arendt (1996) señalaba que la crisis de la educación que afectaba a la sociedad norteamericana de su época tenía que ver con el carácter político de los Estados Unidos que marcaba una fuerte tendencia a igualar o borrar las diferencias entre los jóvenes y los viejos, entre personas con talento y sin talento, entre niños y adultos, entre profesores y alumnos. Esa crisis de la educación que finalmente implicaba la crisis de la manera como los nuevos llegan al mundo y crecen en él, se encontraba asociada a una crisis de la autoridad y a un profundo cuestionamiento de la tradición, pues la incorporación de los nuevos, antaño tarea fundamental de los adultos, estaba ahora a cargo del propio mundo y sociedad infantiles.

Si el pasado no nos sirve como orientación para la educación de los nuevos, si, como consecuencia de ello, no sabemos cómo ni hacia dónde orientar, entonces la respuesta,

frecuentemente, es condescendiente con la tendencia general hacia un dejar hacer y ser y esta actitud, como diría Arendt es un rechazo hacia la responsabilidad frente a los *nuevos*. En sus palabras:

Los niños no pueden desechar la autoridad educativa como si estuvieran en situación de oprimidos por una mayoría adulta, si bien hasta este absurdo de tratar a los niños como si fueran una minoría oprimida que necesita ser liberada se aplicó en las modernas prácticas educativas. Los adultos desearon la autoridad y esto sólo puede significar una cosa: que se niegan a asumir la responsabilidad del mundo al que han traído a sus hijos. (ARENDR, 1996, p. 202)

Por su parte, Margareth Mead (2006), a finales de la década de 1960, planteaba ya con claridad el conjunto de transformaciones que se estaba operando en la sociedad occidental (específicamente, en la sociedad norteamericana). Según esta antropóloga, la cultura contemporánea sería el momento de una transición que llevó de un tipo de organización cultural denominado post-figurativo, pasando luego por otro calificado como co-figurativo, para finalmente llegar a una condición que ella denomina como pre-figurativa. Una cultura pos-figurativa es aquella en la cual “el pasado de los adultos es el futuro de cada nueva generación” (MEAD, 2006, p. 35) o aquella donde “los niños son educados de modo tal que la vida de sus padres y abuelos *postfigura* el curso de sus propias vidas” (p. 45). Esto significa que son los adultos y las tradiciones (saberes y prácticas) las que orientan, guían, conducen la vida de las nuevas generaciones; implica la hipótesis de que la forma de vida de la vieja generación es inmutable e incuestionable; implica, por eso, una valoración de la adultez, de la experiencia, del saber acumulado, de la tradición y de la obediencia, del sometimiento a las reglas.

Cuando, por efecto de las aceleradas o súbitas transformaciones culturales las nuevas generaciones se ven obligadas a aprender más de sus pares o de otros adultos que de sus padres y abuelos, es decir, cuando los saberes y vida de la generación vieja no son suficientes para adaptarse a las nuevas condiciones y se hace

necesario aprender de los colegas, entonces nos encontramos frente a un tipo de cultura co-figurativa. En las propias palabras de Mead (2006, p. 69): “la co-figuración se produce en circunstancias en que la experiencia de la joven generación es radicalmente distinta de la de sus padres, abuelos y otros miembros más ancianos de la comunidad inmediata” y ello generalmente sucede como efecto de una catástrofe que diezma la población anciana, por efecto de una emigración hacia una nueva cultura, por un proceso de conquista o por una conversión religiosa, fenómenos todos ellos que llevan a hacer inoperante el saber de la tradición y el papel de los adultos y ancianos como guías para la vida de las nuevas generaciones.

Finalmente, en términos de Mead, estaríamos asistiendo a la constitución de una cultura pre-figurativa, pues será el hijo, el recién llegado, el nuevo y no el padre ni los abuelos quienes representarán el porvenir: es el niño, el recién nacido quien hoy representa lo que será la vida, algo de lo que no sabemos, algo que ignoramos, pues los cambios acelerados, la velocidad de las transformaciones contemporáneas han hecho imposible vislumbrar cómo será el futuro. Se trata de un momento en el que la juventud ha llegado a ocupar el lugar protagónico que antaño ocupó el adulto. Decía al respecto Mead (2006, p. 108):

Antaño siempre había adultos que sabían más que cualquier joven en términos de experiencia adquirida al desarrollarse dentro de un sistema cultural. Ahora no los hay. No se trata sólo de que los padres ya no son guías, sino de que no existen guías [...] No hay adultos que sepan lo que saben acerca del mundo en que nacieron quienes se han criado dentro de los últimos veinte años.

Y recordemos que Mead estaba diciendo esto en 1969. El cambio acelerado, la innovación permanente como exigencia, vuelven los viejos saberes, prácticas, normas, creencias y apuestas, inciertos y a los adultos inseguros. En su libro sobre *La corrosión del carácter*, Sennett (2010) muestra la impotencia de Rico (joven profesional de la nueva generación de empresarios de sí mismos)

para orientar a sus hijos, pues bien sabe que la educación que le dio su padre (portero jubilado de una universidad) no funciona en las nuevas circunstancias, pero tampoco está seguro de que su vida nómada, competitiva y sujeta a permanentes cambios, tensiones, incertezas, pueda servir de modelo para ellos.

En este mismo sentido Hobsbawm (1994) apuntaba en su *Historia del siglo XX* que la revolución cultural está asociada con el auge de una cultura específicamente juvenil muy potente que se desprendió de la tutela de los adultos: “Con la excepción de China, donde el anciano Mao movilizó a las masas juveniles con resultados terribles, a los jóvenes radicales los dirigían – en la medida en que aceptasen que alguien los dirigiera – miembros de su mismo grupo” (HOBBSAWM, 1994, p. 326). La juventud pasó a ser un estrato social independiente y autónomo y pasó a considerarse ya no como una fase preparatoria para la vida adulta, sino como la fase culminante del pleno desarrollo humano (esto es particularmente visible en el caso de los deportistas de alto rendimiento).

Esa crisis de la educación, de la autoridad, esa revolución cultural, ese auge de la cultura juvenil, en fin, esa crisis de gobierno que Foucault anunciara después de su curso de 1978, podría ser interpretada como una crisis de la disciplina, es decir, como un síntoma del ocaso de los dispositivos disciplinarios y, a la vez, como una respuesta a esa misma crisis. Pero para comprender esta afirmación es preciso mirar con mayor detenimiento lo que significaría esa pérdida de eficacia la disciplina a que se refería Foucault en la conferencia de Kioto. Siguiendo nuestra tesis de que la modernidad tiene una profunda marca pedagógica, intentaré mostrar en seguida cómo la educación moderna, surgida como concepto y como práctica desde el siglo XVII se está abandonando en el mundo contemporáneo.

Decía, entonces, que el concepto moderno de educación es un concepto forjado en el siglo XVII y desarrollado, particularmente, con las elaboraciones de Kant y Rousseau, retomadas a comienzos del siglo XX por los llamados pedagogos activos. Entre su versión disciplinaria (Locke) y su formulación liberal (Rousseau),

fue Kant quien por primera vez estableció la base conceptual para la educación al definirla como aquella acción constituida por los cuidados (con los niños) y la formación (o *Bildung* que, por su vez, está compuesta de la disciplina y la enseñanza). Para Kant, la educación implicaba la posibilidad de transformación de la animalidad en humanidad, lo que significaba la principal herramienta para la conformación del *hombre* que nacía inacabado y frágil. La condición de la educación era entonces, la existencia de un adulto y un infante o joven; se trata de una actividad jerarquizada en donde uno dirige al otro con el propósito final de que ese otro consiga, como parte de esa dirección, su propia autonomía, es decir, alcance su propio autogobierno: gobernar, dirigir, conducir para que el otro aprenda a conducirse.

Por tal motivo, para Kant la disciplina y la obediencia eran asuntos centrales de la educación, para él decía, era preferible la falta de instrucción que la falta de disciplina, pues la instrucción se puede adquirir en cualquier momento, mientras que la falta de disciplina (sólo adquirida durante los años de la niñez) es imposible de alcanzar posteriormente. La disciplina es la condición para el control de la animalidad, para el gobierno de los instintos, de la *salvajería*; sin ella, el sujeto es presa de sus pasiones y nunca conseguirá que el propio entendimiento gobierne su vida.

En una perspectiva kantiana y después de un balance de las definiciones de educación dadas por diferentes autores franceses, ingleses y alemanes, Compayré (1920, p. 18) proponía en su *Curso de pedagogía* ésta fórmula: “La educación es el conjunto de los actos reflexivos por medio de los cuales se ayuda a la naturaleza en el desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales del hombre, para buscar su perfección, su felicidad y la realización de su destino social”. Coincide con Rousseau en que tal educación debe estar en conformidad con las leyes de la naturaleza, pero considera que aquello que se llama naturaleza, en el fondo, es un ideal que cada pedagogo concibe a su manera y que, como señala el pensador inglés Alexander Bain, existen en la naturaleza humana instintos malos como la cólera, el odio, la antipatía, la envidia, entre

otros. No se puede abandonar la naturaleza a sí misma y, por el contrario, es necesario establecer unas restricciones, como propone Kant. También, coincide con Rousseau en que la educación es producto de la libertad, pues el hombre no es un ser inerte y pasivo, sino libre y activo, pero la actividad del alumno debe estar comprometida con su educación; por lo tanto, debe estar al servicio de la acción educativa del profesor, colaborar con él para llegar hasta donde se le conduce. De ahí que:

La educación no abandona la naturaleza a sí misma sino que la vigila, le dicta sus reglas y, en caso de necesidad, la reprime. De un modo general, es obra de la autoridad al igual que la libertad, pues la autoridad adquirida por el maestro que sabe hacerse estimar y obedecer, le permitirá acudir al convencimiento con más frecuencia que a la represión. Cuanto más autoridad tenga, menos necesitará usarla (COMPAYRÉ, 1920, p. 24).

Pero, no se debe olvidar que el fin último de la educación es el cultivo del carácter; por eso, no se debe temer a la libertad, sino encontrar en el propio alumno el freno necesario para reformar las pasiones y los malos instintos, es decir, buscar con la educación el establecimiento de mecanismos para que el propio sujeto se gobierne a sí mismo. En esta perspectiva, Compayré considera, en la vía de Herbart, que la disciplina tiene un fin superior que es la formación del carácter, motivo por el cual resulta central para la educación. Así, antes que basarse en un conjunto de premios y castigos, debe ser preventiva, y eso sólo es posible si el profesor sigue un método adecuado, una regularidad y continuidad de los ejercicios escolares, una utilización correcta del tiempo, una clasificación de los discípulos (no sólo por su edad, sino por su grado de instrucción y desarrollo intelectual) y una vigilancia rigurosa. Pero aquí es preciso recordar que el fin de la disciplina es volverse inútil; aunque sea necesaria una sujeción, ella no impide la libertad: “que es la disciplina que nos imponemos a nosotros mismos, y el fin de la educación en todos los grados es hacer

hombres libres” (COMPAYRÉ, 1920, p. 441). Citando a M. Gréard, concluye Compayré (1920, p. 442):

[...] substituir insensiblemente a las reglas que se le han dado las que él mismo se dé, a la disciplina de afuera aquella de adentro; liberarlo, no de un solo golpe al modo antiguo, sino día por día, rompiendo a cada progreso un eslabón de la cadena que ataba su razón a la razón del otro; enseñarle a salir de sí mismo, a juzgarse, a gobernarse como juzgaría y gobernaría a los otros; mostrarle, en fin, las ideas del deber público y privado que imponen a su condición humana y social: tales son los principios de la educación que de la disciplina escolar hace pasar al niño a la disciplina de su propia razón y crea, al ejercitarla, su personalidad moral.

En una perspectiva similar a la de Compayré, pero con un matiz que introduce un elemento novedoso, Emile Durkheim llamaba la atención sobre el hecho de que los pedagogos modernos (entre ellos el propio Compayré) estuviesen de acuerdo, casi en su totalidad, en ver la educación como un asunto eminentemente individual. Por el contrario, decía él:

Considero como el postulado mismo de toda especulación pedagógica que la educación es un ente eminentemente social, tanto en sus orígenes como por sus funciones, y que, por tanto, la pedagogía depende de la sociología más estrechamente que de cualquier otra ciencia. (DURKHEIM, 2003, p. 115)

Así como para las poblaciones fueron establecidos mecanismos biológicos para su reproducción, en el caso de las sociedades la educación cumplió el mismo papel. Era la educación, y solo ella, la que podía garantizar la sobrevivencia de la sociedad. La educación fue ese mecanismo de reproducción de la sociedad en un doble sentido: de una parte, era la educación la que transformaba el ser “individual y antisocial que somos en el momento de nuestro nacimiento” (DURKHEIM, 2003, p. 83) en un ser apto para vivir

en comunidad; por otra parte, era a través de la educación que los productos de una generación, en lugar de borrarse y desaparecer con su muerte, se acumulaban, se pasaban y se transformaban en la siguiente generación. La famosa definición de educación de Durkheim (2003, p. 63) es ilustrativa en este sentido:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado aún el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.

Pero a pesar de estas claridades introducidas por Durkheim, la perspectiva psicológica se impuso gracias a su íntima articulación con los desarrollos científicos de la biología. De esa manera se constituyó a comienzos del siglo XX el movimiento de la llamada Pedagogía Activa o Escuela Nueva, movimiento más bien heterogéneo que agrupó diversas tendencias, pero que finalmente, reforzaría el carácter individual de la educación y, más específicamente, concretaría o actualizaría las ideas que Rousseau había formulado más de medio siglo antes sobre la educación. Recordemos que a diferencia de Kant, Rousseau no partía de la disciplina, ni pretendía enseñar nada, sin embargo, su idea de educación libre no significaba una renuncia a la dirección, o la conducción; se trataba de una nueva manera de hacerlo, una fórmula novedosa que consistía en establecer las condiciones para una autorregulación del individuo. Es a partir de la propia acción del sujeto en un *medio* particular que es posible educar. Recordemos que Emilio es sacado de la ciudad y colocado en el campo (medio natural) para que de esa forma, y a través de su actividad, inicie las experiencias diversas, cotidianas y naturales que le permitirán aprender las *lecciones* de la propia naturaleza, de las cosas y de los hombres. La libertad de Emilio no es una plena libertad, no es un dejar hacer, no es espontaneísmo: se trata de una estrategia cuyo principio es gobernar más para gobernar

menos, es decir, crear las condiciones para que la acción del individuo se convierta en un proceso de regulación de su conducta, de *adaptación* a las exigencias del medio y de satisfacción de sus impulsos naturales.

En este sentido, recordemos que el animal humano es, en términos de Nietzsche, el supremo producto de la cultura, es decir, del cultivo, de ese largo período pre-histórico que llevó a hacer de una bestia un animal capaz de hacer promesas, un animal con una memoria de la voluntad (NIETZSCHE, 1984). La cultura como cultivo, como adiestramiento, como domesticación, es la actividad genérica del hombre, de tal forma que la única ley que no es arbitraria es, precisamente, la ley de obedecer a las leyes (DELEUZE, 1986): la cultura consiste en crear hábitos al humano, hacerle obedecer leyes, en últimas, adiestrarlo. Nietzsche no duda de la importancia del adiestramiento ni de la ejercitación, a fin de cuentas el hombre no es más que un animal ascético; el problema es qué tipo de ejercitante se forma, qué tipo de asceta o de atleta o de acróbata se crea. Y esa es la cuestión central de la cultura y de la educación. Nietzsche nos recuerda que la cultura, el cultivo, el adiestramiento del hombre ha producido el bueno, bello y fuerte griego como el débil, enfermo y malogrado cristiano. ¿Qué tipo humano se está formado hoy? Aquí volvemos nuevamente a nuestra tesis: la era del gobernamiento neoliberal es el síntoma y la respuesta a la crisis de una manera de formar humanos que podríamos calificar como la forma disciplinaria, el gobernamiento disciplinario, las antropotécnicas disciplinarias cuyo fundamento era la dirección o conducción de unos (adultos – maestros, padres) sobre otros (niños o jóvenes – estudiantes, hijos) sobre la base de una cierta tradición (saberes, prácticas, técnicas) y una autoridad derivada del manejo de esa tradición y de la antecendencia en el mundo frente a los recién llegados.

Como soporte principal de la tesis que me he propuesto mostrar aquí, considero entonces que la crisis de la disciplina, la crisis contemporánea de gobierno, tiene que ver con la emergencia de una forma *liberal* del arte de gobernar, eso que Foucault llamaría

gubernamentalidad liberal, pero sobre todo, tiene que ver con la imposibilidad de su implementación o, en otras palabras, con los efectos que produjeron las tentativas de llevarla a cabo en distintos momentos y espacios sociales, principalmente desde comienzos del siglo XX. Así, si bien en el siglo XVIII se dan las condiciones para la aparición de un discurso que rechaza la conducción directa del individuo, la coerción y la ejercitación constante y vigilada como forma de llegar a una determinada manera de ser humano (las disciplinas) y que, por el contrario, sustenta que se debe dejar actuar la propia naturaleza, abandonar toda medida artificial de conducción para seguir a la naturaleza individual, permitir su crecimiento y despliegue en libertad, si bien todo eso aparece ya en el discurso de Rousseau, su despliegue social sólo tendrá condiciones hacia el siglo XX, de manera restringida y en un *medio* que el propio Rousseau descartó, pues formaba parte de los productos de la civilización, pervertidora de la humanidad: me refiero a la escuela. Miremos entonces con detalle este proceso.

El naturalismo rousseauiano, su creencia en la bondad natural y en las potencias del ser humano se enmarca dentro de una nueva forma de conducción de sí y de los otros que aspira a un gobierno suave, sin excesos, sin presiones externas directas: confianza plena en una naturaleza bondadosa que sólo precisa de espacio, de tiempo y de libertad para desenvolver la humanidad primigenia marchitada por la civilización y su pretenciosa escuela (enseñanza). Pero esta propuesta de libertad y naturalidad, no fue una renuncia al cultivo, al adiestramiento. Nada más extraño a ese gobierno que la idea de un *dejar hacer* o de un abandono silvestre. Se trata de una extraña forma de llevar a cabo el gobierno: invisibilizarlo o mejor, trasladarlo del lado del adulto, del maestro hacia el *medio*, hacia la naturaleza. Eso lo entendieron muy bien los pedagogos de la escuela activa que pretendieron, anti-rousseauianamente, volver la escuela renovada el *medio* natural de la infancia.

El *laissez-faire* que percibimos en las prácticas educativas contemporáneas sería, entonces, un efecto imprevisto del libera-

lismo rousseauiano y a la vez, una respuesta a la pérdida de eficacia de las disciplinas. El gobierno neoliberal sería la era de los sistemas autorreferenciales de Sloterdijk (2012) que funcionan para su propio beneficio dejando de ser funcionales en términos más amplios a la totalidad del sistema. La llamada contemporánea a la búsqueda de la felicidad y el éxito personal está en esta perspectiva. Igualmente sucede con la idea de pensar al humano como un aprendiz permanente, como un empresario de su capital humano cuyo éxito o fracaso sólo depende de la calidad de sus elecciones y de sus habilidades para dejar fuera de juego a los competidores.

En ese sentido podríamos decir que si *Emilio* – como personaje de ficción – fue el sueño de una humanidad mejor, una propuesta para la salvación de la humanidad, *Bart Simpson* – otro personaje de ficción – representa hoy una forma de ser de la humanidad, pero antes que un horizonte de salvación o mejoramiento, se trata más bien de un espejo. Emilio fue un acontecimiento. Se trató de un nacimiento anticipado a su época, un ser intempestivo, un extemporáneo. Criticado por muchos y acogido entusiastamente por algunos, Emilio sólo pudo ser celebrado plenamente cuando la psicología funcionalista, pragmatista y biológica de comienzos del siglo XX apropió la idea de la acción (agencia) individual como un asunto de adaptación. Entonces ahí Emilio cobró sentido en tanto eran los intereses y la acción autónoma del individuo, como parte de su naturaleza, aquello que debía constituirse en el fundamento de su educación. Pero en el momento de su nacimiento, no había ojos ni oídos para ver y entender lo que estaba emergiendo con la idea de una educación natural. El propio Rousseau habló de una *educación negativa*, pues no tenía muy claro aún cómo nombrar eso que se dibujaba con su pluma imaginativa y aventurera. Desde luego, y a pesar de su paranoia, tampoco podría Rousseau haber imaginado que la criatura de su fantástica escritura devendría en una figura bien distinta, dos siglos después. Y es que Bart Simpson es un hijo de Emilio: por más esmerados que sean los padres, sus hijos pueden tomar caminos inimaginables: recordemos

que no se puede educar en estricto sentido, tampoco gobernar, por fortuna.

Pero retomemos el hilo de nuestra historia. Decíamos que el nacimiento de Emilio fue un acontecimiento, pues emergió como una novedad en el discurso, en el pensamiento de su época. Rousseau propone varias ideas revolucionarias en su libro: Emilio no precisa ir a la escuela para educarse; Emilio no necesita ser enseñado para que pueda aprender; no es necesario enseñar a leer y escribir a Emilio desde muy temprana edad, es más, no debería leer, antes de la pubertad, más que un solo libro: *Robinson Crusoe*. Pero tal vez la más osada afirmación del libro sea que ¡Emilio no necesita de maestro! ¿Cómo sería, entonces, posible educar sin un maestro? Esa es justamente la novedad que propone Rousseau: educar sin maestro, sin enseñar, cosa que no quiere decir, dejar a Emilio desamparado o *libre* de cualquier apoyo o guía adulto. En sentido estricto, diremos que lo que propone Rousseau en su libro es la educación de Emilio. Esa nueva educación, aquella que se dibuja en la pluma de Rousseau, es de otro tipo, es una educación en la libertad, pues la tendencia natural del niño es la perfectibilidad, el crecimiento, el desenvolvimiento que, a menos que sea estragada por la intervención artificial de la civilización, seguirá siempre una ruta hacia lo bueno, hacia el bien. Emilio no debería saber muchas cosas, su educación no estaba destinada al conocimiento de todas las cosas del mundo como garantía para su virtuosidad. Al final del recorrido en compañía de su ayo o *conductor*, Emilio no tiene una gran erudición, es más, su erudición (el conocimiento de las cosas del mundo) era bien menor que la de sus contemporáneos; sin embargo, su educación era superior. Emilio tiene todo lo que necesita para ingresar a la vida social y ser un ciudadano respetuoso y respetable: ha aprendido a ser un hombre (un ser humano), ha aprendido a obedecer a la naturaleza y la naturaleza es sabia y buena.

También es cierto que desde inicios del siglo XVII Comenio con su *Didáctica* y sus escuelas buscaba la formación de ese *animal disciplinable* que era el hombre, pero esa formación

pasaba, necesariamente por la escuela, por el conocimiento de las cosas del mundo, asunto que implicaba un sometimiento a la dinámica de la máquina didáctica (la escuela y el maestro). Entonces, la formación de Comenio apuntaba hacia la *erudición*, es decir, hacia el conocimiento que *todos* debían tener de *todas* las cosas. La educación de Rousseau, por el contrario, estaba lejos de esa idea de erudición: Emilio no debería saber muchas cosas, su educación no estaba destinada al conocimiento de todas las cosas del mundo como garantía para su virtuosidad. Al final del recorrido en compañía de su ayo o *conductor*, Emilio no tiene una gran erudición, es más, su erudición (el conocimiento de las cosas del mundo) era bien menor que la de sus contemporáneos; sin embargo, su educación era superior. Emilio tiene todo lo que necesita para ingresar a la vida social y ser un ciudadano respetuoso y respetable: ha aprendido a ser un hombre (un ser humano), ha aprendido a obedecer a la naturaleza y la naturaleza es sabia y buena. Ella le ha enseñado lo que es preciso para vivir honestamente. Emilio, aunque sepa menos que Juanito, lo supera porque su educación natural lo ha dotado de sabiduría (no de erudición) para vivir, es decir, del arte de vivir con la que sabe aquello que es bello y bueno, aquello que se debe hacer y cómo se debe hacer.

Para conocer ese arte de vivir, Emilio no necesitó de un maestro: Rousseau no fue el maestro de Emilio, él mismo se definió como su ayo, podríamos decir que como su pedagogo o su conductor, pues se trata de alguien que guía la conducta del otro: el propio Rousseau utiliza una palabra que literalmente se traduciría como gobernador (*gouverneur*) para definir la tarea de quien educa y que se diferencia de quien cría (nodriza) e de quien enseña o instruye (maestro o preceptor). Por eso Emilio puede ser educado sin un maestro y, por eso mismo, el *Emilio* es una obra subversiva: es subversiva por cuanto en su época de aparición, la forma que comenzaba a ser dominante era la escuela disciplinaria. Podríamos decir, incluso, que se trata de una propuesta libertadora o liberadora, siempre y cuando se tenga en cuenta que la libertad

invocada por Rousseau es una *libertad bien regulada*, como diría Tomás Tadeu (SILVA, 1999).

En este punto valdría la pena decir que aunque Rousseau escribió el *Emilio*, en sentido estricto, no inventó esa idea de educación liberal, todo lo contrario, fue la propia educación liberal que recibió la que inventó a Rousseau y éste, finalmente, escribió sobre aquello, sobre esa práctica que podemos llamar hoy educación liberal. Uno no *dice lo que quiere* ni *piensa lo que quiere*: decimos y pensamos lo que es posible decir y pensar en el marco de una *experiencia* si por ello entendemos una compleja relación entre ciertas formas de saber, ciertas normas de conducta y ciertos ejercicios que hacemos sobre nosotros mismos (Foucault). La idea de educación de Rousseau es efecto de su propia educación: no fue una educación escolar, Rousseau no asistió a la escuela. Aprendió a leer y a escribir en su casa, leyendo con su padre los libros de la biblioteca que dejó su madre quien murió al momento de nacer Juan Jacobo. Con su padre pasaba horas y horas leyendo, no pocas veces los había sorprendido el nuevo día en esa actividad. En sus *Confesiones* nos cuenta Juan Jacobo:

Ni los hijos de los reyes podrán ser objeto de tanto esmero como lo fui yo durante mis primeros años; y, por caso raro, idolatrado de cuantos me rodeaban, siempre fui tratado como hijo querido pero nunca como hijo mimado. Hasta que salí del hogar paterno nunca me permitieron ir solo por la calle con los otros chicos; nunca tuvieron que reprimir en mí ni permitirme ninguno de esos caprichos que se imputan a la naturaleza y que son efecto sólo de la educación. (ROUSSEAU, 1999)

Si creemos en esas confesiones, entonces podremos concluir, ciertamente, que fue esa educación dulce y esmerada la que permitió a la pluma de Rousseau escribir el *Emilio*. Con un ejemplo diferente, Sloterdijk nos recuerda que Marx fue formado en uno de los más reputados (y disciplinados) colegios jesuitas de su país, lo que, como sabemos, no fue obstáculo para sus posturas

críticas, revolucionarias y materialistas. Por el contrario, es muy probable que la disciplina intelectual jesuita contribuyera en la formación de su pensamiento crítico. Sin embargo, no se trata de determinismos: la educación como experiencia no determina, es sólo una condición de posibilidad. La experiencia individual es múltiple, diversa e inconmensurable, individualiza, o aún mejor, se individualiza, no es que se vuelva individual, sino que funciona individualizándose, singularizándose.

Nuevamente retomemos el hilo de nuestra reflexión: la educación en la libertad y para la libertad de Rousseau es una *educación negativa* en el sentido de un rechazo a la intervención artificial que significa para él la enseñanza del maestro y la escuela. Esa intervención es artificial porque no respeta la naturaleza infantil (y humana en general) y no la respeta porque no la conoce, porque no sabe que ella tiene leyes que es necesario obedecer. La principal ley de la naturaleza infantil es el interés, el propio deseo. Rousseau habla, también, del *amor propio*: sólo aquello que nos conviene es bueno, pero saber qué es lo que nos conviene sólo podemos aprenderlo mediante nuestra relación con la naturaleza, es finalmente nuestra propia experiencia quien realmente nos enseña, de ahí la importancia que tiene *el medio* para la educación de Emilio. Por tal razón, Rousseau retira a Emilio de la ciudad, lo aparta de la civilización porque es un medio negativo, artificial: Emilio debe estar en contacto directo con la naturaleza para garantizar una verdadera educación. Ahora, es claro que Emilio no es abandonado en la naturaleza como un náufrago en una isla desierta: Emilio no es Robinson, pero como él, debe aprender a vivir en el mundo sin que nadie le enseñe. Y aquí está la clave de Rousseau: es claro que él no le enseña nada a Emilio, él no está junto a aquél para darle lecciones, él sólo debe disponer el medio para que Emilio, con su actividad, con su acción sobre las cosas, a través de su propia experiencia, aprenda y se eduque. El ayo (pedagogo o conductor) no desarrolla una actividad artificial (como la enseñanza) sino que su acción es definitivamente artificiosa. Lo artificial es lo opuesto a lo natural, es falso. Lo artificioso es aquello hecho o elaborado con

artificio, con arte, con habilidad, con cautela. Eso es lo que hace Rousseau cuando prepara y organiza determinadas cosas, eventos, situaciones para que Emilio tenga en ellas determinadas experiencias y aprenda de las lecciones de su propia actividad. Esa es la clave de la educación liberal: conducir menos para conducir más, eso es lo que diferencia la educación liberal de otras formas de educar:

En las educaciones que con más esmero se hacen, manda el maestro y cree que dirige; y quien dirige, en efecto, es el niño [...]. Tomad el camino opuesto con vuestro alumno; crea él que siempre es el amo, y sedlo vos de verdad. No hay sujeción tan completa como la que presenta la apariencia de la libertad, porque así está cautiva la voluntad misma [...]. Sin duda no debe hacer más de lo que él quiera; pero solo lo que quisieréis que haga, debe él querer. (ROUSSEAU, 1984, p. 73)

Algunos podrían ver en la anterior afirmación el verdadero rostro manipulador y anti-libertario de Rousseau, podría decirse, también, que allí estaría expresado claramente el carácter ideológico de esa libertad burguesa que promueve un burgués como Rousseau. Falsa libertad, libertad engañosa, artificiosa en ese sentido. Quiero proponer otra lectura. No desconozco la procedencia social de Rousseau, es claro que era hijo de una familia burguesa (si no hubiese sido así, ¿hubiese podido escribir sobre la libertad y ser uno de los fundamentos para el pensamiento revolucionario? Tal vez si Marx no hubiese pasado por la disciplina jesuita, tampoco hubiese sido un revolucionario). Sin embargo, lo que queremos señalar no es el carácter ideológico de la educación liberal de Rousseau, sino las condiciones de lo que en el Emilio se llama libertad y educación natural. Esa es la libertad que otros burgueses como Claparède, Ferrière, Montessori y Decroly promovieron más de un siglo después de Juan Jacobo. Digamos, entonces, que la libertad es burguesa, o si prefieren algunos, fue inicialmente burguesa. Y esa libertad se constituyó, en la pluma de Rousseau, en la clave para

educar: conducir menos para conducir más, lo que significa que es el propio individuo quien debe, a través de su experiencia, aprender y educarse, pero esa experiencia no es en una isla sino en el marco de un *ambiente* preparado artificiosamente por un pedagogo (o ayo o *gouverneur*) quien tiene el claro propósito (deseo) de educar. Este es un aspecto central en la educación liberal: no se trata de un mero deber, es un acto de voluntad, de deseo, de amor (amor propio, claro, amor interesado), pues sólo así es posible permanecer por tantos años guiando a un discípulo. La educación liberal implica, entonces, la voluntad, el deseo y, por tanto, el compromiso con la educación del otro: es necesario educar, pues sólo así se pueden formar verdaderos hombres (verdaderos seres humanos diríamos hoy). La educación resulta de una condición natural del ser humano: su perfectibilidad. El niño nace indefenso, con limitadas fuerzas y posibilidades de vivir sin cuidados, pero no es un ser carente, por el contrario, piensa Rousseau que se trata de un ser completo, pero perfectible y ello justifica y exige su educación. Y sólo el adulto, sólo un adulto puede ser responsable por esa educación.

A esta altura del texto podemos pasar a nuestro segundo personaje de ficción. Pero para ello es preciso antes hacer un rodeo previo, unas previas aclaraciones, pues con Bart Simpson todo se complica. En el horizonte del pensamiento pedagógico moderno los planteamientos de la educación rousseauiana fueron asimilados lenta y tardíamente. Se sabe que Kant leyó con entusiasmo el *Emilio*, pero su idea de educación es bien distinta de la de su colega ginebrino. La educación de Kant está más cerca de las ideas de Locke: se trata de una conducción cuya base debe ser el cuidado y la formación y ésta última consiste en una articulación entre cultura, saber, instrucción, de una parte, y disciplina, por la otra. La instrucción será la parte positiva de la formación, mientras que la disciplina, en tanto destinada a controlar la animalidad propia del ser humano, consiste en la parte negativa de la formación. Herbart, autor del primer tratado moderno sobre Pedagogía, discípulo de Kant y sucesor en su cátedra de filosofía en la Universidad de

Könisberg, considera ilusoria la educación rousseauiana, pues una educación de ese género “es demasiado dispendiosa” ya que el educador debe sacrificar su vida para acompañar al joven. Además, “crear hombres naturales significa, por casualidad, repetir de nuevo todos los errores ya superados” (HERBART, 2003, p. 11). Su asunto es la creación de una Ciencia de la Educación y eso le impone a Herbart un criterio sistemático y racional para pensar las posibilidades de desarrollo de la práctica educativa. En esa dirección es que Herbart propone su educación a través de la enseñanza o su enseñanza educativa, con lo cual se aparta de Rousseau. Se dice que Pestalozzi también fue un gran entusiasta de las ideas de Rousseau, pero las exigencias cotidianas de su trabajo pedagógico y su pensamiento asistemático lo distanciaron de las propuestas del ginebrino. En fin, sólo será hasta comienzos del siglo xx cuando gracias a los desarrollos de la biología y de la psicología apoyada en esos avances que personajes como Claparède, Decroly, Montessori y Dewey consiguieron actualizar sistemáticamente las ideas filosóficas de naturaleza infantil, interés y libertad.

Sin embargo, hay que decir aquí que tal vez fue más rousseauiano Iván Illich que los pedagogos de la Escuela Activa, pues a fin de cuentas estos intentaron renovar o transformar la vieja escuela antes que suprimirla. La propuesta de Illich como la de Rousseau eran radicales: suprimir la escuela, pues se trataba de una institución que impedía la libertad. Por el contrario, los pedagogos activos quisieron revivir la escuela introduciendo en ella la libertad como base de la educación. El resultado de esa apuesta es lo que un joven comunicador argentino de la generación de los Simpson llama la *educación prohibida*, sin embargo, es prohibida no porque los maestros sean tradicionalistas o el Estado pretenda mantener una escuela tradicional a toda costa (como parece derivarse de las *investigaciones* del joven comunicador argentino): es prohibida para la gran mayoría de la población porque no posee los recursos económicos para ingresar al tipo de escuelas que el documental promociona (por fortuna). No queremos decir que la escuela

pública estatal haya permanecido ajena a las ideas de esos pedagogos. En toda América Latina el pensamiento escolanovista tuvo sus representantes e incidió de diversas maneras en las prácticas pedagógicas, pero sus condiciones particulares dificultan su renovación según el deseo de los reformistas, de ahí que sólo en algunos pocos espacios institucionales particulares haya sido posible una apropiación y puesta en juego de las nuevas ideas. Pero más allá de estas discusiones, lo que debe quedar claro es que la educación liberal, esa educación fundamentada en la libertad, en el interés del infante, en las necesidades del niño, es una forma de conducir, una manera de gobernar que responde a un criterio claramente económico de eficacia y eficiencia: conducir menos para conducir más, lo que significa que partir del interés, del deseo de aprender será siempre más eficiente que pretender interesar o dirigir la conducta de los otros por medios represivos, amenazas o promesas. No hay que olvidar que hasta la famosa *Summerhill* tiene propósitos formativos, pues se propone formar un cierto tipo humano: creativo, crítico, autónomo.

Ahora bien, como Emilio, Bart Simpson ha llegado a ser una especie de ídolo porque encarna la forma de ser de la infancia contemporánea o, mejor aún, porque muestra esa quimera que ha llegado a ser eso que hoy llamamos infancia. Es claro para nosotros, adultos del siglo XXI, que Bart no es un típico infante, parece más bien una especie de adulto en miniatura (si lo comparamos con su padre Homero)... y aquí comienzan las dificultades, pues a pesar de su apariencia, también resulta claro que Homero Simpson no es un adulto, pues se comporta más como un infante o como un adolescente. La verdad, muchos de las figuras adultas de la serie no son propiamente adultos: los amigos de Homero, por ejemplo, se parecen más a adolescentes que a adultos, en el sentido moderno del término. El propio director de la escuela, el señor Skinner, resulta ser un personaje infantil en la medida que depende todavía de su madre quien, a su vez, lo considera y trata aún como un infante. Lo que tenemos, entonces, son una serie de figuras en donde los roles aparecen difusos. Desde luego, existen figuras

claramente modernas, es decir, definidas, como el caso de Marge, quien representa el adulto típicamente moderno, en su versión feminizada. Igualmente está Lisa, hermana de Bart, quien nos recuerda a la típica niña disciplinada y formada que se comporta racionalmente. El vecino, Ned Flanders, es otra imagen clara de un adulto moderno que educa a sus hijos según una estricta, pero dulce disciplina cristiana.

Bart, entonces, no es un típico niño moderno, es más bien esa quimera que con cuerpo de niño se comporta y piensa como un joven contemporáneo de clase media, es decir, quiere sólo divertirse, pasarla bien, no le gustan los deberes y, desde luego, no quisiera ser adulto, no está en su horizonte, entre otras cosas, porque parte de sus referentes *adultos* sólo son como adolescentes con cuerpos adultos, otras quimeras. En estas condiciones se ve cómo ha sido posible la figura de Bart Simpson, o dicho en otras palabras, cómo ha sido posible la conformación de ese quimérico personaje. Si dejamos de lado a Marge, representante de la madre afectuosa moderna, observamos que Homero no es un padre, ni un adulto. Su relación con Bart es como una relación de pares: nunca se propuso educarlo, su hijo es como un compañero más de juegos. Esa actitud de Homero, inverosímil para la generación de adultos de la primera mitad del siglo XX, es efecto, en alguna medida, de las condiciones de su propia crianza. Homero fue uno de los primeros hijos de lo que Hobsbawm llama la *revolución cultural* del siglo XX, ese conjunto de transformaciones que afectaron la estructura familiar y las relaciones entre los sexos y entre las generaciones. La madre de Homero fue una activista hippie que luchó contra las armas nucleares y tuvo que abandonar a su hijo y esposo para huir de la justicia. Por su parte, Abraham, su padre, es un irlandés, veterano de la Segunda Guerra Mundial que llegó a los Estados Unidos intentando reconstruir su vida. Después de la huida de su mujer, debió mantener sólo a su hijo y no se caracterizó por ser un padre afectuoso ni atento, su relación fue más bien de frialdad.

Lo cierto es que Bart no tuvo como padre a un de adulto y que los otros adultos que lo rodean son también unas figuras ambivalentes o simplemente no puede aprender de ellos gran cosa. Y ese es el punto central de la *conformación* de Bart Simpson: como no había nada substancial que aprender de sus padres ni de los adultos que lo rodean, Bart tuvo que aprender por él mismo. No fue enseñado o, por lo menos, los intentos de educación y enseñanza de los adultos (entre ellos de Marge) fueron interceptados por la actitud negligente y relajada de Homero o por la rutinaria y desesperanzada actitud de sus maestros. Entonces, Bart tuvo que aprender: con sus pares de escuela (de unos, los *durones* o matones, que debía obedecer o soportar su voluntad, de otros, los *nerdos* o los débiles, que debía aprovecharse de ellos); tuvo que aprender con los adultos: que el mundo se parece a un parque de diversiones y a un gran centro comercial (shopping); tuvo que aprender con la tv: que no hay diferencia entre la realidad y la ficción, pues todo es ficción; tuvo que aprender con sus maestros: que no vale la pena ser adulto, pues llegarás a ser una amargado y un aburrido. En fin, Bart es el individuo de la era del aprendizaje permanente. Muy poco le es enseñado y si se le enseña algo, no le servirá de mucho en su mundo cambiante; su educación ha sido mínima. Todo lo que es se debe a que lo ha aprendido, pues vive en esa *sociedad del aprendizaje* que describiera Faure en su informe a la Unesco en 1973.

Un dispositivo de aprendizaje (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013) está transformando la manera como nos constituimos como sujetos, la manera como nos conducimos y como somos conducidos. Ya no estamos en la era de la enseñanza que dibujó Comenio, no pasamos por la educación como la soñó Rousseau y sólo algunos han podido disfrutar de lo que un joven comunicador argentino llama la *educación prohibida*. Ahora estamos ante el mundo de Bart y sus amigos, el mundo de Homero, enfrentados al sueño de una especie de *tierra del nunca jamás*, una *Neverland* en donde nadie quisiera crecer ni ser adulto y en donde sólo parece contar la diversión. Michael Jackson, con toda su fortuna de millones de dólares,

es el mártir contemporáneo que murió intentando construir su propia *Neverland*. Pero la era del aprendizaje no es ese país de las maravillas en el que se empeñó en vivir Michael Jackson y en el que vive, como eterno *infante*, Bart Simpson; la era del aprendizaje es el sueño rousseauiano convertido en pesadilla, en términos menos coloquiales, es la crisis de la disciplina y a la vez, la crisis de la gubernamentalidad liberal que no consiguió operar pues aunque quizás más eficaz, era mucho menos eficiente, pues exigía más gobierno; se trata del momento extremo en el que las prácticas liberales de conducción de la conducta se desprendieron de sus regulaciones (estatales o generacionales) y ahora sólo dependen del propio individuo en tanto agente, capital humano, empresario de sí mismo, aprendiz permanente, a lo largo de toda la vida. Digamos que esa sería la manera como el gobierno liberal consiguió hacerse eficiente: dejar al propio individuo, a los individuos, el problema de su regulación en un medio igualmente desregulado.

Ni enseñanza, ni educación, en sentido estrictamente moderno. Estamos, como Bart, entrando en un nuevo tipo de sociedad en donde el gobierno de todos y cada uno tiene que ver con el aprendizaje permanente. Y a diferencia de la enseñanza y de la educación, para aprender no necesitamos de otro más que como parte del medio o del ambiente que puede servir de acicate para nuestra propia acción de ejercitantes permanentes: para aprender no es necesario enseñar, ni educar, se trata de un comportamiento adaptativo cuyas bases innatas e instintivas, le permiten al organismo (individuo) conducir su conducta de manera eficiente en un medio determinado. La era del aprendizaje es el momento de la historia occidental en donde el individuo está obligado a comportarse como un agente de su propia conducta, como una individualidad que tiene intereses propios, particulares, potencias que explorar y explotar, habilidades que aprender o desarrollar, información que debe procesar o desechar, elecciones que tiene que tomar oportunamente si quiere llegar a ser exitoso y feliz, o por lo menos, feliz, pues en la era del post-deber (como diría Lipovetsky)

un cierto hedonismo no sólo se hace posible, sino deseable como gran ideal de vida.

Por todo ello, como pedagogos, como educadores, como maestros, como adultos, no podemos renunciar a educar y a enseñar, justamente por el futuro, por lo nuevo, por lo que vendrá, por eso mismo, entonces, educar, enseñar, formar es una manera de decir no al dispositivo de aprendizaje o si se quiere, una contra-conducta, por eso quizá sea el momento de tener el valor de decir, con Foucault, que no queremos ser más gobernados de esa manera, con esos fines, por esos sujetos.

Referências

- ARENDT, Hannah. **Entre el pasado y el futuro**. Barcelona: Editorial Península, 1996.
- COMENIO, Jan Amos. **Didáctica magna**. México: Porrúa, 1984.
- COMPAYRÉ, Gabriel. **Curso de pedagogía**. México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1920.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche y la filosofía**. Barcelona: Editorial Anagrama, 1986.
- DURKHEIM, Emile. **Educación y sociología**. Barcelona: Península, 2003.
- FOUCAULT, Michel. La société disciplinaire en crise. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**, tome III, texte 23. Paris: Gallimard, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **El yo minimalista y otras conversaciones**. Buenos Aires: Editorial La Marca, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Seguridad, territorio, población**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- HOBSBAWM, Eric. **Historia del siglo XX**. Barcelona: Editorial Península, 1994.
- KAFKA, Franz. **La metamorfosis y otros ensayos**. Barcelona: RBA Editores, 1995.
- LOCKE, John. **Pensamientos acerca de la educación**. Madrid: Akal, 1986.

- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. **Pedagogía y Saberes**, n. 39, p. 93-102, jan./jun. 2013.
- MEAD, Margaret. **Cultura y compromiso**: estudio sobre la ruptura generacional. Barcelona: Gedisa, 2006.
- NIETZSCHE, Friedrich. **La genealogía de la moral**. Madrid: Alianza Editorial, 1984.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emilio o de la educación**. México: Editorial Porrúa, 1984.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Las confesiones**. México: Conaculta-Oceano, 1999.
- SENNETT, Richard. **La corrosión del carácter**. Barcelona: Anagrama, 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SLOTERDIJK, Peter. **Has de cambiar tu vida**. Valencia: Pre-Textos, 2012.

POR UMA ONTOLOGIA CRÍTICA DO PRESENTE EDUCACIONAL

Julio Groppa Aquino¹

Em uma desconcertante passagem acerca do ofício docente, George Steiner (2005, p. 31-32) assim reputa o ensino oferecido às novas gerações:

Milhões de pessoas tiveram e têm suas experiências da matemática, da poesia, do pensamento lógico aniquiladas por um ensino assassino, pela mediocridade talvez subconscientemente vingativa de pedagogos frustrados. [...] A maioria daqueles a quem confiamos nossos filhos na escola secundária, daqueles em quem procuramos orientação e exemplo na universidade, são, em maior ou menor intensidade, gentis coveiros. Esforçam-se por reduzir o interesse de seus alunos a seus próprios níveis de tédio e indiferença.

Se o eminente crítico literário tiver alguma razão em seu diagnóstico mordaz acerca do ensino contemporâneo – menos em termos das supostas causas do que dos efeitos que ele aponta –, seremos levados a indagar: qual outra prática social, se não a escolar, parece ser mais interceptada pelos *níveis de tédio e indiferença* contra os quais Steiner se levanta?

¹ Julio Groppa Aquino é professor titular do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Este texto foi elaborado para sua participação em mesa-redonda apresentada na *I Jornada Internacional de Filosofia da Educação* e *III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP*, já tendo sido publicado anteriormente sob o título *A crítica educacional como recusa à metafísica pedagógica*, na *Revista de Educação Pública* (v. 24, n. 56, maio/ago. 2015).

Razões para isso, tão dispersas quanto intrincadas, sobejam. Debrucemo-nos sumariamente sobre uma delas: a ambiguidade do projeto escolar democrático.

François Dubet (2008, p. 80) assim se pronuncia sobre o caso francês, cujas mazelas se mostram, em larga medida, análogas a qualquer contexto democrático:

O que deve saber um cidadão hoje? Quais são as capacidades de base (ler, escrever, contar...), os conhecimentos gerais e as competências cognitivas indispensáveis para enfrentar o mundo e continuar a sua formação? Como definir o civismo e o sentimento de pertencimento a uma comunidade nacional e europeia? Que competências práticas deve possuir não importa que aluno egresso da escola? A informática e o direito fazem parte disso, como a capacidade de falar em público? Que língua(s) estrangeira(s) se deve conhecer? Que valores comuns e que capacidades críticas deve adquirir cada aluno se não se quer deixar para a TF1 e para a M6 [canais da televisão francesa] a formação de cidadãos, e quando se sabe que o sentimento de “competência política” está ligado ao nível de instrução?

O sociólogo formula uma lista de questões à espera de respostas que, queiramos ou não, o presente escolar se mostra longe de ser capaz de equacionar.

Partindo da premissa de que a escola republicana se erigiu política e historicamente como um fiel depositário e, ao mesmo tempo, centro irradiador de uma cultura comum a que todos os cidadãos teriam direito, seria possível acrescentar novos elementos complicadores ao inventário de Dubet: disseminar os valores democráticos, com destaque para a liberdade; processar e validar conhecimentos, competências e regras de comportamento tidas como úteis e apropriadas para a vida em sociedade; observar as exigências para a inserção do alunado tanto no mundo profissional quanto no universitário; respeitar a diversidade dos protagonistas escolares, atentando para aqueles com dificuldades, deficiências ou doenças graves; assegurar orientação, motivação e eficiência no que

diz respeito à execução das atividades escolares diárias; minimizar a violência, o onipresente *bullying* e outros males sociais; zelar pelo cultivo da autonomia e, ao mesmo tempo, pela racionalização dos esforços, inclusive no que se refere à formação de quadros docentes, bem como à avaliação de seu desempenho; estabelecer parcerias com o Estado, com a comunidade e, sobretudo, com as famílias dos alunos, a fim de garantir a melhoria das condições de vida dos envolvidos na lida escolar; isso tudo sem perder de vista a consecução de uma infinidade de projetos temáticos pontuais destinados a difundir esclarecimentos e medidas gestionárias relativas a determinado problema social da estação.

Embaladas por um longo cardápio de evocações tão extravagantes quanto irrealizáveis, as práticas escolares acabam por congregiar uma multiplicidade esfuziante de missões tidas como saneadoras dos males que assolariam o mundo contemporâneo; missões portadoras de sentidos incidentais, transversais e, em última instância, ulteriores em relação à transmissão do legado intelectual; transmissão tida, até há pouco tempo, como o objetivo único e exclusivo da instituição escolar.

O afã expansionista em torno da intervenção escolar na atualidade não tarda, contudo, a surtir um efeito devastador: o falseamento intelectual da ação docente, por meio da oferta de um ensino fracionado, aligeirado e sincrético, malgrado abençoado por jargões justificadores tão unânimes quanto imediatistas; jargões incapazes, no entanto, de ocultar a letargia tanto ética quanto política de que padecem. Daí a substituição da dimensão imediatamente intelectual dos fazeres escolares por outras destinações incertas, muitas vezes consagradas por palavras de ordem de difícil, senão impossível, questionamento: a construção da *cidadania*; o fomento do *espírito crítico*; a edificação da *cultura democrática*; o cultivo do *respeito às diferenças*, etc. E quem ousaria perturbar tais credos da época?

Não se trata, aqui, de objetar tais encargos, mas de, a partir deles, operar um cotejo analítico entre, de um lado, a crença social nos poderes milagrosos da institucionalização escolar – poderes

reiterados por incessantes declarações de louvor ou de encorajamento à ação dos professores – e, de outro, o sem-número de evidências em contrário, que vão desde os índices de aproveitamento do alunado, tidos como calamitosos, até a desagregação das relações civis entre seus protagonistas, sinalizada por queixas recorrentes de descrédito, licenciosidade, animosidade ou apatia por parte das novas gerações.

O resultado do ambíguo, quando não ambivalente, projeto escolar democrático parece ser um só: a flagrante vulnerabilidade de seus profissionais, ilhados entre uma escola que se proclama vigorosa e abundante quanto a suas missões de fundo, e outra escola que não cessa de se confessar impotente quanto à consecução de tais missões, restando-lhe nada além do que a oferta de respostas voláteis, pontuais e desarmônicas em relação aos chamamentos do presente.

Desta feita, entre o catastrofismo alardeado pelos profissionais da educação e o salvacionismo visionário decretado socialmente à profissão, erige-se uma cortina de fumaça a camuflar os usos e costumes de uma instituição à deriva que, na linha do tempo, viu-se converter num mero depósito da infância e da juventude, incapaz de promover um diálogo substancial com aqueles sob seu domínio – e isso, diga-se de passagem, em qualquer nível de escolaridade ou esfera gestonária.

Por que, então, persistir na alegação retumbante de que as escolas seriam epicentros da vida democrática, o celeiro do futuro, o berço de uma sociedade mais esclarecida, mais justa e, por fim, mais humana? Dito de outro modo, a que se presta a defesa de uma escola sempre fulgurante, embora de todo ausente?

Eis aqui o ponto de inflexão em que nos deparamos com o projeto foucaultiano de uma ontologia crítica do presente.

Em uma célebre conferência proferida por Foucault, em 1978, na Sociedade Francesa de Filosofia, o pensador se devota a estabelecer os parâmetros filosóficos em torno daquilo que vinha praticando até então. Intitulado *O que é a crítica? (Crítica e Aufklärung)*, o texto – não incluído nos *Ditos e escritos* franceses e,

por extensão, nem em sua versão brasileira – foi publicado originalmente em 1990. No Brasil, a publicação isolada se deu em 2000.

Uma das passagens mais marcantes da conferência se refere à própria definição de crítica que Foucault advoga: uma atitude frente a frente aos modos de governo que se viram nascer no Ocidente europeu do século XVI. Para aquele que era amplamente reconhecido como o pensador das relações de poder *versus* resistência, o que aí se deslinda, estranhamente, não é a recusa, em absoluto, de ser governado por outrem, mas uma inquietude permanente perante o ato de governar, consubstanciada na seguinte proposição: “como não ser governado *desse modo*, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não desse modo, não para isto, não por estas pessoas” (FOUCAULT, 2000a, p. 171).

Eis aí o cerne das lutas de Foucault com seu tempo, que, em grande medida, continua sendo o nosso. A partir de uma linhagem filosófica que remonta à *Aufklärung* kantiana, o pensador francês advoga em favor de um uso público e livre da razão, uso este entendido como um “trabalho sobre nós mesmos como seres livres” (FOUCAULT, 2000b, p. 348).

A ontologia crítica foucaultiana não se quer nem uma doutrina, tanto menos um conjunto de contrassaberes, mas uma atitude constante de suspeição em relação àquilo que somos ou que, por excesso de convicção, acostumamo-nos a pensar que somos – no caso educacional, guardiões da retórica tão estereotipada quanto abstracionista da educação como progresso, emancipação e felicidade das massas.

A atitude crítica apregoada por Foucault, desembaraçada de qualquer traço de cientificismo ou de seu avesso complementar, o humanismo, ambos duramente enfeixados no projeto escolar-civilizatório moderno, poderia ser sintetizada da seguinte maneira: “no que nos é apresentado como universal, necessário, obrigatório, qual é a parte do singular, contingente e fruto das imposições arbitrárias” (FOUCAULT, 2000b, p. 347). Ora, quais práticas sociais contemporâneas, senão as educacionais, têm sido encarregadas de

levar adiante aquelas bagagens históricas tidas como *universais*, *necessárias* e *obrigatórias*, a título de memória seletiva da Humanidade?

Defrontar-se com a existência fastidiosa de tal imperativo patrimonialista representaria, porventura, um germe de ultrapassagem de nossos modos de pensar e de agir quando defronte às novas gerações – doravante sequiosos não de lhes transmitir uma herança, a rigor, sem réplica, mas de *desmonumentalizar* tal herança por intermédio de sua problematização sem trégua e, por conseguinte, de sua reconstituição permanente.

Em uma passagem memorável, Jacques Derrida evoca um modo de vinculação fiel e, ao mesmo tempo, infiel àqueles que o antecederam e que se tornaram objeto de diálogo e, não raras vezes, de contestação para ele. Trata-se da atitude atenta de um herdeiro.

Diz o pensador franco-argelino que a tarefa principal do pensamento – a qual, a nosso ver, contemplaria qualquer profissional da educação em qualquer quadrante e, em certa medida, em quaisquer condições fáticas – pressupõe portarmo-nos como sujeitos livres mediante a herança, a qual nos precede e que, a rigor, não nos é possível escolher, senão a ela se vincular de modo ativo e autônomo. Isso porque

[...] essa mesma herança ordena, para salvar a vida (em seu tempo finito), que se reinterprete, critique, desloque, isto é, que se intervenha ativamente para que tenha lugar uma transformação digna desse nome: para que alguma coisa aconteça, um acontecimento, da história, do imprevisível por-vir. (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 13)

Para que a vida se mantenha em movimento – não importa em qual direção –, caberia aos contemporâneos uma atitude nem de rechaço, nem de submissão contemplativa da matéria constituída, não obstante fragmentária, turva e indócil, que chega até nós, mas, exatamente, a escolha de preservá-la viva por intermédio de sua permanente recriação. Tratar-se-ia, portanto, de reinserir tal matéria no jogo ininterrupto e instável do presente, a fim de que ela não fosse condenada ao desuso, à banalização e à insignificância. Em

suma: cumprir-nos-ia deixar para os que virão aquilo que, não obstante inteiramente reconstituído por nós, já nos havia sido deixado pelos que se foram.

Ela [a herança] ordena dois gestos ao mesmo tempo: deixar a vida viva, fazer reviver, saudar a vida, “deixar viver”, no sentido mais poético daquilo que, infelizmente, foi transformado em slogan. Saber “deixar”, e o que significa “deixar” é uma das coisas mais belas, mais arriscadas, mais necessárias que conheço. Muito próxima do abandono, do dom e do perdão. (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 13)

Deixar. Deixar passar. Deixar viver.

Eis aqui, igualmente, o fulcro filosófico e político da investida arqueogenológica. Foucault é explícito ao situar, pelo avesso, o alvo de suas investidas: “Se a filosofia é memória ou retorno da origem, o que faço não pode, de modo algum, ser considerado filosofia, e se a história do pensamento consiste em tornar a dar vida a figuras semi-apagadas, o que faço não é, tampouco, história” (FOUCAULT, 1987, p. 233).

Outra filosofia, outra história, portanto. Com efeito, seus estudos, por ele sumarizados como “fragmentos filosóficos em canteiros históricos” (FOUCAULT, 2003, p. 336), podem ser compreendidos como uma interpelação obstinada acerca das maneiras de escrever o presente a partir de determinados *universais*.

O pensador elege, então, o empreendimento arqueogenológico com o fito de abarcar tanto as discontinuidades quanto as arbitrariedades que vão a par do encadeamento das regras que, na época, impõem-se a tudo aquilo que é plausível pensar, dizer e fazer conosco mesmos. Mais especificamente, trata-se do conjunto de sentidos que regulam as vivências possíveis nas coordenadas do presente, em relação às quais todos e cada um estaríamos posicionados, incluídos aí os esquemas de condução da conduta, bem como os efeitos de contraconduta relativos a tais esquemas.

Problematizar o presente educacional, com Foucault, implica o descortino não apenas da contingência, da arbitrariedade

e do casuísmo do que elegemos como verdadeiro nas trocas com as novas gerações, mas, exatamente, o enfrentamento da engenhosidade dos efeitos veridictivos de tal patrimonialização, redundando na oferta de um solo circunscrito tão peremptório quanto quebradiço das possibilidades de subjetivação aos mais novos.

Trata-se, em um só termo, de despojar o presente de sua replicação veridictivo-subjetivadora, garantindo, assim, a conquista de um intervalo vital entre aquilo que somos e que, no mesmo golpe, já estamos deixando de ser.

Daí a premência de uma ontologia crítica do presente, assim como Foucault a propôs. Trata-se de colocar o presente para trabalhar – valendo-nos aqui não de uma analogia, mas de um protoconceito – à moda da madeira.

O léxico português reserva definições dignas de interesse para os verbetes madeira e trabalho. No primeiro caso, trata-se de um *tecido* retirado dos troncos e ramos principais das árvores, empregado como material de construção ou combustível. No segundo, a única situação em que o verbo trabalhar se apresenta como intransitivo remete a *estar em funcionamento, funcionar*. É o caso dos relógios, por exemplo. E é também o da madeira. Diz-se que ela trabalha o tempo todo. Ou seja, mesmo alijada de sua condição natural, ela é qualquer coisa que respira, que range, que estala, que dilata e contrai, que arrefece e volta a gerar calor, que produz atrito de si consigo mesma, que gera combustão de – e em – si própria.

Ao modo da madeira, o presente, em situação de trabalho, isto é, quando atritado pelo gesto da problematização, converte-se em matéria viva, movente, que reivindica não alguma misericórdia, mas o pleno direito de persistir existindo, não importa de que maneira ou sob quais condições. Matéria que reclama vida, tão somente.

Nesse diapasão, a perspectiva geral de problematização, com Foucault, insta-nos a entabular um embate não apenas possível, mas incontornável com duas forças prevalentes a governar o presente educacional. Duas forças ostensivas, embaladas, de uma parte, por fundamentos de ordem marcadamente metafísica e, de

outra parte, por efeitos veridictivos responsáveis pela captura dos indivíduos em modelos identitários estipulados de véspera; modelos obliteradores dos infinitos modos de individuação no quadrante educacional.

A primeira força é aquela que encontra sua justificativa no mantra do *progresso* educacional – seja no que se refere à livre iniciativa dos cidadãos, seja, em última instância, no que diz respeito à organização social da própria nação. Seu *approach* é explicitamente cientificista, donde a educação como *locus* disseminador das incessantes novidades originadas alhures. *Pari passu* às demandas socioeconômicas em vigor, seus adeptos pregam a exigência da inovação técnica, somada à irredutibilidade das reformas do mundo educacional, tratando-se de arrancar das trevas a horda de indivíduos *ignorantes* que conduzem as *obsoletas* práticas em uso, bem como os que são por elas conduzidos. Nesse sentido, sua diligência é a medida exata de seu desapareço pela vida que, bem ou mal, há nas escolas, sempre reputadas como em defasagem na comparação a realidades mais arrojadas, mais eficientes e, portanto, modelares. Daí um acento pragmatista-evolucionista a pontilhar seus afazeres.

A segunda força, rival da anterior, embora com ela partilhe a missão de superar os entraves do mundo atual, postula-se uma atitude aguerrida de denúncia dos desmandos da ordem socioeconômica vigente e seus efeitos desumanizadores. Convocam-se os educadores por meio de comandos não mais amparados *cientificamente*, nem enredados no sonho de autoatualização, mas engajados à forja de um suposto bem comum educativo que a todos abarcaria. Para seus signatários, trata-se de conduzir as massas educacionais – agora não mais *ignorantes*, mas *ingênuas e úteis* – a um estado de consciência tal que elas pudessem se insurgir, por conta própria, contra as arbitrariedades deste mundo. Em que pese seu compromisso manifesto com um contexto supostamente mais *igualitário*, suas palavras de ordem carregam um forte acento doutrinário e, afinal, hipertrofiado dos fazeres educacionais, já que neles depositam as chances de um quimérico acerto de contas com

a história, que a educação, bem o sabemos, jamais seria suficiente o bastante para levá-lo a cabo.

O que ambas as forças têm em comum é o presente como objeto de domesticação e, no limite, rechaço, bem como um futuro redentor como norte, tratando-se de se apressar em favor de realidades outras que, enfim, fossem capazes de suplantar as asperezas de um mundo tido ora como imperfeito, ora como injusto. Para tais forças, o presente educacional se torna salvo-conduto de uma obstinada busca de aperfeiçoamento e progresso, pela via da tutela tecnocrática, no primeiro caso, ou pelo heroísmo populista, no segundo. Em ambos, escassez transmutada em fartura prometeica.

Ora, nunca é demais relembrar, com Foucault (2000b, p. 348), que

[...] de fato, sabe-se pela experiência que a pretensão de escapar ao sistema da atualidade para oferecer programas de conjunto de uma outra sociedade, de um outro modo de pensar, de uma outra cultura, de uma outra visão do mundo apenas conseguiu reconduzir às mais perigosas tradições.

Se, na esteira da primeira força, a prospecção do futuro é intrinsecamente evolucionar e adaptativa, a segunda, por sua vez, porta uma feição nitidamente correccional, não obstante seu teor restaurativo, tendo o humanismo como ponto de largada e de chegada. Em ambos os casos, é o sujeito como categoria universal que aí desponta, relegando-se o presente a uma ocasião – sempre insuficiente, mas nem por isso prescindível – de reconciliação de todos e cada qual a uma racionalidade que nos constituiria desde nossa fundação; racionalidade de que, por força da própria história, ter-nos-íamos desviado ou nem sequer nos aproximado, ainda. Em suma, o presente comutado ora em decadência, ora em mera procrastinação do destino humano idealizado, de modo oposto, como pujança, virtuosismo ou, no limite, perfeição.

A clivagem ético-política, operada por ambas as forças, finda por sedimentar uma arraigada cultura metafísica no seio das práticas educacionais, confinando a experiência concreta de – e

entre – seus protagonistas a uma espécie de antevéspera do próprio viver, cuja ventura residiria sempre alhures e *a posteriori*. O presente, empobrecido, rebaixado e inerte, converte-se então em objeto de custódia e, por isso mesmo, alvo de desdém ou de repulsa. Madeira apodrecida, sem ruído, sem atrito, sem vida.

Assim, forja-se, de extremo a extremo, uma transcendência tão reativa quanto demiúrgica a consagrar modos despóticos de governo de si e dos outros no quadrante educacional; despóticos, porque raras são as chances de esquiva, já que chancelados pela anuência da grande maioria, senão da totalidade de seus operadores, forçosamente alocados nesta ou naquela tradição discursiva – ora na triste condição de *funcionários da verdade*, ora na tristíssima de *burocratas da revolução*, na esteira de algumas proposições de Foucault (2014), acerca de *O Anti-Édipo* de Deleuze e Guattari.

Mediante tal estado de coisas, na esteira do qual vulnerabilidade, voluntarismo e estagnação das ideias pedagógicas se confundem por completo, torna-se inadiável o cultivo de um olhar recalitrante quando se trata de operar a crítica do presente; um olhar alerta aos múltiplos constrangimentos que o edifício educacional está, desde sempre, pronto a decretar a seus ocupantes; um olhar capaz, entretanto e em igual medida, de matriciar modos de pensar e de agir sempre em estado de dissolução e de permanente recomposição.

Toca-nos, então, reconhecer que, nas intermitências dos tensionamentos operados por ambas as forças motrizes dos fazeres pedagógicos contemporâneos, ou, mais precisamente, no vazio produzido pelas estridências discursivas que aí se proliferam à exaustão, instaura-se um breve intervalo crítico, à moda daquele que Foucault conclamava, a empuxar uma força de outra envergadura e de outro substrato. Um *éthos* expansivo. Um *éthos* sem verdade, sem futuro e sem redenção.

Para que seja possível perspectivar mais acuradamente o que esse *éthos* exige e faculta, recorro a uma passagem, a meu ver culminante, do pensamento educacional brasileiro contemporâneo:

o *Manifesto por um pensamento da diferença na educação*, de Tomaz Tadeu (2003).

Em oito breves páginas, o autor oferece uma espécie de *abre-te sésamo* para aqueles que se dispusessem a abrigar no próprio corpo a aventura de uma vida outra no campo pedagógico. A começar pelos sete verbos enfileirados que compõem a abertura do texto: “Dispersar. Disseminar. Proliferar. Multiplicar. Descentrar. Desestruturar. Desconstruir” (TADEU, 2003, p. 9).

No pequeno mapa-múndi que Tomaz Tadeu oferece, é como se o universo educacional figurasse de ponta-cabeça, ou melhor, como se insurgisse de dentro para fora a partir de movimentos excêntricos, metastáticos, florescentes. Lá não se anunciam lugares, mas intensidades. Lá não há concentrações, apenas nervuras. Nenhuma reconciliação, apenas sustos. Estirões atópicos, por assim dizer.

Dentre todos os consensos pedagógicos desbancados pelo *Manifesto*, destaco apenas um, o qual encerra toda sorte de armadilhas: o imperativo do diálogo e da ação comunicativa na lida educacional.

Refratário a um mundo reduzido à batuta habermasiana, Tomaz Tadeu se opõe frontalmente a uma tal *obrigação do diálogo*, uma vez que ela traduziria

[...] a fantasia de um mundo regido pelo bom senso, pelo consenso e pela convergência. A ideia de diálogo reinstaura a presença da consciência, a presença do significado, a presença das boas intenções. O diálogo é um sonho de bom-mocismo. A ação comunicativa é um delírio logocêntrico, uma utopia da comunicação transparente. (TADEU, 2003, p. 11-12)

O “direito universal e inalienável à recusa ao diálogo” (TADEU, 2003, p. 12) é então proclamado, a título de revide ao clichê segundo o qual aqueles que ensinam e aqueles a quem se ensina manter-se-iam atados por vínculos linguageiros idealmente recíprocos, convenientes e, afinal, benfazejos. Na contramão disso,

tratar-se-ia de garantir “o dissenso inconciliável, a diferença irreduzível, o desencontro irremediável, a comunicação impossível” (TADEU, 2003, p. 12). Em uma palavra: o desentendimento como meio e fim do próprio ato pedagógico.

Convenhamos: defender o desentendimento como princípio de ação do campo educacional é um golpe mortal contra tudo aquilo que, desde a Modernidade, mais nos empenhamos em oferecer ao mundo: a ferrenha tutela intelectual-moral dos mais novos, a título de sua proteção e de seu cuidado.

Para que sejamos capazes de dimensionar o que a defesa da educação como desentendimento suscita, suponhamos, por um instante, que as mensagens que um professor emite não são, em absoluto, aquelas que seus alunos decodificam. Isso não quer dizer que o reino conversacional pedagógico seria estruturado de acordo com significações sempre idiossincráticas, tampouco que se trataria de um diálogo irremediavelmente fraturado ou, no limite, babélico, apenas refreado pela padronização linguística ou pelo valor de uso das trocas específicas entre os falantes. Jamais, portanto, reduzir os acontecimentos discursivos ao crivo reducionista dos psicanalistas ou dos semiólogos, ambos reputados por Foucault (2014, p. 8) como os “lastimáveis técnicos do desejo [...] que registram cada signo e cada sintoma, e que gostariam de reduzir a organização múltipla do desejo à lei binária da estrutura e da falta”.

Suponhamos, também, com Foucault, que as palavras não operam como correspondentes ora mais, ora menos precisos das coisas que descrevem, e que a tarefa do pensamento não seria, jamais, a conversão de uma a outra realidade, a reboque dos ditames da lógica representacional guardada a sete chaves pela narratividade pedagógica convencional.

Impossível, assim, não fazer coro a Deacon e Parker (1998, p. 151), quando afirmam que

[...] a prática de ensinar não deve se dirigir a uma oferta de verdades ou de novos conhecimentos, mas a um questionamento das verdades existentes [...]. Ela deve estar centrada em nossas formas cambiantes de sujeição, em

nossa existência relacional, e nas forças, práticas e instituições que constroem nossas identidades em nosso nome.

O que está em causa em uma sala de aula, quando atravessada por algum acometimento crítico, tal como Foucault o supõe e advoga, não é, em absoluto, a reapropriação daquilo que, acumulado pelo tempo, teria restado como verdadeiro ou necessário – letra morta, em suma –, mas o tipo de problematização que, no presente, dedicamos a essa matéria, restituindo-lhe a faculdade de coisa viva. Madeira, em suma, cujos nós e veios não consistiriam em uma expressão estática do passado a reverberar uma suposta configuração essencial que nos caberia levar adiante, mas em núcleos de força a emanar signos tão disruptivos quanto generativos, os quais demandam um tipo de apropriação não contemplativo, não imitativo e, portanto, não vegetativo.

Que se o diga, sem mais delongas: o grau de dificuldade da empreitada é enorme. Curioso, no entanto, é o fato de que, para aqueles não interessados pelo *modus operandi* de um tipo de pensamento não metafísico, os esforços aí levados a cabo findam, muitas vezes, por ser interpretados – seja por mero juízo do gosto, seja por aversão aos pressupostos aí em jogo – como *laissez-faire* expressivo e, no limite, balbúrdia argumentativa, ou seja, o contrário absoluto do que é. Ora, uma experiência desse quilate prima pelo antagonismo ao ramerrão discursivo convencional, por meio do rechaço, em ato e sem trégua, da busca inglória de legitimação e de consenso, a encobrir um empreendimento teoricamente tacanho e, tanto pior, amiúde domesticador das injunções do presente.

No terreno educacional, as investidas de timbre não metafísico se orientam pelo esforço de criação de um *topos* existencial tão desviante dos regimes de verdade aí em circulação, quanto generativo de modos e estilos de pensamento recalitrantes e, sobretudo, não vistos de antemão. Trata-se do trabalho de crítica sistemática

acerca do que se é; jamais como revelação ou, tanto pior, prova de fé. Autocriação, enfim.

Aqui, a palavra ganha outro estatuto: nem conjuntivo nem disjuntivo, mas interpelante e, no limite, autofágico. Palavra-ruminação. Palavra-combate. Combate empenhado tão somente em escavar fundações, jamais em edificar outras; combate cujas conquistas são sempre provisórias, sempre titubeantes, sempre por se refazer. Madeira que lateja, que sussurra, que trabalha sem cessar.

Por isso, seus artífices – poucos, decerto – sonham com paisagens inéditas e disformes, à espera de quem tenha coragem suficiente para, juntos, talhá-las com as próprias mãos. Desafortunados por excelência, eles se nutrem de ideias errantes, já que não se dobram ao jogo farsesco do progresso ou da compensação humanos. Para eles, a história nada mais é do que expansão súbita, e a vida, puro enigma. Com eles, a engrenagem do mundo se move a gestos intempestivos, e nada além. Sua estratégia, quando em posse da palavra, é tão somente a de um inconformismo distópico, pelo que são acusados de irascíveis, destemperados, inconsequentes, às vezes. Debatem-se eles, sem trégua, contra a penúria intelectual que grassa na paisagem educacional, mas nada almejam além da prerrogativa do livre pensar. Amizade intelectual é tudo o que oferecem a seus interlocutores. Querem observar o fluxo contínuo dos acontecimentos e neles garimpar alguma vontade de ficção para o tempo presente – para além de toda metafísica, de toda teleologia, de toda danação. Com Foucault (2000a, p. 172), querem apenas não ser governados “dessa forma e a esse preço”.

Daí que os arranjos conversacionais em sala de aula, longe de qualquer ensejo de verossimilhança e fidedignidade, remeteriam apenas a composições descompassadas, contingentes, flutuantes, desembaraçadas de qualquer vontade de persuasão e, portanto, sujeitas a uma miríade de efeitos.

Nesse diapasão, ensinar se converte em uma operação antagonista dos jogos especulares de ação-reação aos estímulos linguageiros operados por um sobre o outro, e vice-versa. Nem

informação, nem esclarecimento, tanto menos aculturação, ensinar consistiria em um gesto mais afeito ao derramamento, ao dissenso e, afinal, à solidão, estas tidas como condições do próprio trabalho de existir, quando compreendido como manufatura de uma minúscula e anônima obra de arte – tal como Foucault tanto a evocou.

Assim concebido e experimentado, o presente educacional atinge, enfim, seu ponto de esgotamento e, quiçá, de virada. O sonho da transparência comunicacional e da reciprocidade dialógica cai por terra. Um *delay*, belo e trágico, instala-se na interlocução entre os mais velhos e os mais novos, já que as respostas que se lhe oferecem passam a não ser nem simétricas nem congruentes às perguntas que as geraram, estilhaçadas que foram por aquelas. A vontade de saber se converte em vacância sequiosa entre o que já se sabe, o que suspeitamos e o que podemos vir a saber, sem jamais suspeitá-lo. Não mais um *éthos*, mas um *pathos* pode, então, irromper do encontro entre professor e aluno, doravante duas criaturas do agora, agora e agora.

Um *pathos* obcecado por modos de pensamento breves, brevíssimos, aferrados não à conservação do mundo e suas misérias, mas à sua reinvenção radical que, queiramos ou não, virá – embora e desafortunadamente não por nossas mãos. Mas virá – impávida, tranquila, infalível e apaixonadamente.

E se Caetano Veloso (2003, p. 173) tiver alguma razão não apenas poética, haveremos então de admitir, por um esforço filosófico deliberado, que “aquilo que nesse momento se revelará aos povos / surpreenderá a todos não por ser exótico / mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto / quando terá sido o óbvio”.

Sim, é da memória de um futuro do presente que se trata. Apenas disso. E é desse tempo insuspeito que o óbvio, não o exótico, emite seus sinais. O óbvio, sempre oculto, não obstante sempre óbvio. Visível, portanto. Infinitamente visível.

Tudo é estar atento e, quem sabe, forte.

Referências

- DEACON, Roger; PARKER, Ben. Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade? In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 138-153.
- DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã...** Diálogo. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- FOUCAULT, Michel. O que é a crítica? (Crítica e Aufklärung). **Cadernos da F.F.C.**, Marília, UNESP, v. 9, n. 1, p. 169-189, 2000a.
- FOUCAULT, Michel. O que são as Luzes? In: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b. p. 335-351. (Ditos e Escritos II).
- FOUCAULT, Michel. Mesa-redonda em 20 de maio de 1978. In: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 335-351. (Ditos e Escritos IV).
- FOUCAULT, Michel. Prefácio. In: FOUCAULT, Michel. **Genealogia da ética, subjetividade, sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 7-10. (Ditos e Escritos IX).
- STEINER, George. **Lições dos mestres**. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- TADEU, Tomaz. Manifesto por um pensamento da diferença na educação. In: CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 9-17.
- VELOSO, Caetano. Um índio. In: FERRAZ, Eucanaã (Org.). **Letra só**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 172-173.

CURRÍCULO E DIDÁTICA DA TRADUÇÃO: REVERSÃO DO LOGOCENTRISMO

Sandra Mara Corazza¹

Como, na área da educação, pensar em termos dos processos de criação de cada um de seus domínios? Como definir cada domínio por sua respectiva atividade criadora? Nesse enfoque criacionista, o que o currículo e a didática criam? Quais as especificidades dos seus atos de criação em processo? O que acontece quando temos uma ideia em currículo, em didática? O currículo e a didática seriam engendrados pela criação pedagógica? Em que consistem os meandros e limites de criação da didática e do currículo? O que é criar didáticas e currículos? Como se dão as ações de ver, falar, escrever, interpretar e traduzir de maneira curricular e didática? Como ocorrem a produção de informes didáticos e a irrupção de novidades curriculares? Para criar em didática e em currículo, em que medida necessitamos de outros processos, como os literários, cinematográficos, musicais, plásticos, científicos, filosóficos? Quais as diferenças entre esses processos e os didáticos e curriculares?

De onde surgem as formas didáticas e curriculares? Didática e currículo carregam capitais prévios de formas, tal como sugerido pela ideia de estrutura? Ou a forma didática e curricular é sempre inédita, enquanto fenômeno de auto-organização da matéria (FOCILLON, 2001)? A didática e o currículo abalam qualquer estrutura ou forma preestabelecida, segundo a sua mobilidade vai se processando, incluindo, até mesmo, o ponto de vista criador? Os

¹ Sandra Mara Corazza é professora titular do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pesquisadora do Observatório da Educação CAPES-INEP. Este texto foi elaborado para sua participação em mesa-redonda apresentada na *I Jornada Internacional de Filosofia da Educação* e *III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP*.

planos, esboços, esquemas, definidos curricular e didaticamente, devem ser esquecidos, em algum momento, para que sucedam rasuras, desastres, silêncios, grau zero? Como a criação didática e curricular atribui valor e sentido a elementos de perceptos e afectos, fabulados pela arte; das funções, produzidas pela ciência; e dos conceitos, criados pela filosofia (DELEUZE; GUATTARI, 1992)? Como operam com esses elementos, para torná-los didáticos e curriculares? De que maneira os criadores contemporâneos de currículo e de didáticas processam esses elementos e os integram ao mundo educacional? Ao educar, cada um de nós cria currículos e didáticas? Quais? Como? Quando? Onde? Por quê?

Tomando tais questões como desafios, este texto localiza a didática como resultante dos atos de criação pedagógica e, ao mesmo tempo, como o meio em que a própria pedagogia funciona, ao atualizar-se em currículo: “a didática, o que se cria em Pedagogia, é um modo, um processo de atualização de uma ideia de natureza pedagógica que se expressa em currículos” (OLIVEIRA, 2012, p. 27).

Pensa o currículo e a didática como inseparáveis de variadas traduções e definições comunicáveis, embora provisórias e sujeitas a contínuas reformulações. Considera os percursos realizados na história do currículo e da didática (CANDAU, 1984; 2012; LIBÂNEO, 2012; PIMENTA, 1997; 2011) como índices de processos singularmente criadores de conhecimento, registro, memória, tratamento metodológico, relacional e dialógico. Encontra alegria no babelismo didático de diferença e abertura, passagens e transposições, pluralidade e multiplicidade de influências, textos e autores. Configura a didática e o currículo como territórios transdisciplinares, translinguísticos, transemióticos, transliterários, transartísticos, transculturais e transpensamentais; que nascem e vivem em diversas obras de diferentes línguas (AQUINO, 2011; 2007; 2009; AQUINO; CORAZZA, 2009; BARTHES, 2006).

Concebe, ainda, esses territórios indissociáveis de uma ética, de uma política e de uma prática tradutória que realiza artistagens (CORAZZA, 2006; 2011; 2012a), desde os seguintes

apoios teóricos: a) filosofia da diferença, atinente à criação e ao pensar (DELEUZE, 2003; DELEUZE; GUATTARI, 1992); b) teorias da tradução literária no Brasil, que a tratam como processo criador, ao lado de Haroldo de Campos (1972, 1976) e Augusto de Campos (1978, 1986); c) obra de Paul Valéry (1997, 1998, 2003) relativa a exercícios do informe e método de criação; d) formulações didáticas e curriculares contemporâneas (ANPED, 2012; ENDIPE, 2012).

Pesquisa da poética

A pesquisa do processo criador em educação nos leva à conceitualização distintiva da didática e do currículo, por meio da tradução diferencial do pensamento artístico, científico e filosófico (CORAZZA, 2014). Tradução que compreende a tradição como obra aberta, a qual recebe esse nome por resultar de escolhas e mediação, lembrança e escreitura de signos, imagens e espaços. Desse modo, o currículo e a didática são considerados movimentos da prática do pensamento educacional, na direção tradutória de atos transcriadores, que implicam menos transportar os sentidos de uma língua para outra e mais recriar discursos e culturas, dotando-os da consistência de romper com o estabelecido, ao empreenderem novos recomeços, e da capacidade de se apropriarem do antigo ou estrangeiro, ao entrecruzá-los com a língua educacional e fazerem ressoar suas próprias vozes.

Para essa concepção e ação tradutórias, tanto o currículo como a didática funcionam como discursos afirmativos, desde que conduzem determinadas interpretações e avaliações, não mais sendo conduzidos pelas existentes. Primeiramente, o currículo realiza traduções das matérias originais advindas da arte, da ciência e da filosofia, para então ser dramatizado, didaticamente, na cena atual da aula e tudo novamente recomeçar. Esse currículo – nômade, vagamundo, do acontecimento – e essa didática – dramática, artista, do informe – não expressam qualquer teoria da cópia, mas produção da diferença no mesmo, por meio de

operações que transferem algo do original para as línguas de chegada, expandindo a própria linguagem.

Didática e currículo que estão articulados a uma teoria criadora e que, por isso, não podem ser guiados por uma tradutologia ou ciência da tradução, mas por uma poética do traduzir. Poética experimental que produz efeitos pedagógicos e epistêmicos, contrários ao cientificismo positivista, e que se operacionaliza, criticamente, como estratégia contra os aparatos de Estado, a manutenção das vidas fascistas e as formações de poder, saber e modos de subjetivação. Enredados em problemas filológicos, interculturais, literários e poéticos, didáticas e currículos tradutórios levantam questões éticas e políticas acerca das relações logocêntricas entre identidade e alteridade dos tradutores e dos educadores.

Transcursos e circuitos

Em transcursos e circuitos de tradução, a didática e o currículo da tradução movimentam os seus processos de pesquisa, criação e inovação. Acolhem e honram os elementos científicos, filosóficos e artísticos – extraídos de obras já realizadas, que diversos autores criaram, em outros planos, tempos, espaços –, como as suas efetivas condições de possibilidade, necessárias para a própria execução; e, ao mesmo tempo, como o seu privilegiado campo de experimentação, necessário para as próprias criações. Com esses elementos, constituem campos artístadores de variações múltiplas e disjunções inclusivas, que compõem linhas de vida e devires reais, desterritorializações e pontos de vista ativos.

Quando, em detrimento das normas formais, potencializam fluxos informes, que se insinuam entre os blocos sensíveis e epistêmicos da filosofia, da arte e da ciência, esse currículo e essa didática fissuram as certezas e verdades herdadas. Eminentemente heterogêneos, maquinam as suas composições contra a homogeneidade. Embora suscetíveis a sistemas de ações estáveis, consideram-se territórios em processo, distantes do equilíbrio e do apaziguamento;

e, mesmo quando estabilizam as suas ações, encontram maneiras de bifurcar-se, para ingressar em novos regimes de instabilidade. Executam, assim, uma *autopoiese*, através de novas codificações, em campos de comutabilidade e diferencialidades, que circunscrevem as suas demarcações e o seu funcionamento.

A sua principal matéria (considerada amorfa) é a vida mesma, promovida por encontros com formas de conteúdo e de expressão do mundo histórico, filosófico, geográfico, científico, artístico e linguístico. Ao mesmo tempo em que se apropriam dessas formas, desafiam as línguas que as produziram, liberando-as dos meios que as articularam. Conservam, no entanto, traços dos elementos originais, transformando-os e agenciando-os de maneiras inusitadas. O seu realismo não se reduz, assim, à mimese do real, desde que buscam, aí, o outro misterioso da realidade, que possibilita a existência curricular e didática criadora.

Contrários ao idealismo e ao racionalismo, suscetíveis a imagens de pensamento e a problemáticas culturais, a didática e o currículo da tradução agitam-se num misto de empirismo transcendental (DELEUZE, 1988) que promove o múltiplo. Funcionando como resistência às repetições do mesmo e luta contra a mediocridade da opinião, mesclam e cruzam o que passou, o que nos afeta e os mundos possíveis por construir.

O seu método de criação possui orientação cartográfica (DELEUZE; GUATTARI, 1997; CORAZZA, 2010; KASTRUP; PASSOS; ESCÓSSIA, 2010) e é composto por velocidades e lentidões, que transversalizam e cortam em diagonal functivos, conceitos, perceptos e afectos. Para extrair acontecimentos desses elementos, que persistem em seus corpos, estados de coisas e seres, executam traduções das línguas originais de partida para a língua de chegada (língua-meta, língua-alvo), o que cria uma língua didática ou curricular.

Rejeitando modelizações confinantes, que requerem regularidades, médias e métricas, elegem o processual e a reversibilidade. Construindo dobras didáticas e curriculares – no plano de imanência (da filosofia), de composição (da arte) e de referência (da

ciência) –, capturam e liberam as forças vitais, que agem sob as formas. Trabalhando as potências que essas formas carregam, substituem a relação forma-matéria pela relação força-material. Associando obras, autores e tradutores, em devires de mutação das culturas, favorecem culturas do dissenso. Reinventando significações, posições de indivíduos, comunidades e grupos, criam novas linhas de saberes, sentires, fazeres. Realizando atos minoritários de ruptura e consonâncias, instalam-se em regiões desconhecidas de problemas. Revelando aspectos ocultos dos seres e circuitos inéditos de pensamento, transformam momentos, lugares, incidentes e circunstâncias em móveis fecundos de experimentações.

Tal criacionismo movimenta-se através de procedimentos crítico-genealógicos e exploratório-experimentais (FEIL, 2011; CORAZZA, 2012b), que partem de clichês – formas, sentidos, interpretações, indivíduos, identidades, conhecimentos. Identificam, então, a imagem dogmática de pensamento que lhes corresponde, em seus pressupostos explícitos e implícitos de *doxa* e senso comum (HEUSER, 2010). Borram e raspam os clichês, através de diagramas, ou conjuntos operatórios de traços pré-individuais, involuntários, contingentes, não-representativos, não-ilustrativos, não-figurativos, não-narrativos.

Nessas zonas de indiscernibilidade e indeterminação, a didática e o currículo tradutórios seguem devires, ao produzirem formas deformadas, figuras desfiguradas, paradoxos e não-sensos. Ao arrancar e isolar o material, o figural e o jogo de forças (DELEUZE, 2007) dos elementos científicos, artísticos e filosóficos, desfazem os efeitos sobrecodificados e redistribuem suas potências informais. Ao propor e desenvolver novas vivências relacionais de alunos e professores com os elementos originais, injetam-lhes interesse e fazem circular sua vitalidade. Ao traduzi-los, curricular e didaticamente, em cenários e dramas contemporâneos, tornam notáveis ideias já criadas e vivificam a educação; liberam forças indomesticadas dos participantes, onde quer que estejam represadas; desestratificam camadas sedimentadas de saber,

poder e subjetividade, trabalhando para que reencontrem a sua virtualidade.

Processo de criação

Considerando que “a vida deve ser traduzida, como processo de criação” (VILLANI, 1999, p. 71), a tradução percorre a didática e o currículo como um dispositivo teórico-técnico que os desencadeia e uma prática que os desdobra. Funcionando, preferencialmente, sobre o plano empírico-transcendental de uma tradução-invenção, que liga o tempo ordinário e a produção de novos elementos artísticos, científicos e filosóficos, não seguem “linha reta, nem nas coisas, nem na linguagem”, mas assumem “desvios femininos, animais, moleculares” (DELEUZE, 1997, p. 12).

A tradução é, assim, uma espécie de “des-tradução”; que não age como “teoria da cópia ou do reflexo salivar”, e sim como “produção da di-ferença no mesmo” (CAMPOS, 2008, p. 208); ou uma “operação contra a corrente” que, mais do que transferir elementos para a língua curricular e didática, toma os originais distantes “como ponto de chegada” em direção ao qual expande a própria língua (MANDELBAUM, 2005, p. 198).

Nas relações com os mundos da arte, da filosofia e da ciência, esse tipo de tradução gera outros modelos, ideias, gostos, vocabulários, sintaxes, estilos. Sendo mimética e não-mimética, a um só tempo, funciona com a força motriz das mudanças, assegurando uma sobrevivência dos elementos originais, como um estágio do seu sobreviver, para que durem mais tempo, de modo diverso. Capaz de anamorfoses, quando reescreve e repensa os originais, torna-se capaz “de ser ela mesma e um outro” (PAZ, 1981, p. 11).

Considerando que todas as línguas são diferenciais, pela via do trânsito entre o original e sua tradução, requer diálogos entre as línguas, sob a condição que cada uma torne-se dupla de si mesma. A tradução é, dessa maneira, um ato político que desfuncionaliza a instrumentalidade das línguas e aproxima distâncias, num processo

de transformação cultural. Em seus atos de traduzir, revela-se como dissidente das línguas legitimadas, transtornando as palavras originais para lhes devolver o poder de conceber as outras, numa reconfiguração de si própria. Vertendo, refratando, mesclando e reescrevendo saberes, desejos, sujeitos, valores, planos de pensamento e culturas, enceta ações recíprocas entre as línguas traduzidas; desapropria pertencimentos, liberando “referências a sangue, solo ou história coletiva”; e alimenta-se de diferentes línguas, sem sofrer “de otite” (MATOS, 2005, p. 144; p. 139; p. 132).

Em estado de heterofilia e de anacronismo explícito, essa tradução compartilha a heterogeneidade, desfazendo e modificando as identidades sedentárias dos elementos originais. Sob o fascínio das interinfluências trazidas pelas linguagens contemporâneas, implica a invenção de um *corpus* crítico-seletivo, que liga “tradução poética, operação metalinguística, paródia, carnavalização, intertextualidade, literatura comparada e relações entre diversos sistemas de signos” (SANTAELLA, 2005, p. 222).

A novidade imprevisível das suas invenções exige que os professores não traduzam tudo, mas privilegiem aqueles elementos que mudam, afetam ou revolucionam cada uma das matérias que põem em circulação. Seguem, assim, Augusto de Campos (1978, p. 7), que afirma: “nunca me propus traduzir tudo. Só aquilo que sinto. Só aquilo que minto. Ou que minto que sinto, como diria, ainda uma vez, Pessoa em sua própria *persona*”. Por isso, inflexionam aquilo que, dotado de “obscuridade ou dificuldade intencional”, apresenta maiores desafios, pois mais recriáveis se mostram, “enquanto possibilidade aberta à recriação” (CAMPOS, 1992, p. 35); ou mesmo aquilo que releva de um projeto “de militância cultural” (MILTON, 1998, p. 206).

A tradução didática e curricular é, pois, “transcrição e transculturação”, desde que textos e séries culturais “se retextualizam no imbricar-se subitâneo de tempos e espaços” diversos: “Transcodagem. Tropismo. Tradução” (CAMPOS, 1976,

p. 10-11). Consiste numa questão de forma, mas também de alma, na ressonância do poema de Augusto de Campos (1986, 2ª orelha):

*re-criar é a meta/ de um tipo especial/ de tradução:/ a tradução-
-arte/ mas para chegar à/ re-criação/ é preciso identificar-se/
profundamente/ com o texto original/ e ao mesmo tempo/ não
barateá-lo/ enfrentar todas as suas/ dificuldades/ tentar reconstituir/
a criação/ a partir de cada palavra/ som por som/ tom por tom/ / é
uma questão de forma/ mas também/ é uma questão de alma*

Procedimentos do presente

Nas ações de traduzir, cada elemento original é concebido e tratado como algo já criado, mas “visto por alguém que só pode enfocá-lo pela ótica do tempo presente” (CAMPOS, 1972, p. 112). Logo, os procedimentos tradutórios não compreendem ou referem-se a sistemas prontos de interpretação, mas desenvolvem experiências que têm relação com modos de desterritorialização do mundo vivível e do vivido.

Por pretender que os elementos artísticos, científicos e filosóficos, emersos dos originais, valham em lugar dos mesmos, o professor-tradutor é um agente de fluxos da invenção, reproduzindo “o original com sua marca distintiva” (MILTON, 1998, p. 221). Suas traduções transgridem as circunscrições sígnicas; rompem a relação aparente entre forma e conteúdo; recusam-se a ficar atreladas à “tirania de um logos pré-ordenado”. Subversoras, propõem-se, no limite, a ser operações radicais de transcrição, visando converter, “por um átimo que seja, o original na tradução de sua tradução” (SANTAELLA, 2005, p. 228).

Descobrimo, assim, em si próprio, um autor que, traduzindo, talvez encontre uma solução possível para os seus próprios problemas de criação (VALÉRY, 1984, 1991, 1996, 2009), o professor-tradutor envolve-se no arriscado ato de retraduzir, ao sabor das mutações do original, e de transpô-lo para o seu tempo e contra ele.

Esse gesto luciferino, mefistofélico, rompe o dogma da unidade entre línguas de partida e línguas de destino, pois a tradução, em si mesma, manifesta que todas as matérias são plurais. Ao liberar “a forma semiótica oculta no original, no mesmo gesto em que se dessolidariza, aparentemente, de sua superfície comunicativa” (CAMPOS, 2008, p. 208; BENJAMIN, 2011), o professor conversa com a matéria que movimenta, promove a catarse de formas desconhecidas e lhe conjura outros sentidos.

Alargando as fronteiras da linguagem educacional, “subverte-lhe os dogmas ao influxo do texto estrangeiro” (CAMPOS, 1976, p. 35), por meio de: bricolagens de saberes e intuições; agenciamentos de acontecimentos; processos de singularização e forças de experimentação; fabulação de finitos abertos ao infinito; crivos no caos circundante (de-Fora) e extrações de Ideias; evocação e deslocamentos do estranho linguístico; transformação de elementos familiares e forças distantes em “mundos possíveis” (DELEUZE, 1991, 1998). Desse modo, cada discurso, texto e autor originais de que o tradutor-professor se ocupa passa por tantas transmutações, que acaba não sendo mais matéria nem língua de ninguém.

Mais visceral do que imitação

O professor domina a tradução quando coloca o “seu próprio ser dentro dela”. Para tal, permite que a tradução seja mais subjetiva “do que imitação e mais visceral do que paráfrase”, escolhendo reproduzir o significado do original e ficar abaixo do nível estético do restante, ou, então, garantir um equivalente próximo. Uma das normas básicas da tradução fica sendo “verter não inverter” (CAMPOS, 1986, p. 17).

Além disso, importa-lhe também não se entregar a traduções facilitadas (pseudotraduções), feitas com termos preestabelecidos que não possibilitam contato com outros modos de pensamento e estilos de escrever-e-ler. Ainda, interessa-lhe não fingir que os elementos de partida são escritos na mesma língua de

chegada, pois essa condição transmite uma “ilusão do natural” e a impressão que as línguas são transparentes (MILTON, 1998, p. 167).

O seu trabalho prévio às traduções é, primeiramente, crítico, no sentido poundiano da palavra, isto é: “uma penetração intensa da mente do autor”. Em seguida, o trabalho torna-se técnico, ou seja: “projeção exata do conteúdo psíquico de alguém e, pois, das coisas em que a mente desse alguém se nutriu”. Ao desmontar e remontar “a máquina da criação” (CAMPOS, 1992, p. 37; p. 43), em face do processo inventivo dos elementos existentes – numa atitude de “crítica genética” (GRÉSSILON, 2007; SALLES, 2008; WILLEMART 2009; ZULAR, 2002) –, indicando os procedimentos tradutórios que utiliza, o professor homenageia a habilidade criadora que os autores tinham sobre os elementos com os quais operaram.

A partir daí, aquilo que ensina, escreve, lê, fala, faz, sente – curricularizando e didatizando tradutoriamente – compõe um elemento próprio, que segue tons e contornos daquele (pretenso) original que tinha diante de si. Para isso, o professor precisa manter, em sua tarefa, uma relação de isomorfia ou de “paramorfia” – “do sufixo grego *pará*, ‘ao lado de’, como em paródia, ‘canto paralelo’” – entre os elementos originais e as traduções, para que, operatoria-mente, as traduções didáticas e curriculares consistam em “criação paralela, autônoma, porém recíproca” (CAMPOS, 1992, p. 35), que evita “o problema das equivalências sem cair na ideia de tradução-cópia do original” (OSEKI-DÉPRÉ, 2005, p. 214).

Sendo críticas e técnicas, as traduções didáticas e curriculares consistem em um tipo especial de leitura-escritura, que compreende não a simples descodificação e transmissão dos elementos originais, mas o mapeamento das condições em que foi efetivada a sua criação; o espaço-tempo que cada qual ocupa na língua e na cultura de origem, na literatura da área, no conjunto da obra daquele autor específico; e assim por diante. Na continuidade, o movimento é o do trabalho transcriador, por meio do qual os elementos são transvertidos.

Por isso, tanto a didática quanto o currículo da tradução são, eminentemente, crítico-vivificadores, pois revolvem as entranhas dos elementos artísticos, científicos e filosóficos para trazê-los novamente à baila, em outros corpos linguísticos, pragmáticos, intelectuais; desde que a sua tradução é “uma das melhores formas de crítica”, ou, pelo menos, “a única verdadeiramente criativa, quando ela – a tradução – é criativa” (CAMPOS, 1978, p. 7).

Reversão do logocentrismo

Como professores, para pensar a especificidade daquilo que criamos, em didática e currículo – por meio da tradução transcriadora, em termos de sua conceitualização e procedimentos tradutórios –, necessitamos combater a imagem logocêntrica da tradução (ARROJO, 1986, 1992, 1993; DERRIDA, 2002).

Imagem que permite articular correlações entre as condições subjetivas, sociais e profissionais dos tradutores e dos professores, quais sejam: a) ambos costumam ter a sua prática tratada como invisível e raramente reconhecida; b) nunca conseguem fazer o mesmo ou ter a mesma importância que os autores dos originais; c) os resultados de seus trabalhos são considerados inferiores, desde que sempre subsidiários de uma ciência, arte ou filosofia; d) tanto uns como outros não serão conservados, pela história, como iguais aos escritores, filósofos ou cientistas; e) ambos são vítimas de preconceitos, insuficientemente remunerados e sobrecarregados de trabalho.

Seja do professor seja do tradutor, a tradição logocêntrica espera uma eficiência sobre-humana ou um ato de magia, não muito definido, que neutralize as diferenças linguísticas, culturais e históricas; dispõe, para ambos, uma imagem moral, pressuposta, que comporta a idealização dos originais e lhes atribui a capacidade de mantê-los inalteráveis, apesar das constitutivas e inevitáveis diferenças; tanto na tradução como na docência, vigora uma crença de que possam existir: O Texto, O Sentido, O Signo, A Palavra, A

Ideia, A Língua, O Problema, A Figura – enquanto conhecimentos e valores legítimos e verdadeiros, os quais devem, tão somente, ser transmitidos (MOUNIN, 1975; STEINER, 1975; GENTZLER, 2009).

Nos dois campos, ora circula um mito de que os saberes, como textos ou discursos, possam ser anteriores e independentes das leituras e escrituras que deles são feitas; ora que possa existir um único original, presente e estável, unanimemente aceito, depositário de significados conservados e imune às interpretações e valorações que proliferam e o agitam, a partir de seu contato com as escrituras que são dele praticadas, as quais estão sempre datadas e marcadas por um contexto, uma perspectiva ou um ponto de vista.

Esse consenso dogmático acredita, ainda, que, tanto ao educar como ao traduzir, devemos nunca trair os originais, desde que nos inclui em um binômio de teoria e prática, cuja supremacia do primeiro termo exige a supressão do segundo subordinado, de maneira que qualquer prática será tomada como insatisfatória. Estabelecem-se, assim, relações sociais e culturais com a educação e o professor, e com a tradução e o tradutor, que nascem e se alimentam de expectativas idealizadas e das frustrações concomitantes: as versões originais sendo consideradas plenas de essência e funcionando como normas desejáveis e adequadas, enquanto as tarefas do professor e do tradutor ficam, de antemão, fadadas à ineficiência. Nessa confluência entre o tradutor e o professor, são-nos atribuídos os papéis de meros transportadores neutros ou de filtros inócuos de significados, temas, conteúdos, os quais seriam preservados, em qualquer tempo, espaço, língua ou cultura.

Talvez por isso, exista, da nossa parte, como professores-tradutores, uma frágil sensibilidade em relação à nossa própria função autoral, interpretativa e valorativa. Como tradutores inevitáveis das funções científicas, dos conceitos filosóficos e dos perceptos artísticos originais, sabemos que se não os traduzíssemos, criticamente, eles se transformariam em letras mortas. Um efeito disso é que, ao abdicar das nossas interferências criadoras, em alguma medida, renunciamos aos *direitos autorais* (em todos os sentidos),

ingressando, muitas vezes, em modos de profissionalização não dignos do seu real valor.

O senso comum logocêntrico também estabelece que os professores e os tradutores não necessitam de grandes habilidades ou de aprendizados específicos, visto que qualquer um pode ser tradutor, bastando, no caso, ter algum conhecimento das línguas envolvidas; ou que todos podem ser professores, bastando conhecer as matérias a serem ensinadas, transmitidas ou dadas. Evidentemente, em ambas as profissões, a dimensão da pesquisa tende a ficar relegada a segundo plano, porque tanto o ato educativo quanto o tradutório são considerados e tratados como aplicações, ilustrações ou simples transmissões; destinando-se, de saída, à incipiência e à precariedade esperadas, o que leva à repetição do ciclo.

Autoria de ler-escrever

Ora, se toda leitura (difícil) é uma tradução, como afirma Valéry (1956, p. 4): “qualquer tipo de escritura que necessita de [um] certo tempo de reflexão é tradução”; e “não há nenhuma diferença entre esse tipo de tradução e aquele que envolve transformar um texto de uma língua para outra”; através do currículo e da didática da tradução, o velho é tornado novo, seguindo a máxima de Pound (2006): *Make it new* – isto é: renovar, vitalizar, dar nova vida àquilo que passou.

Ao traduzir os elementos filosóficos, científicos ou artísticos, os professores os reconfiguram, inventivamente, num palimpsesto híbrido que ultrapassa qualquer limite disciplinar e cognitivo. Em suas operações programáticas, lidam com a tradução, tanto no aspecto micro de procedimentos didáticos transcriadores, quanto no aspecto macro, sistêmico, de seleção dos elementos a serem traduzidos para um currículo.

Guiados pelo valor da interlocução crítica com o alheio, animam-se na confluência paramórfica entre os elementos artísticos, científicos e filosóficos e aqueles transcriados como didáticos

e curriculares. Consideram que são bem traduzidos aqueles elementos que atribuem vida nova aos originais e deixam passar a sensação de que eles ainda vivem. Consideram traduções ruins aquelas que obstaculizam e matam a vitalidade dos elementos originais para pensar, ler e escrever, outra vez.

Tanto em currículo como em didática, uma tradução será exitosa se assumir a função de um verdadeiro elemento científico, filosófico ou artístico. Assim, em vez de mera representante ou substituta dos perceptos, afectos, conceitos e funções, a tradução será eficaz se, após minuciosamente trabalhada, tornar-se autônoma como uma obra de arte, de filosofia ou de ciência.

Se modificarmos a imagem dogmática do pensamento acerca da docência-tradução, atentando para a complexidade e a delicadeza da nossa tarefa, resgatando o seu valor autoralmente criador, talvez reencontremos a devida importância civilizatória e cultural de cada professor-tradutor, bem como as responsabilidades por ela implicadas.

Isso acontecerá se nossas traduções guardarem, com os elementos de partida, relações de reimaginação para além do literalismo rudimentar, da banalidade comum e da facilidade explicativa. Então, as traduções curriculares e didáticas poderão tornar-se mais importantes do que os originais e repercutir os seus impactos criadores, enquanto estratégia de renovação dos sistemas educacionais e culturais contemporâneos.

Referências

ANPED. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Grupo de Trabalho 4: Didática**. Porto de Galinhas: Anped, 2012. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/internas/ver/participantes-gt-4?m=4>>. Acesso em: 12 de maio de 2012.

AQUINO, Julio Groppa. **Instantâneos da escola contemporânea**. Campinas: Papyrus, 2007.

AQUINO, Julio Groppa. O que pode a escrita. In: AQUINO, Julio Groppa; VIEIRA, Elisa; IBRI, Bartira (Orgs.). **Miriade 290**: o que pode a escrita. São Paulo: Annablume, 2009. p. 7-11.

AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 641-656, set./dez. 2011.

AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (Orgs.). **Abecedário**: educação da diferença. Campinas: Papirus, 2009.

ARROJO, Rosemary. **Oficina de tradução**: a teoria na prática. São Paulo: Ática, 1986.

ARROJO, Rosemary (Org.). **O signo desconstruído**: implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas: Pontes, 1992.

ARROJO, Rosemary. **Tradução, desconstrução e psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor (*Die Aufgabe des Übersetzers, Gesammelte Schriften*, v. 1, p. 9-21). **C.E.M.**, s.d. Disponível em: <<http://www.c-e-m.org/wp-content/uploads/a-tarefa-do-tradutor.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

CAMPOS, Augusto de. **Verso, reverso, controverso**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

CAMPOS, Augusto de. **O anticrítico**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

CAMPOS, Haroldo de. **A arte no horizonte do provável**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

CAMPOS, Haroldo de. **A operação do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

CAMPOS, Haroldo de. **Metalinguagem & outras metas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CAMPOS, Haroldo de. **Deus e o Diabo no Fausto de Goethe**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1984.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, p. 235-250, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Diga-me com que um currículo anda e te direi quem ele é. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Fantasia de**

- escritura:** filosofia, educação, literatura. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 143-171.
- CORAZZA, Sandra Mara. Notas. In: HEUSER, Ester M. D. (Org.). **Caderno de notas 1:** projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011. p. 31-96.
- CORAZZA, Sandra Mara. Didaticário de criação: aula cheia, antes da aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., Campinas, 2012. **Anais...** Campinas: FE/UNICAMP, 2012a.
- CORAZZA, Sandra Mara. O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EEDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, GT Educação e Arte, 9., Caxias do Sul, 2012. **Anais...** Caxias do Sul: ANPED, 2012b.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Didática da tradução, transcrições do currículo:** escreleituras de AICE (Autor-Infantil-Currículo-Educador). Relatório Técnico Final de Pós-Doutorado Senhor, realizado na FEUSP, sob supervisão de Julio Groppa Aquino. São Paulo, set. 2014. (Texto digitalizado, 116 p.).
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault.** Paris: Minuit, 1991.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica.** Trad. Peter Pal Pélbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. **Diálogos.** Trad. Eloisa A. Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles. Qu'est-ce que l'acte de création? In: DELEUZE, Gilles. **Deux régimes de fous:** textes et entrétiens 1975-1995. Paris: Minuit, 2003. p. 291-302.
- DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon:** a lógica da sensação. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka:** por uma literatura menor. Trad. Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. v. 4. Trad. Ana Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel.** Trad. Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ENDIPE XVI. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO “Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade”. Campinas: FE/UNICAMP, 23-26 jul. 2012.

FEIL, Gabreil Sausen. **Procedimento erótico, na formação, ensino, currículo**. Jundiá: Paco Editorial, 2011.

FOCILLON, Henri. **A vida das formas**. Seguido de Elogio da Mão. Trad. Ruy Oliveira. Lisboa: Edições 70, 2001.

GENTZLER, Edwin. **Teorias contemporâneas da tradução**. Trad. Marcos Malvezzi. São Paulo: Madras, 2009.

GRÉSILLON, Almuth. **Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos**. Trad. Cristina Campos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

HEUSER, Ester Maria Dreher. **Pensar em Deleuze: violência e empirismo no ensino de filosofia**. Ijuí: UNIJUÍ, 2010.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

MANDELBAUM, Enrique. Tradução e des-tradução na bíblia de Haroldo de Campos. In: MOTTA, Leda Tenório da (Org.). **Céu acima: para um “tombeau” de Haroldo de Campos**. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 193-212.

MATOS, Olgária. Babel e Pentescotes: heterofilia e hospitalidade. In: MOTTA, Leda Tenório da (Org.). **Céu acima: para um “tombeau” de Haroldo de Campos**. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 131-147.

MILTON, John. **Tradução: teoria e prática**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MOUNIN, Georges. **Os problemas teóricos da tradução**. Trad. Dominique Aury. São Paulo: Cultrix, 1975.

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. **Método de dramatização: O que é a pedagogia?** Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

OSEKI-DÉPRÉ, Inês. Make it new. In: MOTTA, Leda Tenório da (Org.). **Céu acima: para um “tombeau” de Haroldo de Campos**. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 213-220.

PAZ, Octavio. **Traducción: literatura y literalidad**. Barcelona: Tusquets, 1981.

- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2011.
- POUND, Ezra. **ABC da literatura** Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SALLES, Cecília Almeida. **Crítica genética**: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. São Paulo: EDUC, 2008.
- SANTAELLA, Lucia. Transcriar, transluzir, transluciferar: a teoria da tradução de Haroldo de Campos. In: MOTTA, Leda Tenório da (Org.). **Céu acima**: para um “*tombeau*” de Haroldo de Campos. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 221-232.
- STEINER, George. **After Babel**: Aspects of language and translation. Londres: Oxford; New York: Oxford University Press, 1975.
- VALÉRY, Paul. **Traduction en vers des Bucoliques de Virgile**. Paris: Gallimard, 1956.
- VALÉRY, Paul. Esboço de uma serpente. In: CAMPOS, Augusto de. **Paul Valéry**: a serpente e o pensar. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 27-57.
- VALÉRY, Paul. **Variedades**. Trad. João Alexandre Barbosa. São Paulo: Iluminuras, 1991.
- VALÉRY, Paul. **A alma e a dança e outros diálogos**. Trad. Marcelo Coelho. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- VALÉRY, Paul. **Monsieur Teste**. Trad. Cristina Murachco. São Paulo: Ática, 1997.
- VALÉRY, Paul. **Introdução ao método de Leonardo da Vinci**. Trad. Geraldo Gérson de Souza. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- VALÉRY, Paul. **Degas, dança, desenho**. Trad. Cristina Murachco e Célia Euvaldo. São Paulo: Cosak & Naify, 2003.
- VALÉRY, Paul. **Alfabeto**. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- VILLANI, Arnaud. **La guêpe et l'orchidée**: essai sur Gilles Deleuze. Paris: Belin, 1999.
- WILLERMAT, Philippe. **Os processos de criação na escritura, na arte e na psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- ZULAR, Roberto (Org.). **Criação em processo**: ensaios de crítica genética. São Paulo: Iluminuras, 2002.

DEMOCRACIA, PODER E EDUCAÇÃO¹

Vera Teresa Valdemarin²

Educação e democracia têm se constituído como par indissociável, tanto para marcar as origens do projeto político caracterizador dos estados modernos quanto para perspectivar o futuro desejado. Se a “educação pública, republicana e democrática – cujo paradigma para o Ocidente nasceu dos valores da Revolução Francesa – acreditava que a ‘imaturidade’ do povo na política devia-se não apenas à sua exploração econômica, mas à exclusão cultural” (MATOS, 2006, p. 11), a permanência desse problema aponta para a necessidade de uma análise que considere os sofisticados processos de exclusão e de participação – cultural e política – sedimentados ao longo do tempo.

A democracia, entendida como regime assentado no compartilhamento do poder, requer a qualificação daqueles que dela participam por meio da educação. Nessa fórmula, estabelecida desde o século XVIII, a prerrogativa de tomar decisões coletivas que governam a vida de todo o grupo demanda educação, instrução e esclarecimento, variâncias da relação com o conhecimento. A ênfase na participação de todos e na tomada de decisões livres indica os valores centrais da democracia e permite a distinção entre

¹ Texto produzido no âmbito do projeto de pesquisa *Ideias em movimento: apropriações da Escola Nova no Brasil (1930-1961)*, com financiamento CNPq na modalidade Produtividade em Pesquisa.

² Vera Teresa Valdemarin é professora livre-docente do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências de Rio Claro da Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), e corresponsável pela coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPICIE). Este texto foi elaborado para sua participação em mesa-redonda apresentada na *I Jornada Internacional de Filosofia da Educação e III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP*.

“los gobiernos democráticos de aquellos no lo son” (BOVERO, 2002, p. 18).³

A afirmação dessa indissociabilidade, no entanto, não diminui a complexidade do arranjo necessário entre a democracia como forma de governo e a educação como forma de participação cultural mais ampla. Essa dificuldade, atestada pela recorrente abordagem do tema em diferentes chaves analíticas, põe em cena o constante reexame das premissas, dos argumentos, das possibilidades e das limitações que se interpõem à efetivação da qualidade educacional como requisito fundamental para a participação democrática.

Os escritos de John Dewey sobre essa temática têm se mostrado fontes instigantes, uma vez que o filósofo norte-americano reconfigurou os termos da relação entre democracia e educação nas décadas iniciais do século XX, estabelecendo-lhes significados que marcaram fortemente o ideário pedagógico ocidental e que são frequentemente invocados como inspiração para a discussão dessa relação. A democracia como modo de vida, que possibilita aprendizagem, comunicação, questionamento e participação nos valores sociais, é desafio que se mostra permanente (HANSEN, 2006); os impasses sobre os valores que devem presidir a organização das escolas e dos currículos, entendidos como possibilidades de enriquecimento cultural, são incógnitas constantes para os educadores (TANNER, 1997), e até mesmo a proposição de um conjunto de manifestos destinados à construção de sociedades democráticas, colaborativas e interdependentes (BENSON; HARKAVY; PUCKET, 2007) torna-se plausível perante a deterioração da participação social nos regimes democráticos.

A própria permanência das proposições do autor, em diferentes tempos e contextos, tem sido tema para reflexões e interpretações. Cunha (2015) exemplifica essa possibilidade em duas direções: na primeira delas argumenta que a relação entre

³ Sobre controle democrático e valores coletivos, ver também NOGUEIRA, 2001.

democracia e educação, tal como apresentada no livro de mesmo nome, não consiste numa descrição, mas sim na proposição de uma utopia destinada a delinear o devir dessa relação; a segunda direção consistiria na reafirmação dos valores dessa utopia por meio de práticas educacionais possíveis, mesmo que em contextos adversos.

Indagando como os textos de John Dewey se tornaram inteligíveis, acessíveis e relevantes em lugares e tempos tão diferentes entre si, Popkewitz (2005, p. 9) elabora as noções de *traveling libraries*⁴ e *indigenous foreigner*⁵, por meio das quais procura explicar a combinação de arranjos, fluxos e redes que deram inteligibilidade para mudanças pretendidas e efetivadas em diferentes contextos. Para o autor, o pragmatismo deweyano, articulado a diferentes conjuntos de ideias e relações de autoridade, constituiu a representação do indivíduo como agente da mudança, a ciência como modo de organização da vida cotidiana e o processo de solução de problemas como base para a construção de comunidades, elementos sempre utilizados para caracterizar a Modernidade. A originalidade dessa perspectiva analítica está em apreender a Modernidade não como produtora das mudanças ocorridas, mas sim como resultado delas.⁶

Outras possibilidades interpretativas

Obras de referência, como se tornaram os escritos de John Dewey, encontram-se abertas a novas interpretações (atestando sua

⁴ “The metaphor of *traveling libraries* gives focus to the different sets of assemblages, flows, and networks through which intelligibility is given to the changes” (POPKEWITZ, 2005, p. 10).

⁵ “I use the ironic phrase *indigenous foreigner* to give attention to how particular ideas as modes of living are brought into new contexts in which the ‘foreignness’ of the ideas are seen as indigenous or ahistorical and ‘natural’ to that situation in which they are positioned. [...] is a notion to focus historically on the flow of systems of reason such as pragmatism as it reassembled, connected, and disconnected to articulate multiple intentions and cultural theses” (POPKEWITZ, 2005, p. 9).

⁶ “The assumption of the essays is that modernity is not a fact to explain the changes occurring but a term whose use is made possible through changes in ideas, authority relations, and institutions” (POPKEWITZ, 2005, p. X).

fertilidade para viajar entre tempos), e o objetivo aqui é focalizar as reelaborações de conceitos e proposições sobre educação e democracia feitas pelo próprio autor em diferentes publicações. Sua longevidade permitiu-lhe testemunhar, por exemplo, os efeitos de duas grandes guerras, mudanças tecnológicas impactantes e a escalada norte-americana na geopolítica mundial; suas atividades como intelectual público exigiram o enfrentamento de problemas que modificaram a compreensão sobre o potencial transformador da ciência e da educação exposto nos primeiros escritos.

Os aspectos educacionais da concepção deweyana, principalmente aqueles relacionados à vinculação da escola com a vida e à valorização da experiência do sujeito, parecem ter constituído representação duradoura nas sociedades atuais; já o modo de vida democrático, requisito imprescindível para essa experiência, permanece no âmbito de um futuro incerto. Crivar as expectativas com relação aos conceitos de liberdade, autonomia, ciência e experiência, entre outros, pode contribuir para elucidar a disparidade existente entre o que é professado e o que é praticado na sociedade e na educação no século XXI.

Entende-se assim que acompanhar a reelaboração das proposições do autor pode contribuir para a discussão sobre a permanência da democracia como ideal a ser conquistado, mas reconhecendo as dificuldades que se apresentam para efetivação da experiência democrática, principalmente da experiência democrática de educação, em que pese a existência de garantias legais e o funcionamento do aparato institucional para sua viabilidade. Para tanto, procura-se articular, no mesmo movimento compreensivo, tanto a descrição da indissociabilidade entre educação e democracia quanto um itinerário de dificuldades a serem consideradas em perspectiva crítica.

Em seus escritos iniciais, John Dewey analisou a sociedade que lhe era contemporânea de modo altamente positivo; os avanços, as conquistas e mesmo os problemas deveriam ser tomados como modelo para a educação, aí residindo as possibilidades de aprimoramento das formas democráticas de vida e do

regime político. Ao propor a escola como miniatura da sociedade, entendia que nela deveriam ser buscados os conhecimentos, os valores e, sobretudo, os processos de participação e de compartilhamento do poder.

Em 1896, ao iniciar suas atividades na Escola Laboratório da Universidade de Chicago, produziu uma série de textos,⁷ originalmente dirigidos aos pais e professores, para explicar os objetivos e a concepção daquela escola que se pretendia inovadora.

A primeira dessas palestras é *A escola e o progresso social*, e nela o autor afirma que, originária das invenções que submeteram as forças naturais às necessidades humanas, a industrialização gerou centros produtores para suprir o mercado mundial e escoar a produção, implementando a comunicação entre todos os participantes desse processo. Essa revolução rápida e extensa mudou limites físicos e políticos, reuniu pessoas em cidades grandes e pequenas, alterou crenças, hábitos e modos de vida, tornando evidente que a aplicação das forças naturais com inventividade não só era possível, como também comercialmente desejável. As transformações sociais e econômicas, vistas por Dewey como inexoráveis, afetaram também a vida familiar, impondo a necessidade do trabalho cooperativo entre todos os seus membros e o implemento de forças educativas, uma vez que as ações cotidianas – em que não há distinção entre viver e aprender – constituem oportunidade para o desenvolvimento da observação, da imaginação construtiva, do pensamento lógico e do senso de realidade.

Dessa análise idílica da sociedade realizada pelo autor decorre uma consequência central em suas proposições filosóficas e pedagógicas: a de que esse mecanismo, positivamente comprovado na vida social, é a base sobre a qual devem ser estruturadas a educação e a escola. Segundo esse entendimento, a escola deve estar conectada às transformações sociais que ocorrem em larga

⁷ As palestras realizadas pelo autor foram reunidas no livro *A escola e a sociedade*, publicado em 1899, que teve inúmeras edições e acréscimo de artigos. Utilizamos aqui a edição de 1932 para referência aos textos que não foram traduzidos no Brasil.

escala, não apenas em termos de objetivos, mas principalmente no que se refere aos métodos de aprendizagem, isto é, o processo de mudança social permanente deve se expressar tanto no conteúdo quanto na forma escolar.

A introdução das ocupações ativas, do estudo da natureza, da ciência elementar, da arte, da história; relegar o que é meramente simbólico e formal a uma posição secundária; a mudança na atmosfera moral da escola, na relação entre alunos e professores – a disciplina; a introdução de fatores mais ativos, mais expressivos e autodirigidos – não são meros acidentes, são necessidades da grande evolução social. (DEWEY, 1932, p. 29, tradução nossa)

Assim, adota-se que as ocupações desenvolvidas na escola devem gerar cooperação e divisão do trabalho, constante troca intelectual e implemento da comunicação, e, nessa perspectiva, ela pode ser considerada uma sociedade em escala menor.

Para Dewey, a Revolução Industrial teria rompido o monopólio da aprendizagem por uma classe social. A imprensa e os transportes tornaram a comunicação mais rápida e mais barata; a liberdade de movimento acompanhada da troca de ideias resultou numa revolução intelectual e a aprendizagem foi posta em circulação, assim como outras formas da produção humana; o conhecimento deixou de ser sólido, tornou-se liquefeito, e a própria atividade social passou a demandar novos processos de compreensão.

Com base nas mudanças sociais, o autor justifica a renovação do princípio organizativo da escola de modo a integrá-la no contexto então emergente. A função social da escola, tradicionalmente entendida como uma preparação para o futuro, é deslocada para o tempo presente e, nessa mudança, as ocupações sociais são entendidas como conteúdo que possibilitaria a apreensão do mundo em qualquer faixa etária, e não apenas como próprias do mundo dos adultos. Trata-se de integrar a escola à sociedade, introduzindo uma relação ativa com o conhecimento, própria das ocupações sociais colaborativas, como método escolar.

O conhecimento escolar encontraria suas referências numa concepção de ciência como capacidade para dominar as forças naturais em benefício do ambiente humano; trata-se de um conhecimento científico aplicado, gerador de produtos que beneficiam o homem comum. É nessas aplicações, mostram seus resultados práticos no dia a dia, que John Dewey se ampara para propor as ocupações sociais como conteúdo escolar de modo a dar continuidade ao processo social. O valor da ciência residiria na colaboração que poderia trazer para o entendimento de que a verdade resulta de processos experimentais, é sempre provisória e indica a reflexão sobre as consequências da ação humana.

A forma conciliatória adotada nesses textos iniciais pode obscurecer a radicalidade do que neles é proposto: a substituição da organização do currículo em matérias por uma organização baseada na percepção infantil sobre a sociedade. Ao atribuir à sociedade a determinação do conteúdo escolar, Dewey constrói o que ele denominou conciliação entre os aspectos lógicos – a matéria de estudos – e os aspectos psicológicos – a experiência infantil –, tomando por eixo as ocupações sociais.⁸ A concepção moderna de escola, que vinha sendo construída desde o século XVII (com Comenius, por exemplo), postulava essa instituição como lugar apartado da sociedade e a formação como uma preparação para a vida, como um processo que mostraria seus resultados num tempo futuro. A proposição mais radical de John Dewey repousa justamente nessa inversão: a escola não prepara para a vida, ela é a vida tal qual se dá na sociedade, daí decorrendo sua relação com a democracia, descrita nos seguintes termos, no livro *Democracia e educação*, publicado em 1916:

Quanto ao aspecto educativo, observaremos primeiro que a realização de uma outra forma de vida social em que os interesses se interpenetram mutuamente e em que o progresso, ou readaptação, é de importante consideração,

⁸ Essa concepção foi explicitada no texto *A criança e o programa escolar* (DEWEY, 1959), sendo difundida para inúmeros países como símbolo, não apenas educacional, do desenvolvimento norte-americano.

torna a comunhão democrática mais interessada que outras comunhões na educação deliberada e sistemática. O amor da democracia pela educação é um fato cediço. A explicação superficial é que um governo que se funda no sufrágio popular não pode ser eficiente se aqueles que o elegem e lhe obedecem não forem convenientemente educados. Uma vez que a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e o interesse voluntários, e unicamente a educação pode criá-los. Mas há uma explicação mais profunda. Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primacialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada. (DEWEY, 1979, p. 93)

Essa concepção bastante generosa de educação correu o mundo e sedimentou o vínculo entre educação e democracia, mais como aspiração do que como realização, e tem sido reiteradamente invocada como horizonte possível e desejável. Ela ampara as pretensões de reformar pelo menos a escola, reforçando a importância de seu papel social.

No entanto, a continuidade das transformações não cessou e o próprio autor reconfigurou alguns aspectos de suas proposições. Em 1930, tempos difíceis para a sociedade norte-americana, e usufruindo de prestígio profissional consolidado na Universidade de Colúmbia, John Dewey alargou seu interesse para as questões sociais e políticas. No livro *Individualismo velho e novo* (DEWEY, 1999), a crítica contundente posiciona as descrições anteriores num passado distante.

Afirma que se instaurou uma sociedade que cultua o dinheiro, transforma a liberdade num termo obsoleto e apresenta profundas contradições entre instituições, práticas e teorias obscuras pelo revestimento de velhas crenças velhas em novas roupagens. No comando das novas tecnologias, haveria uma glorificação do passado e a legalização do *status quo*, sem perguntar seriamente se é possível empregar os meios à disposição para

equilibrar e estabilizar a sociedade. O fator espiritual da tradição norte-americana – oportunidades iguais e livre associação – estaria obscurecido e abandonado.⁹

Para Dewey, não há caminho mágico para a democracia¹⁰ e deve-se enfrentar o problema profundo de construir um novo individualismo consoante com as condições objetivas próprias do tempo, de modo que igualdade e liberdade expressem, além de valores políticos, participação no desenvolvimento da cultura. Nessa análise, os indivíduos se encontram em um passado que é intelectualmente vazio para dar estabilidade, e em um presente que é sobrecarregado e caótico para dar direção às ideias e moções, isto é, uma combinação que não oferece sentido para as realizações sociais e que afeta a estrutura mental e moral dos indivíduos e, em decorrência, o padrão de seus desejos.

Segundo ele, mudar o padrão da vida social – de um negócio individual para um empreendimento coletivo – requer mudanças psicológicas, profissionais e políticas que afetariam ideias, crenças e condutas; se a produção em massa gera educação de massa negligenciando as habilidades e as capacidades individuais, o alcance da excelência em qualquer setor torna-se resultante da discriminação.

Sem explicitar claramente possíveis caminhos, o autor argumenta no sentido de encontrar meios para fazer com que as massas possam partilhar livremente de uma vida enriquecida pela

⁹ “With an enormous command of instrumentalities, with possession of a secure technology, we glorify the past, and legalize and idealize the *status quo*, instead of seriously asking how we are to employ the means at our disposal so as to form an equitable and stable society. This is our great abdication. It explains how and why we are a house divided against itself. Our tradition, our heritage, is itself double. It contains in itself the ideal of equality of opportunity and of freedom for all, without regard to birth and status, as a condition for the effective realization of that equality” (DEWEY, 1999, p. 84).

¹⁰ “Because there is no magic in democracy to confer immediately the power of critical discrimination upon the masses who have been outside any intellectual movement, and who have taken their morals and their religion from an external authority above them – an authority which science is destroying – it does not follow that the ineptitude of the many is the creation of democracy” (DEWEY, 1999, p. 165).

imaginação e pelo desfrute estético. Dado que a cultura denota o tipo de emoção e de pensamento que caracterizam pessoas e épocas – uma qualidade moral e intelectual orgânica, portanto –, seria preciso descobrir as condições propícias sob as quais a produção estética vital e a apreciação estética pudessem se realizar em larga escala. Na mesma direção, considera também a ciência como instrumento potencial para liberar espiritualização, sem, no entanto, definir instituições capazes de desencadear soluções: a indicação possível é fomentar mais pensamento e mais pesquisa, mais pensamento significativo e mais pesquisa significativa para a percepção da urgência dos problemas.¹¹

Em 1938, as relações entre educação e ciência são novamente objeto das exposições presentes no livro *Experiência e educação*, uma resposta às críticas que a educação progressiva recebia e que incidiam, principalmente, em dois aspectos: desvalorização da instrução e da disciplina escolares e dificuldades para traduzir as pretensões renovadoras em práticas pedagógicas. Perante o imperativo de novamente explicitar a conexão entre educação e vida, o autor não aponta fórmulas ou prescrições, mas indica que novos significados só podem ser estabelecidos por todos os atores educacionais engajados num processo investigativo.

Dewey afirma que rejeitar a filosofia e a prática tradicionais provoca um novo problema: estabelecer a conexão entre educação e vida pessoal, uma vez que o conceito de experiência não é autoexplicativo; ao contrário, seu significado é parte do problema a ser investigado por todos os participantes do processo. Entende-se assim que, originária da experiência, a educação progressiva não comporta prescrições práticas definidas, mas apenas diretrizes gerais a serem reelaboradas em diferentes contextos.

¹¹ “This point of view is sometimes represented as a virtual appeal to those primarily engaged in inquiry and reflection to desert their studies, libraries and laboratory and engage in works of social reform. That representation is a caricature. It is not the abandonment of thinking and inquiry that is asked for, but more thinking and more significant inquiry. This ‘more’ is equivalent to a conscious direction of thought and inquiry, and direction can be had only by a realization of problems in the rank of their urgency” (DEWEY, 1999, p. 234).

O método científico, para ele, é exercício fundamental para a experiência democrática, uma vez que, nele, as ideias são hipóteses que impulsionam o exame e devem ser continuamente testadas e avaliadas nas consequências que produzem. Esses procedimentos, centrais para a organização intelectual, são propulsores da geração de significados da experiência cotidiana e podem levar ao estabelecimento de padrões práticos. O método científico é aliado do processo de reconstrução contínua da compreensão dos problemas econômicos e sociais e, portanto, deve ser também o método que preside as atividades escolares.

Em 1939, com a publicação do livro *Liberdade e cultura* (DEWEY, 1970), as inflexões são ainda maiores. O autor abandona a fundamentação de cunho darwinista presente, por exemplo, em *Democracia e educação* e coloca em primeiro plano uma ideia de cultura amparada nos estudos provenientes da antropologia; reitera o valor do conhecimento científico, redesenhado na forma de uma atitude científica, mais flexível e mais abrangente do que um método científico.

Define que o

[...] complexo de condições que regula os termos em que os seres humanos se associam para a vida em comum é, em suma, o que exprimimos pela palavra *cultura*. O problema é o de saber que espécie de cultura é tão livre em si própria que concebe e gera a liberdade política, a qual se faz seu acompanhamento e consequência. (DEWEY, 1970, p. 100)

Para o autor, se os interesses gerados pelas condições de trabalho atuam sobre os homens e as instituições, deve-se considerar também aí as artes, as emoções e a imaginação como forças mais potentes para “moldar o sentimento e a opinião pública do que a informação e a razão”, e, nesse sentido, faz-se necessário investigar os caminhos por meio dos quais se “processa a interação dos elementos da cultura” (DEWEY, 1970, p. 103). Ressalva ainda, em outra revisão de seus postulados iniciais, que os meios de

comunicação podem distrair com trivialidades e que a rapidez das mudanças leva ao hábito, e não à cultura.

O autor admite que a manutenção das instituições democráticas não é um processo simples e que o isolamento de alguns fatores pode comprometer sua inteligibilidade, pois se trata de

[...] questões que requerem a discussão das condições culturais – condições da ciência, da arte, da moral, da religião, da educação, da indústria – para se descobrir quais delas na realidade promovem e quais retardam o desenvolvimentos dos constituintes inatos da natureza humana. (DEWEY, 1970, p. 126)

No caminho da democracia, “o campo de batalha é também, conseqüentemente, aqui – dentro de nós mesmos e de nossas instituições” (DEWEY, 1970, p. 141), daí as dificuldades para evitar que ela se torne apenas um artifício numérico flutuante que, em determinados momentos, constitui-se numa maioria de eleitores. Nesse árduo processo, o autor reafirma que a atitude científica pode se tornar elemento constitutivo da cultura, desde que se torne um “hábito para empregar certos modos de observação, reflexão e prova, em vez de outros” (DEWEY, 1970, p. 231). Trata-se de permitir que a convicção seja mantida em suspenso e que se possa duvidar até que surja uma prova ao menos suficiente, embora provisória; trata-se de usar as ideias como hipóteses para estabelecer diálogos.

O pequeno número de pessoas com essas atitudes, segundo o autor, impactaria diretamente os destinos da democracia. A educação, uma das instituições anteriormente consideradas como capazes de realizar essa tarefa, teria se restringido à difusão de informações, e até “que se resolva o que deva ser ensinado e como se deve ensinar, na base formação de uma atitude científica, o chamado trabalho educativo das escolas é uma perigosa experiência de acerto e erro, no que concerne à democracia” (DEWEY, 1970, p. 236).

A crença otimista nas potencialidades da relação entre democracia e educação parece ter soçobrado no transcurso do tempo:

Não temos o direito de apelar para o tempo, a fim de justificar qualquer complacência a respeito do resultado último e final. Temos todo direito de apontar para o longo curso não democrático e antidemocrático da história humana, para o caráter recente da democracia, a fim de acentuar a imensidade da tarefa que nos confronta. A própria novidade do experimento explica a impossibilidade de restringir o problema a qualquer um dos elementos, aspectos ou fases de nossa comum vida cotidiana. (DEWEY, 1970, p. 247)

Reconfiguração das expectativas

Esta breve incursão nos textos de John Dewey, notadamente aqueles que apresentam reflexão sobre democracia e educação, indica seu contínuo engajamento com os valores democráticos – como regime de governo e como modo de vida – e a clara percepção dos valores a eles interpostos, que vão exigindo do intelectual a reelaboração de conceitos.

A proposição de que a aprendizagem se dá na interação entre o indivíduo e o ambiente, presente no livro *Democracia e educação*, encampou, nos escritos posteriores, a fragilidade do indivíduo para reagir e modificar o ambiente social, o que, por sua vez, tornou mais agudas as desigualdades de oportunidades, inclusive aquelas educacionais.

A escola, realizando a junção entre viver e aprender, adotou os valores predominantes na sociedade, perdendo assim seu potencial para fomentar a cooperação e seu vetor mais crítico – a reconstrução progressiva do conhecimento. Se, na expressão do autor, o campo de batalha se estabeleceu dentro de cada instituição e de cada um de nós, os textos de John Dewey deixaram de oferecer a confortante expectativa advinda da naturalização de suas

proposições, que forneciam inteligibilidade específica para função social da escola.

Referências

- BENSON, Lee; HARKAVY, Ira; PUCKETT, John. **Dewey's dream: Universities and democracies in an age of education reform.** Philadelphia: Temple University Press, 2007.
- BOVERO, Michelangelo. **Una gramática de la democracia: contra el gobierno de los peores.** Madri: Editorial Trotta, 2002.
- CUNHA, Marcus Vinicius. We, John Dewey's audience of today. **Journal of Curriculum Studies**, 2015.
- DEWEY, John. **The school and society.** 13. ed. Chicago: The University Chicago Press, 1932.
- DEWEY, John. A criança e o programa escolar. In: DEWEY, John. **Vida e educação.** 5. ed., São Paulo: Nacional, 1959. p. 42-62.
- DEWEY, John. **Liberalismo, liberdade e cultura.** São Paulo: Nacional, 1970.
- DEWEY, John. **Democracia e educação.** 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- DEWEY, John. **Experience and education.** New York: Touchstone, 1997.
- DEWEY, John. **Individualism old and new.** New York: Prometheus Books, 1999.
- HANSEN, David T. (Ed.) **John Dewey and our educational prospect: A critical engagement with Dewey's Democracy and education.** Albany: State University Press, 2006.
- MATOS, Olgária. Democracia midiática e república cultural. In: MATOS, Olgária. **Discretas esperanças.** São Paulo: Nova Alexandria, 2006.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Em defesa da política.** São Paulo: SENAC, 2001.
- POPKEWITZ, Thomas S. **Inventing the modern self and John Dewey: modernities and the traveling of pragmatism in education.** New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- TANNER, Laurel N. **Dewey's laboratory school: lessons for today.** New York: Teachers College Press, 1997.

MÉTODO COMO ACONTECIMENTO: ALGUNS EFEITOS DO ENCONTRO DELEUZE-GUATTARI PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO¹

Cintya Regina Ribeiro²

Este estudo visa a uma discussão sobre questões de método de pesquisa em educação a partir de um horizonte pós-estruturalista, com foco no pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Em geral, a problematização sobre métodos de pesquisa se institui como objeto recorrente de debate no âmbito das próprias práticas investigativas, sejam científicas, filosóficas ou artísticas, tendo em vista uma espécie de diversificação dos seus modos de fazer. Nossa proposta visa a um deslocamento dessa abordagem, pois buscamos evocar a discussão sobre métodos de pesquisa num território de injunção entre o domínio específico das práticas investigativas e a própria condição de formação do pesquisador no campo da educação. Defendemos que discussões sobre métodos de pesquisa em educação não se configuram como meros tópicos de epistemologia educacional, mas demandam um esforço analítico de problematização no entorno do próprio caráter de formação – e portanto, educativo – dos pesquisadores educacionais.

Dada uma ambiência pós-estruturalista (PETERS, 2000), faz-se necessário demarcar que, a despeito de especificidades, as

¹ Uma versão modificada deste estudo foi publicada sob o título *O agenciamento Deleuze-Guattari: considerações sobre método de pesquisa e formação de pesquisadores em educação*, junto à revista *Educação Unisinos* (v. 20, n. 1, jan./abr. 2016).

² Cintya Regina Ribeiro é professora do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), com mestrado e doutorado em Educação pela mesma instituição e graduação em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Este texto foi elaborado para sua comunicação apresentada na *I Jornada Internacional de Filosofia da Educação e III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP*.

várias abordagens abrigadas sob tal nomenclatura tendem a apontar a indissociabilidade das relações entre linguagem e produção de verdade. Essa premissa crucial no debate de questões metodológicas de pesquisa suscita a problematização do próprio modo de produção linguística dos chamados objetos de investigação.

Certas condições metodológicas de pesquisa, ancoradas numa abordagem representacional de linguagem, imprimem uma espécie de *palavra de ordem* na construção e na legitimação dos problemas educacionais, cujos efeitos ultrapassam uma suposta dimensão inócua do âmbito epistemológico, remetendo a problemática ao foro ético-político.

Lançamos mão da investida de Friedrich Nietzsche (1992, 1998, 2001, 2008a, 2008b) perante os domínios da cultura e da formação modernas para sustentarmos uma crítica aos atuais modos supostamente assépticos, inócuos e virtuosos das artes de pesquisar. Historicamente submersos numa longa cultura da investigação, tendemos à naturalização de maneiras de pensamento tidas como guardiãs de processos civilizatórios. Tal certeza nubla os mecanismos de produção da verdade, subtraindo, desta última, seu caráter ficcional. Para o pensador alemão, o impulso à verdade, a obrigação de ser veraz tal como instituída pela sociedade, diz respeito, numa perspectiva moral, à “obrigação de mentir conforme uma convenção consolidada, mentir em rebanho num estilo a todos obrigatório” (NIETZSCHE, 2008b, p. 37).

A crítica de Nietzsche a uma forma de cultura fundamentada no imperativo da verdade se faz incidir nos campos da ciência, da filosofia e da arte, condição que o convoca a vislumbrar uma gaia ciência, uma filosofia da suspeita e uma tragicidade estética.

Nessa atmosfera, poderíamos evocar a discussão sobre método e verdade como um problema que, ultrapassando o domínio técnico das instâncias de conhecimento enunciadas, implicaria os próprios modos de vida, interpelando-os sobre sua condição ético-política.

Ao criticar a maneira operativa da ciência, Nietzsche (2001) problematiza o procedimento privilegiado de busca da explicação a partir da formulação de relações de causa e efeito. Nessa crítica, expõe o caráter de arbitrariedade constitutivo de tal modalidade de pensamento e, como decorrência, o efeito ficcional da verdade emergente dessa trama operativa. Além disso, o mecanismo centrado na busca da explicação a partir do deslindamento de relações causais impõe a definição de certas imagens como pontos de ancoragem para viabilizar operações de inferências. Ocorre que essas imagens não são tomadas como tais, ou seja, como operações linguísticas, mas como expressões fiéis de descrição de objetos e/ou fenômenos. O autor alerta que tais imagens são a medida mesma do antropomorfismo condutor dessas operações linguísticas e que, portanto, o ato do conhecimento não se refere à suposta descoberta do inédito, mas, ao contrário, demanda um mecanismo cognitivo de reconhecimento – daí a crítica ao princípio da representação que sustentaria uma forma de pensamento fundada na reflexividade.

A provocação de Nietzsche torna-se mais aguda na medida em que ele desloca a crítica ao imperativo de verdade da ciência de um âmbito estritamente procedimental para o de uma economia de valores culturais. Num gesto irreverente, o pensador alinha a ciência à fé, implicando a cultura num mesmo procedimento pautado por devoção:

Vê-se que também a ciência repousa numa crença, que não existe ciência “sem pressupostos”. A questão de a *verdade* ser ou não necessária tem de ser antes respondida afirmativamente, e a tal ponto que a resposta exprime a crença, o princípio, a convicção de que “*nada* é mais necessário do que a verdade, e em relação a ela tudo o mais é secundário”. (NIETZSCHE, 2001, p. 235, grifos do autor)

Assim, o imperativo de verdade não se confundiria com um dogma em relação a uma ou outra verdade, uma vez que a ciência assume que sua operacionalidade se faz a partir do princípio

permanente da dúvida. Aqui, a radicalidade do pensador alemão aponta que tal imperativo atua de maneira visceral nos próprios modos de pensamento, pois remete à própria prerrogativa da verdade como condição mesma do pensar. Para a crítica nietzschiana, tratar-se-ia, antes, de flagrar da cultura aquilo que se manifesta como uma absoluta vontade de verdade.

Ciência e cultura tornam-se indissociáveis, portanto, a partir de uma economia de valores cuja dinâmica tende a um processo de naturalização de uma vontade de verdade – eis nosso alvo de crítica ético-política: a veridicidade como *palavra de ordem*.

Essa vontade de verdade sustenta-se numa prevalência de valores culturais, os quais tendem à reiteração e à validação do antropomorfismo nos modos de conhecer. Fecha-se, pois, o circuito triangular entre antropomorfismo, (re)conhecimento e veridicidade, suscitando-nos uma atitude de problematização dos valores, ou melhor, incitando-nos a uma análise dos processos de valoração.

Desse modo, a crítica nietzschiana também permite entrever esse jogo linguístico de triangulação no território da filosofia. Defendendo que o conhecimento se produz como combate entre forças, o autor alemão, ao problematizar a confortável pressuposição de equacionamento ou de reverberação entre sujeito, objeto e verdade, implode essas categorias ontológicas e evoca uma agonística dos valores como condição de imanência do próprio pensamento.

Aqui, a discussão sobre antropomorfismo se intensifica, na medida em que tomará a prerrogativa da consciência como alvo de problematização. Para isso, o filósofo intempestivo articula essa espécie de vontade de verdade de consciência à questão do conhecer, a partir do jogo entre o familiar e o estranho. Alegando que uma “fácil satisfação” tende a acompanhar os homens do conhecimento, ele golpeia:

Também os mais cautelosos entre eles [os homens do conhecimento] acham que ao menos o familiar é *mais facilmente cognoscível* do que o estranho; que o método exige,

por exemplo, que se parta de “mundo interior”, dos “fatos da consciência”, pois este é o mundo *mais familiar para nós!* Erro dos erros! O familiar é o habitual; e o habitual é o mais difícil de “conhecer”, isto é, de ver como problema, como alheio, distante, “fora de nós. [...] é quase contraditório e absurdo querer tomar por objeto o não-estranho. (NIETZSCHE, 2001, p. 251, grifos do autor)

Essa vontade de verdade de consciência, manifesta numa demanda pelo familiar, delinearía uma condição linguística do próprio ato de pensar. Daí essa crítica da consciência emergir como um instrumental analítico que ultrapassaria uma questão localizada de crítica do sujeito ontológico, colocando em causa a própria condição ético-política dos modos de pensamento produzidos culturalmente. É a prerrogativa do familiar que operaria o duplo movimento: tanto a delimitação daquilo que seria pensável, legitimando-se, assim, um campo possível de interpeção, quanto a evidenciação e a compreensão desse suposto ente pensável, tornando-o agora objeto de (re)conhecimento.

Daí o transbordamento dessa crítica estender-se ao território da filosofia. Para Nietzsche (2001, p. 221), “o pensar *consciente*, em particular o do filósofo, é a espécie menos vigorosa de pensamento e por isso, também aquela relativamente mais suave e tranquila: daí que justamente o filósofo pode se enganar mais facilmente sobre a natureza do conhecer”.

Tornar estranha a consciência em nós, abordá-la como um problema, suspeitar das ordenações da linguagem que conformam a naturalização do conhecer – eis o convite nietzschiano à experiência do pensamento.

Nessa atmosfera analítica, o trabalho filosófico não remeteria ao debate sobre validação e certificação de valores, tendo em vista a conservação da cultura, mas, diferentemente, ao exercício de uma crítica permanente perante os processos de valoração do valor, por meio de uma incursão genealógica capaz de esgarçar os modos como as verdades são produzidas como tais, tornando a própria cultura uma espécie de maquinaria do

pensamento. Fundando, pois, uma filosofia da suspeita, o criador de Zarathustra nos provoca ao afirmar que “o homem do conhecimento deve poder não somente amar seus inimigos, como também odiar seus amigos” (NIETZSCHE, 2008a, p. 17).

No curso da empreitada nietzschiana, a questão da valoração do valor evoca, com a mesma gravidade ético-política, o campo da arte. Desse modo, enfatizando o caráter arbitrário dos mecanismos linguísticos instituintes da verdade nas várias frentes da cultura, o autor nos chama a atenção de que nos encontramos, isto sim, no domínio das relações estéticas.

Em nosso entendimento, o jovem Nietzsche, em sua obra *O nascimento da tragédia*, arrisca uma instigante proposição que sugere uma indissociabilidade entre processos de estetização e produção de verdade. Nessa obra, ele insiste no argumento de que “a existência e o mundo aparecem justificados somente como fenômeno estético” (NIETZSCHE, 1992, p. 141).

Tal afirmação exige que não sucumbamos ao afã de uma metafísica que tenderia a supor a arte como a linguagem da vida, por excelência. Quando Nietzsche (1992, p. 19) afirma que “toda a vida repousa sobre a aparência, a arte, a ilusão, a óptica, a necessidade do perspectivístico e do erro”, faz-se necessário rechaçar as tentações de transcendência que confeririam uma suposta prerrogativa da arte sobre a vida. Ao contrário: o acompanhamento das inquietações de Nietzsche no decorrer de sua obra permite-nos fazer girar essa proposição num outro jogo de problematizações.

Afirmar a existência/a vida como jogo estético requer deflagrar o caráter ao mesmo tempo arbitrário/ficcional e contingencial de sua produção ou criação. Portanto, uma verdade assim o é tão somente em virtude do modo por meio do qual assim se estilizou. E esse modo de estilização, por efetivar-se em condição de arbitrariedade e contingência, inevitavelmente se realiza na imanência de uma economia de valores.

Tais inflexões nos permitem verter essa problematização para nosso alvo analítico específico. Do ponto de vista da conservação da cultura, os mecanismos linguísticos que materializam os

fazeres científicos, filosóficos ou artísticos tendem a ser formalizados e enunciados como métodos. Entretanto, a crítica nietzschiana nos permite abordar tais fazeres como procedimentos arbitrários derivados de processos de valoração.

Assim, essa companhia preliminar do pensador alemão nos instiga a transtornar a soberania do método como condição pensável dos fazeres, uma vez que qualquer validação metodológica encontra-se genealógicamente implicada tanto com a prerrogativa da verdade quanto com o processo de produção dessa verdade.

Uma experiência de trabalho de pensamento

É no interior desse debate que propomos tomar a exploração da experiência de trabalho de pensamento de Deleuze-Guattari como um estudo de caso para fomentar a discussão sobre criação de métodos de pesquisa, afirmando, de largada, a necessidade de transtornar essa vontade de verdade de método, fazendo eco à investida nietzschiana.

Persequimos a seguinte hipótese analítica: o encontro Deleuze-Guattari ultrapassaria a mera condição de obra em coautoria, constituindo-se como criação de uma espécie de método de trabalho de pensamento. Defendemos que a experiência desse encontro constitui a própria experiência de criação de pensamento.

A materialidade do encontro entre o filósofo e o psicanalista se fez por meio da invenção de um território de escrita a quatro mãos, inaugurado com a produção da obra *O Anti-Édipo*. “Deleuze dizia que Félix era o descobridor de diamantes e que ele era o talhador. Portanto, era preciso apenas que lhe enviasse os textos tal como os escrevia para que ele os arranjasse e foi o que ocorreu” (DONATTI apud DOSSE, 2010, p. 17).

Esse dispositivo de escrita era a ocasião possível de um trabalho radical de dessubjetivação, trazendo à cena a dimensão/o conceito de agenciamento coletivo de enunciação. Essa circunstância produz ao mesmo tempo duas operações: a formulação/expressão da ideia de agenciamento – um estratégico vetor concei-

tual na obra dos pensadores –, bem como a efetivação desse conceito manifesta na própria materialidade do encontro de seus corpos. Tal situação evidencia que a criação do conceito se faz na contingência do encontro de forças que ultrapassam a suposta soberania da autoria, ou seja, da premissa linguística da subjetivação.

De um lado, Guattari (apud DOSSE, 2010, p. 18) afirma: “quanto a mim, sou mais propenso a operações aventureiras, de ‘comando conceitual’, digamos, de inserção em territórios estrangeiros. Já Gilles possui armas pesadas filosóficas, toda uma intendência bibliográfica”. De outro, a propósito de Guattari, comenta Deleuze (apud DOSSE, 2010, p. 19): “suas ideias são desenhos ou mesmo diagramas. A mim, o que interessa são os conceitos [...]. Eu trabalhava na época unicamente nos conceitos, e ainda de forma muito tímida”.

A radical diferença que emergiu do encontro Deleuze-Guattari constitui a criação de um modo de pensamento. Entretanto, esse modo não irrompe como plataforma hermenêutica para meramente formatar um corpo de teorização e de instrumental conceitual. Tal modo de pensamento se faz a partir da contingência de um encontro no qual a diferença é elevada à sua máxima radicalidade, a despeito dos limites de cada um dos pensadores. Nos dizeres de Deleuze (apud DOSSE, 2010, p. 23): “o que complicará as coisas é que eu quero obter de Félix algo que ele nunca vai querer me dar, e ele, me empurrar em algum lugar para onde eu jamais gostaria de ir”. Deleuze refere-se à prerrogativa de sua solidão e aos movimentos de Guattari, voltados às coletividades – demandas inconciliáveis que lançam ambos os pensadores na contingência dos seus próprios limites.

Entretanto, o trabalho de pensamento parece ter efetivado sua potência na medida mesma do acontecimento no qual esses duplos e antagônicos limites foram enfrentados. Parece haver uma condição trágica do encontro, a convocar um e outro a uma ultrapassagem de si, tendo em vista afirmar o tempo presente como ocasião de transbordamento de algo inédito que ali se anuncia virtualmente.

Dessa inarredável e trágica contingência emerge uma forma de pensamento singular, cuja natureza não remete ao horizonte dialógico, mas ao rizomático (DELEUZE; PARNET, 1998).

A produção da obra *Kafka: para uma literatura menor* (DELEUZE; GUATTARI, 2003) materializa um modo de trabalho com a literatura marcado pela experimentação, daí emergindo dois conceitos-chave no pensamento dos autores: agenciamento e rizoma (DOSSE, 2010).

O caráter de experimentação para com a literatura, tendo em vista uma problematização do pensamento, é expressão tanto do encontro de Deleuze e Guattari com a obra estética de Kafka, quanto do encontro entre ambos os pensadores. Essa confluência não é expressão de um diálogo entre pensadores e literatura. A singularidade aqui remete à condição de que algo situado *entre* Deleuze, Guattari e a obra-Kafka passa a emergir no horizonte do pensamento para colocar em cena questões acerca da linguagem e do próprio pensar. Eis o movimento aqui evocado como experimentação.

Extrapolando tal fluxo para além da situação específica com a obra kafkiana, percebemos a invenção de um *modus operandi* desses autores, cuja tônica se faz pela remissão à imanência como condição mesma de um trabalho de experimentação de pensamento.

Na abertura da obra *Mil platôs 1*, Deleuze e Guattari (1995, p. 37), a partir da criação de seu conceito de rizoma, fazem transbordar tal experimentação forjada num território intervalar:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore impõe o verbo “ser” mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e...” Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. [...] *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói as margens e adquire velocidade no meio.

Destacamos que a emergência do rizoma como imagem-conceito remete ao campo radical da imanência dos encontros, instaurando uma necessidade de atenção à multiplicidade e suas conectividades. A afirmação do movimento rizomático como condição de pensamento e de crítica se faz no mesmo golpe de recusa ao mandamento ontológico lastreado pelo verbo ser. Tal mandamento constitui a condição de jogo de um modo de pensamento sustentado por operações cognitivas de (re)conhecimento.

Encontramo-nos diante de um deslocamento que evocaria uma questão de método: da imagem arbórea para a rizomática. Da genealogia de origens e fins para uma imagem rizomática – manifestação de uma multiplicidade de signos dispostos em insuspeitas conexões, engendrando uma cartografia de efeitos. Nos termos dos autores, “o rizoma é uma antigenealogia” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32).

A enunciação das implicações entre método e pensamento é explicitada na discussão sobre multiplicidade: “Para o múltiplo, é necessário um método que o faça efetivamente [...] buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico)” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 33-37).

Notemos que a multiplicidade não seria mero conceito designativo de representação de fenômenos, mas se materializaria no próprio modo como forjamos problemas e a eles nos endereçamos. Como alerta Deleuze, “gritar ‘viva o múltiplo’, ainda não é fazê-lo, é preciso fazer o múltiplo” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 24).

Aqui buscamos evidenciar o caráter de irredutibilidade entre o ato de formulação dos problemas e a condição fática vivida por esses pensadores franceses em seu trabalho de pensamento-escrita. Deleuze e Guattari lograram inventar e sustentar um espaço intervalar que se abria *entre* ambos, daí derivando uma criação conceitual que, por sua vez, constituía a experimentação mesma do trabalho de pensamento por eles vivida. É a própria condição rizomática desse encontro singular das forças vitais

Deleuze e Guattari que engendrou criações conceituais como rizoma, multiplicidade, agenciamento, acontecimento, (des)territorialização, etc.

Nesse sentido, um conceito não desponta como criação metafísica, não remete à representação de uma ideia, não equivale ao gesto hermenêutico ou de interpretação fenomênica. Uma criação conceitual deriva da afirmação da imanência do encontro, esse agenciamento constituído por toda a tragicidade inerente às suas contingências e aos seus limites. A isso chamamos de invenção de uma espécie de método.

Enfaticamente refutamos a tomada do método como conjunto de procedimentos organizados a partir de uma teleologia. Assim, recusamos quaisquer movimentos de postulação de metodologias de pesquisa, afastando-nos das clássicas tendências investigativas fundadas nos princípios de repetição, previsibilidade e controle. A singularidade dessa forma de vida Deleuze-Guattari nos atia a considerar aquilo que usualmente denominamos de método – seja nos domínios filosóficos, científicos ou artísticos – como um trabalho de experimentação de pensamento efeito da imanência dos encontros. Tratar-se-ia de pensar o método como acontecimento.

Tal abordagem potencializa a natureza aleatória, fortuita, casual desse trabalho de experimentação – daí tratar-se de um acontecimento. Acontecimento, aqui, demanda uma acepção de temporalidade refratária ao princípio de sucessão cronológica – *chronos*. Deleuze evoca a noção estoica de *aion* para referir-se a algo como um *entre-tempo* que irromperia como “uma *cesura*, um *corte*, de modo que o tempo se interrompe para retomar sobre um outro plano” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 26, grifos do autor). Haveria uma espécie de extratemporalidade do acontecimento que lhe seria paradoxalmente imanente. O acontecimento, como esse elemento de disjunção temporal, marcaria, pois, uma diferença/diferenciação no interior do próprio tempo cronológico, introduzindo *o fora* no tempo (ZOURABICHVILI, 2004).

É a efemeridade do movimento que confere intensidade ao trabalho de experimentação do pensamento. Afirmar a contingência

dos encontros no tempo presente, assumindo seus limites constitutivos, implica colocar-se numa condição radical de permeabilidade, ou melhor, de disponibilidade à afecção diante do imponderável e do inevitável. Para experienciar esse *entre-tempo*, esse acontecimento do próprio pensamento, faz-se necessária uma disposição trágica (NIETZSCHE, 2001), a qual exige “querer não o que acontece, mas algo *no* que acontece, para tornar-se digno do que nos acontece” (PELBART, 2004, p. 95, grifo do autor).

Embora a obra dos pensadores derive de certas questões acerca da filosofia, os efeitos da criação desse modo de trabalho de pensamento reverberam fortemente nos campos de pesquisa das ciências naturais e humanas, bem como no âmbito da arte. Assim, buscamos explorar esse legado no horizonte das pesquisas em ciências humanas e, particularmente no escopo deste trabalho, no território das pesquisas em educação.

Pesquisa e formação de pesquisadores em educação

Esse modo de experimentação do pensamento confere uma dimensão de criação aos processos analíticos. Recusar uma abordagem sistêmica de método de pesquisa, dispensando a segurança de uma prerrogativa teleológica como baliza da ação, exige um enfrentamento radical da cultura acadêmica.

Tal gesto não se faz impunemente, pois provoca um combate na arena discursiva que legitima os critérios de produção de verdade. Pressupor o caráter de imanência do método, bem como sua condição de acontecimento – reavivando os elementos do fortuito e do efêmero que, paradoxalmente lhe conferem a potencialidade criadora –, lança-nos noutra modulação acerca do estatuto do pensamento no âmbito das práticas de pesquisa.

Essa discussão é relevante no campo da educação, sobretudo quando nos dedicamos a problematizar a formação de pesquisadores na área.

Os desdobramentos desse encontro viabilizam a elaboração de um trabalho crítico perante o ato da pesquisa. Tal crítica focaliza

a necessidade de desnaturalização dos objetos de investigação educacionais. A sacralização de problemas como ensino, aprendizagem, currículo e até mesmo formação sequestra a fecundidade da imanência e sua abertura à virtualidade. Parece haver certa recorrência na conversão imediata de problemas de pesquisa em conceitos, situação que fragilizaria a capacidade de criação, quando nos referimos, por exemplo, à seara analítica. De acordo com Deleuze (1992, p. 37-44):

Por muito tempo eles [os conceitos] foram usados para determinar o que uma coisa é (essência). Nós, ao contrário, nos interessamos pelas circunstâncias de uma coisa: em que casos, onde e quando, como, etc.? Para nós, o conceito deve dizer o acontecimento e não mais a essência. [...] Não se trata em absoluto de reunir tudo num mesmo conceito, mas ao contrário, de referir cada conceito a variáveis que lhe determinem as mutações.

Essa conexão entre conceito e acontecimento parece-nos evidenciar o lugar do método para essa abordagem. Na medida em que se trata de recusar as grades conceituais apriorísticas e apreender a singularidade das variações na cena cartográfica, estamos nos afastando da metafísica do pensamento e adentrando no domínio da experimentação do pensar. Se “o conceito deve dizer do acontecimento”, o modo de endereçamento metodológico, assim poderíamos dizer, também implicaria uma disposição ao acontecimento, ou seja, demandaria uma abordagem voltada ao eventual, ao incidental, à iminência presente no contingencial.

Essa maneira de conduzir a tarefa investigativa, ao produzir a evanescência dos sacros problemas e conceitos vigentes na pesquisa educacional, incitaria o trabalho de experimentação do pensamento.

Tal estratégia analítica produz efeitos radicais em relação às práticas de formação de pesquisadores em educação, sobretudo pelo aporte de criticidade perante problematizações voltadas às formas de produção de conhecimento.

A imersão num modo linguístico outro de construção de plataformas de pensamento, bem como de criações metodológicas experienciadas como acontecimento, não se restringe a um debate clássico de natureza teórico-epistemológica. Na medida em que discutimos os procedimentos de construção linguística dos chamados objetos de investigação educacionais, estamos invocando os efeitos dessas produções nos processos de modulação das políticas da verdade. Situamo-nos, pois, no núcleo duro dos debates que expõem a condição imanente de linguagem e poder.

Assim, verter a discussão para uma perspectiva do método como acontecimento conduz a problemática para um território eminentemente ético-político. Isso se justifica porque, ao pautarmos questões de método, estamos trazendo à cena articulações específicas de linguagem e poder, as quais, por sua vez, definem critérios e procedimentos de validação de verdades educacionais.

Ao evocarmos a imagem do método como acontecimento, buscamos enfatizar um trabalho analítico de experimentação do pensamento que somente se efetua na afirmação trágica da imanência. Nesse ato, sequestramos as discussões metodológicas da zona de conforto epistemológica e as arremessamos à arena ético-política.

Em nosso entendimento, tal percurso crítico é estratégico para o campo da filosofia da educação, particularmente no âmbito da formação de pesquisadores, uma vez que estamos nos defrontando com questões que expõem os próprios limites dos modos de pensamento, do ponto de vista analítico, investigativo. Portanto, se no processo de construção linguística dos problemas educacionais residem complexas relações de poder e verdade, faz-se necessário apontar a dimensão ético-política do gesto de pensar constitutivo das práticas de pesquisa, gesto este que demanda o fomento incansável às possibilidades de criação de outros jogos no pensamento pedagógico.

Referências

- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs 1: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: para uma literatura menor**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DOSSE, François. **Gilles Deleuze & Félix Guattari: biografia cruzada**. São Paulo: Artmed, 2010.
- NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia ou Helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo**. São Paulo, Companhia das Letras, 2008a.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre verdade e mentira**. São Paulo: Hedra, 2008b.
- PELBART, Peter Pál. **O tempo não reconciliado**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- PETERS, Michael. **Pós estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

POPULARIZAÇÃO DA FILOSOFIA E GOVERNO DA CONDUTA: APONTAMENTOS ACERCA DE UMA *EXPERTISE* FILOSÓFICA

Guilherme Magalhães Vale de Souza Oliveira¹

Às terças e quintas-feiras, em um horário próximo às 10h00, soa um alarme escolar em meio à programação diária de uma estação de rádio, avisando à locutora que o programa *Escola da Vida* entrará no ar. Em aproximadamente 5 minutos por dia, a locutora apresenta um tema para que o professor Mario Sergio Cortella discorra a respeito. De assuntos que rondam o cotidiano nacional e internacional às raízes histórico-etimológicas de palavras como *educação* ou *felicidade*, passando por dicas de como viver bem, Cortella entoa um polido português na certeza lisonjeira de que educação e filosofia são práticas essenciais não só à escola, como também à vida em geral.

Graduado em Filosofia e com doutorado em Educação, sob a orientação de Paulo Freire, Cortella lecionou durante muito tempo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e, há mais de duas décadas, é personagem ativa na realidade educacional, política e editorial brasileira. Ocupou o cargo de Secretário Municipal de Educação de São Paulo, entre 1991 e 1992, e ainda ministra diversas palestras em diferentes instituições, sendo autor de livros sobre educação, filosofia, ética e gestão de pessoas – alguns deles angariando a condição de *best-sellers*. Por alguns anos no início da década de 2000, fez parte do Conselho Editorial da revista

¹ Guilherme Magalhães Vale de Souza Oliveira é doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), com graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Este texto foi elaborado para sua comunicação apresentada na *I Jornada Internacional de Filosofia da Educação e III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP*.

CULT. Desde maio de 2012, é, entre tantas ocupações, o especialista em filosofia/educação convidado para comentar e discutir temas do cotidiano à luz da reflexão filosófica nos programas *Academia CBN* e *Escola da Vida*, ambos na Rádio CBN.

Junta-se à prática de Cortella pelo menos outra meia dúzia de filósofos que ao longo das últimas duas décadas vêm aparecendo recorrentemente com sua voz pública de especialista em diversos meios de comunicação. De forma breve, pode-se começar essa lista com Olgária Matos, docente aposentada pela Universidade de São Paulo (USP) e atualmente professora da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), e sua organização dos primeiros cafés filosóficos no final da década de 1990. Renato Janine Ribeiro, professor de Ética e Filosofia Política na USP, além de vasto trabalho acadêmico publicado, escreveu mensalmente na seção *Tendências/ Debates* do jornal *Folha de S. Paulo* entre 1994 e 1995, foi colunista do website *AOL*, da revista *CULT* e até pouco tempo assinava colunas na revista *Filosofia Ciência & Vida* e no jornal *Valor Econômico*. Marcia Tiburi, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Mackenzie, ganhou a notoriedade do público por sua participação, entre 2005 e 2010, no programa *Saia Justa*, veiculado pelo canal de televisão a cabo *GNT*, sendo desde então assídua palestrante em diferentes instituições, publicando e concedendo numerosas entrevistas aos meios de comunicação, bem como assinando uma coluna própria na revista *CULT* desde 2008. Viviane Mosé, escritora, filósofa, psicóloga e psicanalista, ficou conhecida por seu programa de televisão sobre filosofia *Ser ou não ser?*, transmitido entre 2005 e 2006 pela *Rede Globo*, mas atualmente é palestrante e coprotagoniza o *Liberdade de Expressão*, programa diário da Rádio CBN sobre temas do cotidiano e comportamento humano. Luiz Felipe Pondé, professor da PUC-SP e da Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), escreve semanalmente no jornal *Folha de S. Paulo* desde agosto de 2008 e, no final do ano de 2013, coordenou e apresentou um conjunto de episódios, com debates acerca de temas filosóficos, para o programa *Peripatéticos*, da

TV *Cultura*. Vladimir Safatle, professor de filosofia da USP, escreve mensalmente na revista *CULT*, desde setembro de 2010, e semanalmente na *Folha de S. Paulo* desde novembro do mesmo ano, tendo recentemente se filiando ao PSTU (partido político ligado às causas dos trabalhadores sob a orientação teórico-ideológica do marxismo) e cogitado uma possível candidatura ao governo do Estado de São Paulo nas eleições do ano de 2014.

A despeito de formações e percursos intelectuais diferentes, as personagens mencionadas possuem atuações mais ou menos semelhantes: são comentaristas de temas do cotidiano à luz de suas escolhas teóricas, geralmente trazendo alguma citação ou embasamento erudito para analisar, comparar ou alentar opiniões e fatos. Outros ainda trazem estatísticas e conceitos de vários campos das ciências humanas, procurando autorizar seu juízo pela pleora de referências científicas. Muito embora a maioria deles possua carreiras consolidadas em instituições de ensino, fazem parte de uma leva de profissionais acadêmicos oriundos da área filosófica que passaram a exercer uma espécie de papel público como analistas e comentaristas da cultura e da sociedade. Em última instância, defendem ou asseguram, cada um à sua maneira, certo imperativo de professores/pensadores ligados à área da filosofia virem a público para debater temas e dar sua esclarecedora contribuição. Seu papel e seu lugar na sociedade, atualmente, estão cada vez mais em evidência, mesmo que engalfinhados entre a legitimidade e a desconfiança sobre sua atuação midiática.

Quase meio século antes desse cenário contemporâneo, num artigo para uma revista francesa de 1966, o pensador francês Michel Foucault afirmava que o filósofo não tinha necessariamente um lugar ou papel estabelecido e reconhecido na sociedade (FOUCAULT, 2008a). Ele rememora alguns pontos históricos que confirmam sua declaração: Sócrates foi condenado à morte por sua atividade filosófica; filósofos na Idade Média eram padres ou teólogos; Kant era professor de geografia; foi apenas no século XIX, com Hegel, que a filosofia encontrou seu lugar como disciplina e o estudioso de filosofia seu papel como professor

universitário. Ditos lugares ou papéis desempenhados por filósofos, assim, só poderiam ser estabelecidos retrospectivamente, voltando-se aos documentos históricos e percebendo sua relação com a sociedade.

Desta feita, é na companhia de certa teorização de Foucault concernente aos jogos de governo de si e dos outros que pretendemos contribuir criticamente para o debate acerca do que se convencionou chamar de *popularização da filosofia* no cenário sociocultural brasileiro, com uma questão que a atravessa, a saber: como vem sendo desempenhada – em termos de práticas, teorias, conceitos e temas – a função pública do intelectual filósofo?

A popularização da filosofia: sua discursividade e seus estratos

Da suposta inutilidade da filosofia tanto na Antiguidade quanto na Modernidade, chegamos a seu hiperinvestimento no plano sociocultural atual. Enunciados como o da matéria publicada no jornal *Valor Econômico*, intitulada *Filosofia na mira do mercado* (RODRIGUES, 2012); ou *Filosofia POP* (CORDEIRO, 2012), artigo publicado na revista *Galileu*; *Filosofia pop em questão* (SANTIAGO, 2011), coluna de opinião publicada em *O Estado de S. Paulo*; ou ainda *Entre a academia e a receita de bolo* (FEITOSA, 2011), artigo publicado na *Revista de História*, compõem uma pequena mostra daquilo que bem poderia ser nomeado como um *boom* discursivo acerca da filosofia e de temáticas filosóficas na atualidade.

Todos os quatro autores desses enunciados fazem menções genéricas às razões que justificariam o fato de a filosofia vir ocupando de modo crescente o cenário mercadológico-cultural não apenas no contexto brasileiro, mas também em diversos países. Tais razões compreenderiam desde as *eternas questões da humanidade* e *problemas contemporâneos* diversos (CORDEIRO, 2012; SANTIAGO, 2011), até o resultado do investimento do mercado editorial especializado (RODRIGUES, 2012), passando pela *inquietação das*

peessoas em face de um mundo em que *não se sentem em casa* (FEITOSA, 2011).

Entretanto, uma década antes, entre os anos 2000 e 2001, algumas reportagens também já anunciavam uma espécie de retorno da filosofia como “uma ajuda para viver melhor” (FALCÃO, 2001, p. 9). Ao longo dessa década, uma série de iniciativas corroborou para tal ocorrência, como: a assiduidade dos cafés filosóficos, principalmente os patrocinados pela *CPFL Cultura*; a retomada editorial de alguns jornais e revistas de cultura, como a *Folha de S. Paulo* e a *CULT*, em que filósofos passaram a estampar suas edições e acadêmicos com alguma formação em filosofia passaram a assinar reportagens e colunas; os lançamentos de romances, coleções, guias introdutórios, DVDs, programas de TV, publicações especializadas em filosofia, etc.

Ainda, poderíamos recuar um tanto mais no tempo e encontrar na edição da revista *Vêja* de 28 de março de 1979 (ALVARENGA, 1979) – mais de 20 anos antes, portanto, da suposta popularização na virada do século – uma reportagem que anunciava certa mobilização de professores de filosofia para aproximar tal disciplina à sociedade, reintroduzindo-a nas escolas e buscando engajar tanto professores como alunos nos problemas tocantes à realidade brasileira da época. Nenhuma novidade, portanto, o que nos leva a indagar o que está em jogo: quais forças são mobilizadas na atual discursividade da popularização da filosofia?

No que tange à discursividade acadêmica, o que chama atenção nos textos que abordam o assunto é o consenso em torno do necessário desencastelamento da filosofia, de modo que esta viesse a se tornar mais “uma voz na conversação da humanidade” (LOPES, 2011, p. 47), uma prática cultural “a partir do ponto de vista da negociação de significados” (SANCHES, 2011, p. 132), uma filosofia feita para o povo, própria do povo – uma “pop’-filosofia: banalidade de um pensamento que cria e inventa uma vida” (ZORDAN, 2006, p. 10). Ora orientados pela Escola de Frankfurt, pela fenomenologia, por filósofos pragmáticos ou da

ciência, ora apoiados na tradição clássica da história da filosofia, ou mesmo na filosofia contemporânea, os autores versam, em uníssono, sobre o modo como o espraiamento da filosofia na cultura oscila entre a banalização do seu rigor e a necessidade de um cultivo, senão universal, ao menos local ou pessoal, de um senso crítico aguçado para interpretar o mundo à volta. Propagam-se palavras de ordem para a tarefa da filosofia, como *revolução*, *formação*, *construção* e *criação* de modos de vida, tecendo também diferentes alianças, seja com as ciências contemporâneas, seja com a pedagogia e com a arte. Assim, todos parecem apegar-se à premissa da filosofia como um bem cultural, como uma prática benéfica e imprescindível, cujos resultados, quando adequadamente alcançados, seriam sempre da ordem do desenvolvimento e da melhoria da condição humana.

Na discursividade das produções culturais, distinguimos inicialmente quatro estratos de difusão: 1) obras autorais; 2) coleções; 3) livros (para)didáticos; 4) multimídia.

O primeiro estrato refere-se às obras que se valem de reflexões filosóficas ou nelas se apoiam, sendo alguns autores considerados filósofos. Trata-se de obras as mais variadas, as quais poderiam ser subdivididas segundo o tipo de abordagem empregada. O que as caracteriza, de modo geral, é a finalidade expressa de transmitir reflexões e noções filosóficas para a leitura do mundo por meio de histórias ficcionais, de reflexões sobre temas genéricos ou de sugestões de teor pragmático-terapêutico. Esse tipo de publicação abarca, por exemplo, os romances filosóficos, todos eles inspirados, de alguma maneira, por temas e reflexões filosóficas oriundas da vida pessoal de filósofos ou de pensadores clássicos.

Há também a abordagem do tipo ensaística, por meio da qual os autores desenvolvem reflexões de apelo histórico-filosófico sobre os mais variados temas que atravessariam a realidade atual, entremeados por passagens e referências a filósofos consagrados e por digressões próprias. De maneira geral, tais abordagens apoiam-

-se numa espécie de capacidade humana essencial para a autonomia e para o modelamento/direcionamento da própria vida.

A terceira abordagem corrente das obras autorais é a de apelo expressamente terapêutico, comumente associada ao ramo da autoajuda. Tais produções, podendo também ser confundidas com as de tipo ensaístico, têm como característica principal uma intencionalidade mais pragmática, valendo-se da história da filosofia, de excertos específicos de filósofos e de reflexões muitas vezes descontextualizadas historicamente, com o objetivo de oferecer ao leitor argumentações de efeito prático e moral, tais como revalorizar determinados aspectos da vida, adotar certos exercícios diários, etc. A argumentação empregada é geralmente associada a fórmulas, receitas ou alternativas para os problemas da vida cotidiana.

Um segundo estrato das publicações contempla as coleções de livros filosóficos, com vistas à divulgação de partes da obra de autores selecionados, como é o caso da tradicional coleção *Os pensadores*. Há também as coleções de comentadores de filósofos que procuram introduzir/sintetizar as ideias de determinado pensador a partir de breves condensações de suas vidas e principais obras/teorias, as quais afirmam oferecer informações úteis sobre os pensadores e temas mais importantes da história, com uma linguagem acessível e bem-humorada. Um terceiro tipo de coleção é voltado para temas específicos, com filósofos brasileiros refletindo sobre temas gerais da filosofia, como ética, medo, desejo, racionalidade, etc. Por fim, pode-se mencionar as coleções que priorizam a cultura pop com a filosofia, como *The Blackwell Philosophy and Pop Culture*, entre outras.

Sob o cunho do terceiro estrato das publicações, concentram-se aquelas de natureza (para)didática, tal como aqui optamos por designá-las. Três são seus tipos. Em primeiro lugar, os livros didáticos propriamente (que desde o ano de 1997 vêm se proliferando em várias versões e autorias), geralmente adotados em escolas e subsidiados por políticas públicas de incentivo à leitura. Há também os de cunho enciclopédico ou propedêutico, os quais,

valendo-se igualmente de contextualizações histórico-bibliográficas ou culturais, mas não se atendo a um só filósofo ou tema, visam servir de leitura introdutória ou apenas de curiosidade/entretenimento.

A esse terceiro estrato atrelamos ainda uma terceira forma de publicação, geralmente periódica, de cunho jornalístico/informativo e de abordagem ora mais genérica, ora mais específica. No âmbito internacional, as mais emblemáticas são a *Philosophy Now*, cujo lançamento ocorreu em 1991, com corpo editorial inglês e norte-americano; a publicação francesa *PhiloMag*, editada mensalmente desde 2006; e a publicação espanhola *Filosofía Hoy*, também editada mensalmente desde 2011. No contexto brasileiro, destacam-se *Filosofia: Grandes Temas do Conhecimento*, de periodicidade mensal (atualmente em seu número 20), tendo começado a circular no final de 2011; *Filosofia Conhecimento Prático* e *Filosofia Ciência & Vida*, duas publicações mensais, respectivamente na 49ª edição/5º ano de circulação (desde 2009) e na 101ª edição/9º ano de circulação (desde 2006). Soma-se a elas *Mente, Cérebro & Filosofia*, publicação esporádica e organizada em volumes pela revista *Mente e Cérebro*, cujas primeiras 12 edições circularam entre 2010 e 2011, com outras quatro edições em 2012. Outras publicações, como a revista *Bravo!* (extinta em 2013), *Caros Amigos* e *Cult* tiveram seu lançamento no ano de 1997 (próximo ao início dos cafés filosóficos) e gradualmente foram inserindo mais temáticas e autores filósofos em suas matérias e artigos.

Por fim, o último estrato da difusão filosófica remete às produções multimidiáticas, abarcando desde publicações de DVDs em bancas de jornal, colunas assinadas por filósofos e apresentações destes em programas de TV e rádio, até chegarmos à internet, em que com frequência despontam sites com artigos e conferências, histórias em quadrinhos e sátiras.

Levando em consideração a dificuldade acentuada de perspectivar as nuances presentes em tal cenário discursivo complexo, ubíquo e multifacetado, restringimo-nos inicialmente a apontar uma distinção preliminar entre tais produções. Uma parcela

delas devota-se ao que denominamos *divulgação*: trata-se daquelas obras que não procuram romancear, aligeirar, comentar ou mesmo viabilizar o acesso imediato às ideias filosóficas, circunscritas nas coleções de divulgação das obras dos autores, nas obras autorais de comentários de autores e nas revistas de divulgação cultural. De outra parte, há aquelas iniciativas que se valem de passagens de obras de filósofos com vistas a facilitar sua leitura, traduzindo seus conceitos de modo às vezes aligeirado e atribuindo-lhes certa destinação pragmática, para seu suposto uso na vida cotidiana. Trata-se, aqui, propriamente da *popularização*: as biografias romancadas, os guias introdutórios, os livros de cunho pragmático-terapêutico e aqueles declaradamente de autoajuda, bem como certa parcela de publicações paradidáticas voltadas especialmente à filosofia.

Portanto, podemos afirmar que todo tipo de popularização pode ter um efeito de divulgação, mas nem todo tipo de divulgação almejaria a popularização das ideias filosóficas. Parece-nos, assim, que a popularização, apesar de muitas vezes estar apoiada na autoridade acadêmica de seus autores, procura espriar certa inteligibilidade redutora e, em última instância, utilitarista do discurso filosófico muito além das fronteiras universitárias ou escolares.

O problema não seria tanto o suporte material, mas a racionalidade produtiva que o preside. Entre esses estratos, os que terão a pecha de popularização podem ser caracterizados por uma espécie de *uso do pensamento como emplastro*, seja de forma edificante, seja de forma terapêutico-apaziguante: os genéricos conceitos de crítica e de reflexão geralmente são utilizados como uma camada (*preparada terapêuticamente*) posta sobre uma superfície (a realidade), cuja aparente anomalia seria definida como o sintoma de um problema. O emplastro tenderia, a nosso ver, a *aliviar* o sintoma, servindo como uma espécie de solução – mas raramente se dirige ou modifica o problema.

Da popularização à pedagogização da filosofia: ecos da governamentalização

Ponto pacífico, parece-nos que a singularidade discursiva da popularização, alardeada na mídia, mas também na universidade, apoia-se tanto na alegação de que a filosofia acadêmica estaria apartada da realidade cultural, quanto na descrição dessa mesma realidade como incerta e cambiante, para, em seguida, o discurso filosófico despontar como algo sólido e, portanto, benéfico. Em suma, uma lógica produtiva de *crise-salvação*, de viés utilitarista e supostamente democratizante. Entretanto, julgamos que tal popularização faz coro a um processo distinto.

Na esteira do pensamento foucaultiano, poderíamos designá-la como donatária da *popularização dos saberes* ou, de outro modo, da *racionalização da experiência*, ambas atreladas à *governamentalização* da sociedade (FOUCAULT, 2000). Tendo em vista a circulação e a discussão pública de ideias na Modernidade, desde o século XVIII, temos testemunhado um acirramento dos jogos de governo de si e dos outros por meio da racionalização dos saberes políticos, éticos e morais definidos por instituições e especialistas em tais ou quais assuntos (FOUCAULT, 2011).

Segundo o pensador inglês Nikolas Rose (1993), nas sociedades ditas liberais avançadas ou neoliberais, nas quais os indivíduos são constituídos como munidos de direitos e liberdade, a produção desses jogos de governo vem sendo paulatinamente deslocada da esfera do Estado para um rol de especialistas sociais ou *experts*, os quais teriam a responsabilidade de instruir os cidadãos, fornecendo-lhes técnicas e conhecimentos variados para que eles próprios se responsabilizem por seu autogoverno e, por conseguinte, participem, por livre vontade, de certo senso comum pelo racional e moralmente autorizado.

Supondo-se que “governar” não seja a mesma coisa que “reinar”, “comandar” ou “fazer a lei”, nem mesmo a mesma coisa que “ser soberano, ser suserano, ser senhor, ser juiz, ser general, ser proprietário, ser mestre-escola, ser professor” (FOUCAULT,

2008a, p. 155), pelo prisma da *governamentalidade*, as relações sociais modernas e, por sua vez, contemporâneas consistiriam em jogos *móveis e reversíveis* de incitação de condutas (FOUCAULT, 2006), e não de opressão das mesmas. Isso se daria pela formação e oferta do que Foucault (2014a) conveniu chamar de *regimes* ou *formas de veridicção*, no interior das quais, técnicas e finalidades são elaboradas para que certo tipo de sujeito constitua-se e conduza-se conforme suas especificidades. Em suma, o governo pela verdade.

Ora, a popularização da filosofia pode ser compreendida como um espriamento ou uma variação desses jogos de governo de si e dos outros, podendo ser problematizada, a nosso ver, não em termos de ideologia ou manipulação, mas como uma luta perene entre diversos sistemas do pensamento na constituição de um tipo específico de sujeito-cidadão: intelectualmente esclarecido, eticamente livre, politicamente recrudescido.

Daí ser possível reconhecer que tal performatividade do discurso popularizado da filosofia finda por produzir um modo pedagogizado e pedagogizante de se apropriar do trabalho do pensamento. Com tal modo de intervenção na mídia, os filósofos pretendem-se muitas vezes informativos, mais do que impassíveis; instrutivos e edificantes, mais do que perturbadores – missão naturalizada pelo empreendimento pedagógico, universalizado e insuspeito desde o século XX.

De maneira mais específica, trata-se de um complexo discursivo que converte o discurso filosófico em matriz de experiências relacionadas a uma formação individual intensamente regulada, não obstante se proclame criativa, livre e universal. Formação de si mesmo calcada em certa concepção psico-pedagógica do indivíduo como instância psicológica dotada de consciência autônoma e imbuída da responsabilidade de autocorreção, segundo os valores cambiáveis de nossa época.

A popularização da filosofia estaria, a seu modo, fomentando e reiterando alguns princípios ético-políticos dominantes da Modernidade, tal como o projeto humanista de formação com vistas à autorrealização do sujeito, de modo racional, autônomo e

evolutivo, para quem, ao fim e ao cabo, estaria assegurada uma felicidade, outrora transcendente e teológica, agora terrena, cidadã, participativa, etc.

O problema em tela reside, a nosso ver, no caráter do trabalho filosófico quando convertido em *expertise*, ancorada num tipo de autoridade atribuída ao filósofo a consagrá-lo como farol de supostos valores morais, bem como de modos mais convenientes de interpretação do próprio presente. A filosofia e o filósofo popularizados passam a ter, então, sua atuação bem definida: aliando-se a práticas corretivas e terapêuticas (sagrando técnicas insuspeitas de autocritica, reflexão e meditação, ou valores como tolerância, diversidade, etc.), fíndam por exercer a função de pastores de uma tal *boa consciência*, na esteira da qual cidadania, democracia e formação continuada convertem-se em diretivas político-morais.

O filósofo torna-se, então, aquele que deve incitar o sujeito a se adequar aos preceitos vigentes, sem jamais questioná-los. Ao fazê-lo, converter-se-ia, parafraseando Foucault (2014b), em um mero *funcionário da verdade*. Curiosa inversão do papel do filósofo na Antiguidade grega ou mesma na Modernidade tardia, quando ele se fazia o arauto da crítica dos costumes e da cultura vigente. Segundo Nietzsche, tais *novos* filósofos fariam coro aos “escravos eloquentes e folhetinescos do gosto democrático e suas ‘ideias modernas’” que já despontavam na aurora do século XX, clamando-se como *espíritos-livres*, mas que não passariam, segundo o pensado alemão, de

[...] rapazes bonzinhos e desajeitados, a quem não se pode negar coragem nem costumes respeitáveis, mas que são cativos e ridiculamente superficiais, sobretudo sua tendência básica de ver, nas formas da velha sociedade até agora existente, a causa de toda a miséria e falência humana [...]. O que eles gostariam de perseguir com todas as forças é a universal felicidade do rebanho em pasto verde, com segurança, ausência de perigo, bem-estar e facilidade para todos; suas duas doutrinas e cantigas mais lembradas são “igualdade de direitos” e “compaixão pelos que sofrem” – e

o sofrimento mesmo é visto por eles como algo que se deve *abolir!* (NIETZSCHE, 2006, p. 44)

Acompanhando a tônica do pensamento pós-nietzschiano, do qual Foucault é tributário, o que parece se apresentar como contraponto a essa atitude popularizada e popularizante da filosofia seria um pensador público cuja liberdade do pensar não teria lugar institucional e moral definidos; ele estaria em deslocamento constante – sempre perigoso, sempre sofrível – em relação à verdade, ao saber, à sociedade de seu tempo. Não que o filósofo esteja ausente dessas relações, mas seu trabalho não é simplesmente engajar-se, e sim suspeitar dessas relações, dentro de seus próprios campos de atuação, tornando-as visíveis quando já estão um tanto invisibilizadas pelo hábito e pelo senso comum. Não é o caso da criação de novos valores, sob o risco de metafizicizá-los, mas sim de desnaturalizar valores e práticas por uma atividade que lhe seria peculiar – a de uma *filosofia histórica* (nem puramente história, nem puramente filosofia) por meio da qual seria possível demonstrar que todas as coisas humanas devieram, ou seja, não são imutáveis e sua duração é produzida a duros golpes de violência ou persuasão. Tarefa árdua, cinzenta até, mas que sem ela estaríamos fadados e reproduzir imperativos morais com roupagem inovadora.

Tomada pela lógica educacional – instruir para formar, formar para salvar (da ignorância, da barbárie, da infelicidade, da falta de emprego ou de sentido da vida) –, a prática filosófica ficaria circunscrita à tarefa de corroborar tais imperativos, concedendo-lhes, talvez, fundamentos teóricos e históricos, tão longínquos quanto anacrônicos, impossibilitando que o passado seja reinventado à luz dos problemas do presente. Não haveria lugar para a paciência obstinada, para a lenta inquirição do que nos tornamos, não para nos condenarmos ou exaltarmos, mas com o fito de que seja possível deixarmos de ser o que somos.

Nosso trabalho, em suma, gostaria de transtornar *o mundo como sala de aula*, hipótese foucaultiana acerca de um mundo da “tirania de uma vontade boa, da obrigação de pensar ‘em comum’

com os outros, o domínio do modelo pedagógico, e, sobretudo, a exclusão da tolice” (FOUCAULT, 2008b, p. 242-243). De acordo com essa hipótese, eis toda uma *vilania moral do pensamento*: ao perverter essa moral, *é toda a filosofia que se desloca*.

Consubstanciados na atitude crítica sem o desprezo pelo outro ou o apelo a uma espécie de idade de ouro, o saber e o pensamento poderiam ser aventados não como representações da realidade, conciliadores dos conflitos, processos de evolução das ideias humanas. No limite, eles não seriam feitos para explicar e consolar, mas para decepcionar, inquietar, seccionar e, enfim, ferir: rachar as coisas, as palavras, o presente.

Referências

- ALVARENGA, Tales. Nova filosofia. **Veja**, Seção Educação, p. 101-102, 28 mar. 1979.
- CORDEIRO, Tiago. Filosofia POP. **Galileu**, abr. 2012. Disponível em: <revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,ERT299871-17773,00.html>. Acesso em: 12 ago. 2012.
- FALCÃO, Daniela. Viva melhor à luz da filosofia. **Folha de S.Paulo**, Caderno Equilíbrio, p. 8-10, 21, jun. 2001.
- FEITOSA, Charles. Entre a academia e a receita de bolo. **Revista de História**, 30 nov. 2011. Disponível em: <www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/entre-a-academia-e-a-receita-de-bolo>. Acesso em: 2 ago. 2012.
- FOUCAULT, Michel. O que é a crítica? (Crítica e Aufklärung). **Cadernos da F.F.C.**, Marília, UNESP, v. 9, n. 1, p. 169-189, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. **Theatrum Philosophicum**. In: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b. p. 230-254. (Ditos e Escritos II).
- FOUCAULT, Michel. O mundo é um grande hospício. In: FOUCAULT, Michel. **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. p. 307-309. (Ditos e Escritos VII).

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France (1979-1980). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014a.

FOUCAULT, Michel. Prefácio. In: FOUCAULT, Michel. **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. p. 7-10. (Ditos e Escritos IX).

LOPES, Marcos Carvalho. Em cima das árvores: a filosofia e o restante da cultura. **Trilhas Filosóficas**, v. IV, p. 37-49, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

RODRIGUES, Carla. A filosofia está viva. **Valor Econômico**, 31 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/cultura/2811542/filosofia-esta-viva>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

ROSE, Nikolas. Government, authority and expertise in advanced liberalism. **Economy and Society**, v. 22, n. 3, p. 283-299, ago. 1993.

SANCHES, Tatiana Amendola. Filosofia pop: o fenômeno da popularização da filosofia e suas relações com a cultura midiática. **Mediação**, v. 13, n. 13, p. 124-135, jul./dez. 2011.

SANTIAGO, Silvano. A filosofia POP em questão. **O Estado de S.Paulo**, Suplemento Sabático, p. S2, 14 maio 2011.

ZORDAN, Paola. Povo e filosofia: um encontro necessário. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos), 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1310/000569235.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 2 out. 2012.

SÍ, QUIZÁS SÍ, ESA MONSTRUOSA UNIVERSIDAD MÁS DE UNA

Honatan Fajardo Cabrera¹

El porvenir sólo puede anticiparse bajo la forma del peligro absoluto. Rompe absolutamente con la normalidad constituida y, por lo tanto, no puede anunciarse, presentarse, sino bajo el aspecto de la monstruosidad.

Jacques Derrida

I

Ante las presuntuosas actas de defunción que se pretende declarar sobre la universidad, a la que parece se quisiera amordazar con un cadáver en la boca, moldearle la cabeza o simplemente sedarla a punta de recortes, de intimidaciones o de puro y seco garrote (como en otro momento acaso protestaba Antonin Artaud a propósito del poeta-artista suicidado de la sociedad) patriarcal, gubernamental, burocrático, colonial, policial, financiero, empresarial, mediático, sacerdotal, con la pretensión de así limpiar el frente, exorcizando bajo el *caput* cualquier travesía diabólica, limadura, riesgo de partición o fisura que ose aventurarse y diseminarse entre otros cabos.

Ante los rebaños de operarios serviles y encuadrados entre jerarquizaciones socio-laborales que sin más se tornan en el estado normal de las cosas constituidas, pero también ante la sumisión patética a las perversiones de los órganos reglamentadores. Ante los comités de expertos cuyos planeamientos siguen la marcha compul-

¹ Honatan Fajardo Cabrera é doutorando em Teoria Literária pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (UFRGS). Este texto foi elaborado para sua comunicação apresentada na *I Jornada Internacional de Filosofia da Educação e III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP*.

siva e inclemente de la mundialatinización, iluminados bajo la orden del expansionismo tele-tecnocientista articulado con los fantasmas palpitantes de las fuentes greco-latino-cristianas, sumos pontífices de la impunidad, atados de raíz al mástil continuista del progreso edénico, como quien quisiera llenarse los oídos con cera, en la insuficiente tentativa de ignorar las rupturas, los gritos sin voz y a viva voz, tocantes a flor y herida de piel, los terremotos alter-mundialistas, los temblores del pensamiento, las mociones, las remociones, las urgencias interpelantes y las mutaciones que acontecen entre la indefinición de la (in)actualidad y los contratiempos anacrónicos de temporalidades y espacialidades en sí fuera de sus goznes.

Ante las guerras con y/o sin declaraciones, los pueblos enteros subastados a la hambruna, los cuerpos detenidos entre alambrados fronterizos, los oportunismos salvacionistas que imponen a quemarropa el sometimiento a la lógica de las equivalencias del capital, la unidimensionalidad especializada del mercado profesional, la asimilación vociferante y la homogénea nivelación que pretenden anular el timbre de la diferencia, el envilecedor juego de las competencias, la reproducción autómatas del saber insípido, doctrinal y unívoco, sirviendo de poderes dogmáticos, cómplices de lo mismo; en fin, ante todo aquello que pretende liquidar la incondicionalidad de la Universidad e inofensibilizar o encasillar el irredentismo de sus fuerzas impoderosas y reinventivas; aún se vibra con ardiente paciencia y en mal de soberanía, el deseo furioso de esas herencias y promesas que no cesan de reafirmar el perjuicio y peligroso quizás, en la ensoñación lúcida de imposibles pensamientos, indisociables de la praxis, expuestos irremediabilmente a la fragilidad y en hospitalidad infinita al turbulento curso de lo que incesante viene sin arribar del todo, sin garantizar nada, se arriesgan a temblar por lo inadmisibile, a acoger lo inadecuado sin apagar su perturbación, más allá y más acá del bien y del mal reducidos a la moralina truculenta de un binarismo presumiblemente bien establecido y previsible, ¿no se trataría de una abertura sin garantías de antemano dadas, de errar ineludiblemente en la dificultad, en la

irrespirable aporía de demorarse y en sobrevida desmorir, entre los precipicios que bordean y desbordan aquello que suele inscribirse en el nombre de Universidad, y en ese punto ciego, donde ni se puede ni se debe ver venir lo que debería o podría quizá venir (DERRIDA, 1999) ver otramente, con el horizonte vuelto noche, desgarrado en incertidumbre, a la espera sin espera, con vistas monstruosas al imprevisible e improbable por venir de otra experiencia y experimentación de la Universidad, aquí y ahora?

Así, al insistir en este ensayo, entre estas travesías y temblores del pensamiento y la escritura, laten las reflexiones apasionantes de Friedrich Nietzsche, Maurice Blanchot, Jacques Derrida, Jean-Luc Nancy, Édouard Glissant, entre otras y otros, que repiensen en curso desviante lo heredado, sin prevenirse inútil y solapadamente ante las heterogeneidades, que a la vez también habitan y parasitan aquello que suele llamarse Universidad, mas con esa escucha sutil de las modulaciones inéditas en la clave del acaso, que afina el oído hasta incendiarlo en la intensidad del silencio y timpaniza filosofía y educación. Sin quedar indiferente ante las tensiones, sollicitaciones, remociones, interferencias y transformaciones que no dejan de acontecer, en comparecencia inminente, entre relaciones de alteridades, que tornan la tarea infinita de la traducción indispensable pese a lo imposible, a la vez que una forma estratégica, inoperante e inminente de (re)inventar conceptos, sin ceder a los teoremas dados o a las identificaciones normales y obsoletas, experimentando al calor de la diferencia y la venida de otro en infinito por venir, desde la amplitud de parajes y pasajes éticos, políticos, poéticos, otramente no sólo la Universidad, sino también lo que suele denominarse: ciudad universitaria, comunidad universitaria, transversalidad.

Se concluye con una reflexión a propósito de la obediencia, que toca en cuestiones vitales a tenerse en cuenta, al pensar en el estado de cosas que tensiona la Universidad y la educación en general. Desde el análisis de Jean-Luc Nancy acerca de la obediencia y luego pasando por la contribución de David Thoreau al respecto de la desobediencia civil. Así, al encarar las redes en

juego y los hilos tirados, la legitimidad o ilegitimidad de tales actos, se encara con otras luces los sentidos y/o sin sentidos de la cuestión: ¿vas a obedecer? Expresión imperativa cuya banalización no se limita al espacio familiar, pues los efectos estupefacientes, al no atender, al no escuchar al sentido o sin sentido de tal demanda, no cesan de atravesar el ámbito educativo y civil; ya que a menudo se hace caso o se omite, sin siquiera saber lo que se dice o se hace en nombre de esa pregunta imperativa, implicando en ocasiones órdenes injustas o comportamientos maquinalmente resignados. Cuestiones ante las cuales ya no se puede ceder, sino responder infinitamente hasta la irresponsabilidad de no poder no hacerlo, intervenir incluso con y más allá de la crítica, en resistencia eléctrica y creativa, obedeciendo a la exigencia incesante de extrañamiento que combate la naturalización de la impunidad; exigencia que puede devenir en desobediencia civil, provocada por la ley sin ley de cierta otredad in-condicional, de lo que viene irruptor e imanta al infinito cualquier exigencia, solicitando a las peligrosas travesías del quizás, como esa verdad hiriente e interminablemente disidente, en relación paradójica y aporética con la experiencia de la libertad y la justicia del pensamiento, en acogida a las fuerzas sin poder que renuncian al conformismo, a las artimañas competitivas, al avance progresista, a los cálculos burocráticos que proyectan la vida y la muerte, y que atentan sin cesar los espacios universitarios. Entonces, sí, quizás sí, sea preferible un esfuerzo más, pese y a merced de la amenaza, insistiendo en la inminencia abismal de los bordes, en esa in-condicionalidad sin fin deseada, entre la monstruosidad interruptora, de esa Universidad desobediente (y como su propio nombre, tal interrupción de sí en sí, lo sugiere): en sí más y menos u otra que una.

II

Sí, quizás sí otro por venir. Así se escucha el timbre del por venir, como lo incontrolable, lo monstruoso, lo indecible, la opacidad disonante, de aquello sin lo cual no habría ni siquiera

chance para cualquier decisión. Pero la eterna indecisión no basta, se precisa decidir y esta ocasión no resulta sino un instante de locura (como lo recuerdan en sus modos singulares e incansablemente Kierkegaard y Derrida) del que no se puede escapar. Acontecimiento de lo que viene incontrolable, experiencia inexperienciada, de lo que se sustrae al dominio de la apropiación y la identificación. Contratiempo que no da ni siquiera tiempo de volverse sobre sí. Disturbio y rastros de cenizas en el arribo imprevisible y errático de las alteridades, evento inminente de cuanto llega oscilante, disruptivo, deslizante, abriendo al vibrar.

La in-finitud del por venir resulta indesligable de la irremediable exposición ante lo que viene intermitente, anteceden-
cia de la abertura incurable respecto a lo que llega en retirada, como ininterrumpida e inmemorial interrupción, improbable visitación de lo que incesante desaparece tan pronto como aparece, en presencia inconclusamente desplazada, como si cerrase en su no-paso un abismo aullante. Rastro diferencial que rasga el horizonte, excediendo, transbordando indefinidamente. Ese acontecimiento de la venida monstruosa de otro(s) jamás deja de tocar a la universidad, de concebirla, de darla a luz en el corazón de la noche, de velarla, de solicitarla, de inscribirla, derivarla y hacerla temblar entre la incondicionalidad, el llamado, el trauma, la promesa, que sorprende y expone el pensamiento a la intemperie de lo imprevisible, donde asumir sin saber asumir la incerteza, la insuficiencia de las capacidades y del dominio, el trabajo inacabable entre los bordes, la danza de los márgenes, los cruces entre fronteras, removiendo las cristalizaciones y los presumidos fundamentos sin nada destruir, pero con la atención vuelta sobre su latente disturbio. En tal tensión disgregante y disruptiva se reafirma el pensamiento herido e hiriente, sin presupuestos de antemano dados. Pensar errante, tembloroso, en incondicional e infinita tensión, tan grave como ligero, sin remitirse a caminos consabidos, a un suelo estable, a un origen determinado, a una filiación presupuesta, una dirección o a un fin prefijo.

Así, el peligroso quizás no deja de velar sobre el pensamiento de la Universidad y descubre que aquella no obedece en principio al atavismo de lo uno. Las diversidades y las heterogeneidades no dejan de parasitarla, de contaminar, espectralizar, remover, arruinar, incluso de incitar a las tentativas identificadoras en lo inusitado, de arriesgarlas en la oscilación incesante y la reinención explosiva de otros puntos de vista.

Por eso resulta fecundo no dejar de pensar la universidad a partir de otras experiencias de escritura, como travesía y exilio. No simplemente como un asilo que recibe a unos extranjeros según lo previsto y las buenas voluntades de los programas de intercambio e internacionalización estandarizada de la educación superior, calculada según patrones asimiladores decretados por instancias ajenas. Sino ella en sí exiliada y paradójicamente acogida por sus huéspedes, tan extrañamente proteica como los viajeros o los extraños extranjeros que la traspasan y en sí la parasitan. Desajuste e interrupción de sí en sí, perturbación de origen, posibilidad de la separación en la relación, que constituye el vivir en común. Aporía insoluble que implica el vivir juntos, gracias a la disyunción que abre unos a otros. “Posibilidad de esta separación singular, secreta e inviolable desde la cual solo se acuerda, en la hospitalidad, un extranjero a un extranjero.” (DERRIDA, 2000). Posibilidad sin fin dirigida a lo imposible que se desmarca de la relación convencional y de un presupuesto estado natural de las cosas. Excedencia interruptora desde la cual se trata de pensar y crear formas de relacionarse con otros, y que enciende la vigilancia ante los riesgos de reducir esas relaciones de alteridad a una noción fusionista, esencialista, radical, fundamentalista, homogénea de comunidad.

De tal manera, en el acto po-ético de la hospitalidad infinita se deja resonar más de una voz, otras voces que dejan pensar acaso en el desplazamiento de las posibilidades convenidas de antemano e insistir en la reinención de lo heredado, a cada vez otramente, de y en la universidad, hasta lo imposible, en lo incalculable de los cálculos, dislocando las capacidades, en exapropiación de las presupuestas pertenencias, de las competencias que se supone propias, de los

esquemas dualistas clásicos, del estado de cosas que se presupone como lo normal. Sin embargo, pese a los tiempos aciagos y las montañas crecientes de columnas deformadas y cuerpos confundidos con pupitres obsoletos de generaciones apiladas entre archivos enmohecidos; pese a las adversidades que envuelven y traspasan, porta y soporta el ámbito académico, algo sí, quizás sí resista a la resignación en ocasiones predominante y aliente entrecortadamente como la profesión de fe irredentista y sin dogmas, que no acaba de instalarse y jamás cede a los facilismos o escapismos, a la comodidad de lo asegurado, bien instalado y en apariencia plenamente definido, ni hace valer como suyo el principio del dominio magistral y sacerdotal de la cultura y de cuanto se suele acostumbrar a presuponerse susceptible de pertenencia o según la aparente transparencia y certeza de las cosas, de los valores fundados de acuerdo al sentido absoluto de sus límites.

Se trata entonces de errar atento a otras navegaciones, entre cruces de fronteras insospechadas, casi traducciones, excursos incesantes, entre cursos desviantes y por venir, pasando entre archipiélagos que no dejan de atravesar, de desmedir y reinventar otro ámbito universitario, en lo escabroso e indócil, a partir de intervenciones creativas, fisuras y huellas de huellas que alientan otras lecturas, errancias que nos escriben, de otro modo que el poder, que la voluntad de la comprensión apropiadora, tal vez como más y menos o de otros modos que el ser, entre los interminables desmontajes y remontajes de las ciencias joviales, de las humanidades por venir, en el descomunal trabajo entre los bordes abismales, más allá de los fines y los confines de lo propio del hombre.

Poética de la relación, a partir de la cual se asume la existencia no de acuerdo a posiciones paralizadas en fundaciones esencialistas o unificadoras, sino según la forma vibrante de lo incandescente que se relaciona en la separación y la diferencia diseminal, la amistad de lo lejano que resulta de corazón abierto habitada por las alteridades, aquello que se monta en la discordancia, relación sin relación tan interminable y perturbadora cuanto la llegada incierta de la escritura. Abertura catastrófica e

ineludible, sin ninguna garantía ante lo que viene, exposición a la amenaza y oportunidad de pasajes sorprendentes, irremediable y antecedente heterogeneidad que siembra travesías insólitas entre otros devenires.

Aventuras que ponen en cuestión las certidumbres; penden, suspenden y se desprenden del sentido totalizante, de los presupuestos y las distinciones claras y precisas de lo verdadero y lo falso, la forma y el fondo, adentro y afuera, lo sensible y lo inteligible, sin descanso, ni reducirse, ni excluir la tensión y fricción de las oposiciones, sin dejar de hacer girar los términos, juegan en otra economía de las oposiciones y se arriesgan a crear al soplo entrecortado de las alteridades que incesantes dislocan en otros parajes, a la amplitud del umbral entre la luz y la sombra. El carácter vital de esos viajes insulares, de esos cuerpo a cuerpo con la lengua, la diseminación y las vibraciones de otros sentidos resuena y agrieta sin edad el por venir monstruoso, de esa universidad en sí más y menos u otra que una.

La reafirmación de esa libertad incondicional del pensamiento no cesa de interferir y transversalizar la Universidad, de pasar e inquietar a las humanidades y a las artes, pero acaso también a otras ciencias, en tanto resultan atravesadas, portan la memoria sin edad de lo que incesante podría tener lugar mañana, tal sería la apuesta en el (im)posible por venir quizás de esos pensamientos que no temen en temer y temer y vibrar y percutir y repercutir en interminable temblor, incluso en el corazón del reposo. De ese modo acaso se escucha la profesión de fe sin dogmas en el in-finito por venir de una Universidad que no existe, sin correspondencia definida con algo dado, ni presencial ni a distancia, que no se alcanza a localizar o medir precisamente entre los muros de aquello que suele llevar tal nombre. Desmedida del quizás, inconfundible con cualquier Universidad del futuro o de cualquier época, pero cuyo contratiempo o advenimiento no termina de tensar y destensar aquí y ahora, tan frágil como fuerte, de abrir en la incondicional libertad del pensamiento, confundiéndose extrañamente con la justicia excedente, heterogénea, disimétrica, pero también indis-

ciable de las leyes, pues no cesa de pulsar y portar a cálculos y posibilidades, en sí más allá de sí.

La Universidad sin condiciones, cuya hospitalidad incondicional, es decir, catastrófica, según lo recuerda Derrida, jamás se elude de la más temible hostilidad, solicita imposiblemente al pensamiento, a la escritura como reinención incesante, a través de aquellos *diseminarios* entre la vida y la muerte, en los que con el aliento entrecortado en la lucidez de la ensoñación, el pensador se aventuró sin cesar de reafirmar la sobrevida. Esa solicitud inagotable de otro quizás, vibra, en más de una voz, de una risa, de una lágrima errante, de una apóstrofe silente, interpela, carga, que asigna antes que poder ser designada por mí. Eso no para de prender, de acontecer, de portar, de dejarnos tomar por otro para otro.

Así lo incondicional de la Universidad y las Humanidades del mañana está atravesado por la infinita exigencia de la libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición, que se relaciona, más allá de los consabidos pastoreos misionales y la evangelización de lo prestablecido, con la desproporción de cierta responsabilidad in-finita que no da tiempo para saber responder de acuerdo con la presumida autonomía de un individuo o una sociedad ilesos ante lo que acontece. Tal incondicionalidad pasa por el derecho de decir y cuestionar públicamente, lo que exige una investigación, un saber y un pensamiento de la verdad (DERRIDA, 2002, p. 17).

El horizonte de la verdad, así como lo que delimita las humanidades y la universidad no resulta fácilmente determinable, en sí desgarrado, resulta filoso, hiriente, en revolución interminable. Según Derrida esa cuestión de la verdad e incondicional puesta en cuestión de la verdad se confunde con la cuestión y puesta en cuestión de las Humanidades y la Universidad. Así también se relaciona con la puesta en abismo de la tradición vinculada a la luz transparente y pura, que se supone ilesa de las luces locas, enigmáticas, casi opacas, en errante ocaso, que también se entreabrían y resplandecían abisales con la ilustración. Pero no

simplemente para abandonarlas o demolerlas, sino para acoger otramente su fuego y reinventar en una especie de amancia sin coartadas por semejantes tradiciones, que restan heterogéneas al recibirlas. Otras luces quizás de una verdad sin precedentes, resplandecen de las fisuras que entreabren al evento turbulento de la venida de otro.

¿Entre la incondicionalidad y la soberanía cómo el peligroso quizás juega? ¿Qué papel desenvuelve la cuestión de la soberanía en la Universidad? ¿Acaso se precisa pensar en la incondicionalidad de cierta soberanía sin soberanía? ¿De qué manera la pretensa soberanía se pone en cuestión en un campo donde comparecen diferentes poderes en conflicto? ¿No se precisaría pensar poética, paradójica y aporéticamente en cierta soberanía en falta, en mal de soberanía? ¿Pero no es precisamente esa exposición heterónoma en la que se encuentra, y que conlleva al peligro de los poderes ajenos que en ella intervienen amenazándola, aquello de lo que no se puede eludir la incondicionalidad, y sin lo cual ni siquiera habría chance para intervenir con libertad?

¿Cómo debe entonces la Universidad decidir con entera libertad, soberana o no, su propia “política”, su propia “ética”, frente a todos los poderes: poderes de Estado, poderes del Estado-nación, poderes de la Iglesia, poderes ideológicos, poderes económicos, poderes mediáticos, etc., toda vez que estos se disputan una soberanía o se hacen la guerra respecto a la soberanía? (DERRIDA, 2014, p. 24)

Así, la Universidad acaso se escuche en diferentes tonalidades en la incondicional libertad del cruce de fronteras del peligroso quizás, entre la vida y la muerte, como campo de fuerzas, de luchas, de vigilias y sueños en sobrevida. Caja de resonancia en cuyas claves se escucha notas que no cesan de incitar y reafirmar sí doblemente el advenimiento sin venida de otro(s); así, esa experiencia inexpერიada resulta tan imposible como deseable e indisociable del acontecimiento por venir quizás. Amenaza y oportunidad de la

libertad incondicional que abre desde ya el pensamiento de la Universidad,

En lo que ella representa en todo caso, gracias a esta libertad incondicional, que podemos y debemos cuestionar hoy el principio de soberanía, o pensar el cuestionamiento histórico — actualmente en curso— del principio de soberanía, de ese fantasma de la soberanía que inspira también la política de todos los Estado-nacionalismos. (DERRIDA, 2014, p. 25)

De tal manera, sin ceder a las fijaciones paralizantes, a las tradicionales clausuras, la Universidad no deja de tremer en la búsqueda incondicional de la libertad del pensamiento y la escritura como revolución interminable, lucha y sueño que se confunde con la verdad monstruosa, no predecible, ni del orden de la comprensibilidad o del develar, sino disidente, turbulenta, escurridiza frente a lo verdadero o lo falso, inapresable por una subjetividad asegurada en sí misma o por una intersubjetividad apresada en presupuestos semejantes. Escucha de la monstruosidad de otra verdad quizás, no del orden del saber, del poder, del ver, ni siquiera del sentido, sino del evento en in-finito por venir, evento de la venida en partida de otro(s), desquiciando el pensamiento irremediablemente, al portar y dejarse portar en tensión inacabada, en la intermitente oscilación sin designio fijo, que resulta inapropiable para una lógica de la identidad cerrada sobre sí.

En el texto de Friedrich Nietzsche intitulado *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas* quizás se encuentren algunas pistas que permiten reflexionar y experimentar desde otros puntos de vista en la Universidad, según la hospitalidad antecedente de las heterogeneidades y lo problemático que resulta asegurar las delimitaciones externas o internas, incluso de definir con exactitud lo propio de las humanidades o de la idea de humanidad o de hombre ante las mutaciones que no han dejado de acontecer y solicitar sin descanso a montar y crear otros conceptos en la in-finición de lo desconocido.

Así, se puede prestar escucha a la amistad en relación de proximidad y distancia que nos presenta el pensador en la primera conferencia. Donde en una pequeña meseta accidentada, un rincón que resulta más misterioso de lo que es, lugar bello y sagrado debido a su recuerdo, destinado a inaugurar el por venir, alejado entre el bosque en las márgenes de la Universidad, comparecen dos jóvenes con proyectos y sueños comunes, para quienes las artes y las ciencias antes que meras profesiones no han dejado su carácter aventurero, vital, errante, hospitalario, vacío, inoperante, desmedido. La escena y el rumor del paisaje para estos jóvenes amigos en lejanía, que se encuentran otra vez en memoria de la amistad de las artes, la música y el espíritu de la libertad, parece propicio para aventurarse peligrosamente en el juego y lanzar algunos disparos como en un campo de tiro. Pero pronto descubren que no están tan solos como lo suponían e inclusive tal vez se hallan expuestos a peligros mayores que las balas, como por ejemplo, a ser cogidos por sorpresa y espantados por viejos y agrios adoctrinamientos, como aquellos de quienes parecen llevar lo claro y lo distinto bien definido en su entrecejo fruncido y no soportan escuchar la explosión de otros puntos de vista.

¿Y no se trata acaso de acabar a punta de explosiones y de ruidosas diversiones con los oídos y la resignación de esos atávicos preceptos? ¿No se deja de atentar contra la venerable filosofía sino en fidelidad infiel por espíritu de fidelidad, desmarcando a la verdad de su simple registro axiomático, puritano y valor absoluto para inscribirla y circunscribirla otramante, como recuerda y se pregunta Derrida en su conferencia a propósito de *La différance*, en “discordia activa, en movimiento, de fuerzas diferentes y de diferencia de fuerzas que opone Nietzsche a todo el sistema de la gramática metafísica, en todas partes donde gobierna la cultura, la filosofía y la ciencia?” (DERRIDA, 1998).

Ante la amonestación de la filosofía aguafiestas que vanamente procura inmunizarse ante el quizás, y al ocaso se cuestiona aquella filosofía que impide pensar, estar apartados y la amistad en soledad, es decir, disuade del devenir filósofo. Y entonces sucede

ese horror de encarar al filósofo que impide pensar. Justamente en un lugar que resulta “destinado a inaugurar un bello futuro para nosotros. También por eso, nos esforzaremos para no dejaros un mal recuerdo, después de haberos espantado y molestado tantas veces.” (NIETZSCHE, 2000, p. 23).

Lanzados entre los paisajes inhóspitos en las márgenes de lo institucional, los jóvenes piensan en una experiencia que no está exenta de contratiempos, ni de lo que acontece y viene a alterar el ordenamiento acostumbrado del tiempo y lo programado, de visitas inesperadas, de extraños encuentros y desencuentros, que rompen las circularidades y enigmáticamente dan a pensar. Provocante resulta demorarse en la adversidad sin paralizarse del todo.

Debía tratarse de una ceremonia silenciosa, totalmente proyectada hacia el recuerdo y el futuro: entre los dos, el presente debía intervenir únicamente como una línea de puntos suspensivos. Y ahora, en nuestro círculo mágico se había introducido un destino adverso, y no sabíamos cómo alejarlo: al contrario, en la extrañeza de toda aquella coincidencia sentíamos algo misteriosamente excitante. (NIETZSCHE, 2000, p. 27)

Respecto al temor de que el filósofo impida filosofar, los viejos visitantes declaran: “¿Teméis que el filósofo os impida filosofar? Algo así puede ocurrir: ¿no lo habéis experimentado? ¿No habéis tenido alguna experiencia así en vuestra Universidad? Pero, ¿no escucháis las lecciones de filosofía?” (NIETZSCHE, 2000, p. 28).

¿Y acaso no se deja de estar expuesto a ello? La juventud que no teme temer entre esas sacudidas y resacas del pensamiento, sigue lanzando disparos al aire y haciendo estallar otros puntos de vista, y pese a esa grave descortesía hacia los silenciosos forasteros filosóficos y su serena contemplación, no deja de escuchar en entrelíneas sus argumentos, de acoger y sentirse atraídos en ese enigma intrigante. Jamás de manera calma, sino esforzándose para libertarse de los principios atávicos y en nombre de esas mismas

imposiciones que no habían sido cuestionadas ponerlas en jaque. “Poner en jaque los principios, tal vez signifique luchar y soñar. No pienso que la lucha y el sueño sean contradictorios.” (GLISSANT, 2005, p. 113).

Se precisa tener en cuenta esto en lo que insiste Édouard Glissant, puesto que pese a la dificultad, lo impracticable o imposible que una travesía pueda parecer, esto no es motivo para despreciarla, no basta con resignarse o rehusarse a la aventura apoyándose en lo real o la carencia de ello, ya que eso que llamamos realidad no tiene el carácter de aquello dado, sino que significa búsqueda inconclusa. “No te sirvas de lo real para justificar tus faltas. Realiza mejor tus sueños para merecer tu realidad” (GLISSANT, 1969, p. 13).

III

Así, sin dejar de luchar y soñar, antes que seguir perpetuando de oídos sordos la marcha obediente y uniformada homogéneamente del vientre a la tumba, por lo menos se precisa recordar que la obediencia no puede reducirse a la simple ejecución maquinales de una orden, ni a la naturalización de un hábito o un principio impuesto, antes de cualquier cosa, llama a la escucha. Por eso en la espera sin espera y la errancia de la escucha, hace falta estar dispuesto a desobedecer, pues no se puede quedar quieto siempre dentro de los límites de la obediencia estricta a un orden de cosas injusto o impune, pero desobedecer no significa sólo un mero capricho, sino estar a la escucha de algo otro, que me solicita, provoca, traspasa, habita, imanta y mueve a desobedecer frente al orden social, a la prepotencia individual, a los hábitos disciplinares homogenizantes.

Jean-Luc Nancy en una conferencia intitulada *Tu vas obéir?*, deja resonar diversas modulaciones y le da otros tonos a esta pregunta, que permite notar como la obediencia es susceptible de diferentes escuchas; no significa meramente un hábito que se aprende de manera tranquila, algo espontáneo o libre de

ambigüedades y de tensiones. Antes que una simple ejecución, “obedecer significa escuchar, no solamente escuchar la orden sino el sentido. Obedecer viene del latín ‘ob audire’ que quiere decir tender la oreja, o sea escuchar. Esto no es primero ejecutar sino escuchar” (NANCY, 2014, p. 14).

Algunas indisciplinas y desobediencias que no se remiten sólo a lo previsto, resultan en ocasiones muy fecundas, incesantes agudizan el oído y se exponen a arribos inauditos, inventan a partir de otras vibraciones que el sentido calculado de antemano, dejan que algo diferente le ocurra a lo heredado, rompen con aquello que estaba presente en el orden de lo general y normal, entreabren al devenir y descubren que no existe una sociedad considerada simplemente desde la pura inmanencia o la mera trascendencia, ni una cultura simplemente en oposición a la naturaleza; sino que acontecen relaciones imprevisibles, mientras que las particularidades se transforman en el curso del tiempo, en el excurso anacrónico del desajuste con y extra temporáneo.

Grandes desobediencias constituyen corrientes de pensamiento, religiones, culturas, sociedades. Acaso artistas, poetas y pensadores aparecen como extraordinarios desobedientes que se exponen a dejar arribar algo otro y así entre ruinas reinventan lo recibido. “La desobediencia puede ser la vía de la descubierta, de la invención más que de la repetición de lo que es ya adquirido. Al mismo tiempo, hace falta, todavía repetir lo que ya se adquirió” (NANCY, 2014, p. 29). Al desobedecer se precisa no reducirse al mero automatismo donde jamás se cuestiona al respecto de lo que se hace, puesto que esto sería reincidir en una opresión más.

Frente a las disposiciones nocivas del orden social vigente, ante los inclementes frentes de guerras injustas, sin cuartel ni declaraciones, ante las purgas pacificadoras, exclusivistas, genocidas y exorcizantes de la diferencia, no se puede seguir de conformidad con el estado de cosas imperante, pero tampoco basta con actuar completamente sin sentido. Precisa sacarse a la obediencia del ámbito de lo evidente y el automatismo, ya que no resulta algo tan transparente o natural como convenientemente se pretende supo-

ner, ni algo contra lo cual apenas se deba responder irreflexiva y caprichosamente.

El pensamiento de David Thoreau y la expresión de la desobediencia civil demuestran que la cuestión es más compleja. En una sociedad organizada existe aquella renuncia o desobediencia que parte de la civilidad y nos concierne como miembros responsables de la sociedad. “Porque soy miembro responsable de la sociedad, debo tal vez desobedecer aquí o allá no, según mi juicio personal, pero según lo que una reflexión común puede llevarme a descubrir.” (NANCY, 2014, p. 32). Así, la desobediencia muestra que no siempre se obedece a las leyes como una evidencia, e incluso en nombre de ellas hace falta escuchar e infinitamente responderles sin condiciones y sin concesiones, pues existe algo otro que la mera normatización, aquello cuya visitación hace falta que imante a las reglas en juego y que impele disimétrica e indisolublemente a la justicia incondicional. Pero no existen criterios, reglas o medios de antemano presupuestos para determinar y distinguir aquel sentimiento que lleva a obedecer al desvío, a la brecha del pensamiento que acaso se desliza del sentido para zanjar en lo incierto otros rumbos vitales para cada uno de nosotros.

[...] una gran desobediencia, en la cual se precisaría siempre estar en estado de pensar, no puede acrecentarse sino llevando el sentido de una más grande obediencia aún. Nosotros obedecemos a alguna cosa más fuerte que no es a su vez otra aberración, sino aquello a lo cual deseamos escapar. (NANCY, 2014, p. 36)

La obediencia no puede sólo consistir en hacer lo que está prescrito por acto reflejo. Nada allí pasa de modo tranquilo, lo que demanda agudizar la atención en cuanto hacemos y somos, en lo vital y en lo que está inerte, en lo que reinventa o apenas paraliza. Pues así como existen obediencias que enclaustran y envilecen, hay obediencias desobedientes que no dejan de aventurarse en la reinención, en otras resonancias de la escucha quizás, dictadas según imprevisibles relaciones de alteridad, antes que a partir de un

absoluto automatismo viril y militar, donde bajo cualquier medio sólo se procura la simple preservación, el beneficio propio y la posteridad. Como defiende Thoreau, tanto el gobierno, como el ejército permanente están igualmente sujetos al abuso y la perversión.

De tal manera, en la pendiente del peligroso quizás, doblemente se insiste en la apuesta vuelta hacia el por venir de aquella Universidad, que resulta muchas y ninguna, aquella que nunca deja de hacer falta inventar, a la deriva, en tensión insoluble, tan pronto desobediente, como sin coartadas obediente a la libertad y la responsabilidad infinita del pensamiento; en sí extraña extranjera, que sin fines dados de modo absolutista, resiste sin renunciar a casi nada, en la fuerza de su fragilidad, fidelidad infiel y pasión sin condiciones por el quizás, eso que deviene en resistencia intensiva y más que crítica, frente a todos los poderes dogmáticos e injustos, frente a todos aquellos que presumen con neutralizar la heterogeneidad, tensión y aporía sin remedio de la democracia por venir, las turbulencias del advenimiento de todo otro ineluctablemente otro.

¿Responder por otro, hacerlo im-posiblemente, sin la univocidad de un saber presupuesto; pensar en el tiempo que viene, quedar desnudada por la vulnerabilidad de aquella mirada insatisfecha, inquieta e inquietante, en esa aventura haría falta infinitamente que la Universidad no deje de precipitarse, en esa in-condición abismal del pensamiento errante entre risas y temblores, saltos y resaltos, intervalo e instancia que se espacia en resistencia enérgica, de electricidad y diversos voltajes, modulaciones y contrabandos, provocadora de corto circuitos, de luz artificial, de travesías de escritura y pensamiento indisociables, de intermitencias, de inagotable discusión, reelaboración, interrupción, creación, experimentación, es decir, de decisión?

Referências

- BLANCHOT, Maurice. El “discurso filosófico”. Trad. Natalia Lorio; Juan Manuel Conforte. **Nombres: Revista de Filosofía**, Córdoba, año XIX, n. 24, p. 67-72, sep. 2010.
- DERRIDA, Jacques. **Márgenes de la filosofía**. Trad. Carmen González Marín. Madrid: Cátedra, 1998.
- DERRIDA, Jacques. **O olho da universidade**. Trad. Ricardo Iuri; Ignacio Neis. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.
- DERRIDA, Jacques. Confesar: lo imposible “retornos”, arrepentimiento y reconciliación. Trad. Patricio Peñalver. **Isegoría**, n. 23, p. 17-43, 2000.
- DERRIDA, Jacques. **La Universidad sin condición**. Trad. Cristina de Peretti; Paco Vidarte. Madrid: Editorial Trotta, 2002.
- DERRIDA, Jacques. **Incondicionalidad o soberanía: la universidad a las fronteras de Europa**. Trad. UniNómada, 2014. Disponível em: <<http://www.uninomada.co/inicio/index.php/universitas/80-incondicionalidad-o-soberania-la-universidad-a-las-fronteras-de-europa>>. Acesso em: 20 out. 2015.
- GLISSANT, Édouard. **L'intention poétique**. Paris: Éditions du Seuil, 1969.
- GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Trad. Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.
- NANCY, Jean-Luc. **Tu vas obéir!**. Paris: Bayard Jeunesse, 2014.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas**. Trad. Carlos Manzano. Barcelona: Tusquets, 2000.
- THOREAU, Henry David. **A desobediência civil**. Trad. Sergio Karam. Porto Alegre: L&PM, 2011.

FORMAÇÃO, ENSINO E LINGUAGEM

AZAR, ACONTECIMIENTO Y SUBJETIVACIÓN EN LA EDUCACIÓN

Alejandro Cerletti¹

Pero, ¿qué hay de peligroso en el hecho de que las gentes hablen y de que sus discursos proliferen indefinidamente? ¿En dónde está por tanto el peligro?

Michel Foucault

Introducción

Cuando en 1970 Foucault pronuncia la conferencia inaugural del *Collège de France*, al asumir la cátedra que la muerte de Jean Hyppolite dejara vacante, despliega un programa conceptual que incluye diversas cuestiones, algunas de las cuales me interesa retomar hoy aquí. Pero lo voy a hacer desde un punto de vista bastante diferente al foucaultiano.

El inicio de la conferencia es emblemático: muestra una aparición inusitada de la primera persona expresando la dificultad de deber iniciar un discurso, sin desearlo explícitamente, y a su vez, de tener que ubicarse, e irrumpir, en una continuidad institucional.

Me hubiera gustado darme cuenta de que en el momento de ponerme a hablar ya me precedía una voz sin nombre desde hacía mucho tiempo: me habría bastando entonces con encadenar, proseguir la frase, introducirme sin ser advertido en sus intersticios, como si ella me hubiera hecho señas

¹ Alejandro Cerletti é professor da Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires (UBA, Argentina) e do Instituto del Desarrollo Humano da Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS, Argentina), com doutorado em Filosofia pela Université Paris 8 (França) e pela Universidad de Buenos Aires (UBA, Argentina). Este texto foi elaborado para sua participação em mesa-redonda apresentada na *I Jornada Internacional de Filosofia da Educação* e *III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP*.

quedándose, un momento, interrumpida. No habría habido por tanto inicio; y en lugar de ser aquel de quien procede el discurso, yo sería más bien una pequeña laguna en el azar de su desarrollo, el punto de su desaparición posible. (FOUCAULT, 1973, p. 9)

Tomar *El orden del discurso* como referencia inicial tiene varias connotaciones. La primera, y más trivial, es la de encontrarme yo, como autor de esta exposición, en una situación similar de tener que tomar la palabra, de comenzar a hablar, esta tarde; pero no es, por cierto, la más significativa. Me interesa más bien recuperar este conocido texto de Foucault para resaltar algunos puntos que creo cruciales, y que me van a servir como mojones de mi propia presentación.

La *hipótesis* que plantea Foucault sobre el *peligro* que generaría la proliferación de discursos – la proliferación de la palabra – se encuentra concentrado en el siguiente pasaje:

[...] supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad. (FOUCAULT, 1973, p. 11)

Me interesa observar tres aspectos de esta descripción: el riesgo de la emergencia de lo aleatorio, la consecuente necesidad de controlar, seleccionar y redistribuir lo que se dice, y la existencia de procedimientos establecidos que cumplen esa función.

Del mismo modo que el acto discursivo, cada acto educativo, cada situación educativa, supone el azar de relaciones impensadas. Todo acto educativo implica encuentros, y todo encuentro tiene una dimensión imprevisible. La educación institucionalizada es, por excelencia, el lugar de la tensión entre la oferta de circulación de la palabra y la necesidad de ponerle límites; entre la voluntad de construir una direccionalidad en lo que se dice y

espera que se diga, y la emergencia de una pluralidad de direcciones del decir. Lo que acecha es, podríamos decir, la posibilidad *real* del *diálogo*, en su cabal sentido etimológico. La preocupación es, en definitiva, la de una inadecuación discursiva latente. El propio Foucault muestra el escenario: “Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (FOUCAULT, 1973, p. 37).

Pues bien, sobre este nudo conceptual va a girar la propuesta que querría hoy compartir con ustedes. La exposición tendrá la siguiente estructura: en primer lugar, adoptaré como punto de partida la consideración de que toda situación o acto educativo implica encuentros, y sostendré que los encuentros suponen siempre una dimensión aleatoria; es decir, están expuestos a que ocurra algo del orden de lo no previsto o lo no planeado. Luego caracterizaré el tipo de sujeto y subjetivación que es posible asociar a una educación que no se apoya esencialmente en la repetición o reproducción de un conjunto de saberes o prácticas sino en la emergencia de la novedad que portan quienes participan en los encuentros educativos. Para ello, como referencia teórica, recurriré a una filosofía del encuentro y el acontecimiento (básicamente, la de Alain Badiou) que permita dar cuenta de lo nuevo que puede irrumpir en lo dado, y el tipo de subjetivación que es concebible a partir de esa circunstancia. Como cierre, propondré unas breves reflexiones finales, a modo de corolario de lo expuesto y síntesis del camino recorrido.

La dimensión aleatoria del encuentro educativo

La asociación del azar y los encuentros tiene un antecedente filosófico muy significativo. Cuando Lucrecio retoma la filosofía de Epicuro, que a su vez adoptaba, y adaptaba, el atomismo de Demócrito, le confiere un rasgo peculiar que permite dar una *salida* sutil al problema del determinismo materialista. En la concepción del mundo de Epicuro sólo había vacío y átomos que caían de

forma paralela, eternamente. Pero esa lluvia indefinida de átomos podía ser alterada por una variación infinitesimal. Como sabemos, Lucrecio llamó *clinamen* a esa modificación del estado monótono de las cosas. *Clinamen* es el nombre de la desviación que hace que los átomos abandonen su movimiento rutinario y se contacten con otros. Esta modificación produce encuentros que dan lugar a asociaciones novedosas que generan nuevas posibilidades, nuevos mundos. Lo significativo –sobre todo, para la filosofía de entonces– es que no hay una causa para ese cambio de trayectoria que altera el orden de lo existente. Se trata de un puro azar. El azar es lo que permite la novedad, que algo acontezca: “El acontecimiento no es ninguna otra cosa que la posibilidad de lo aleatorio en la estructura del mundo” (BADIOU, 2013, p. 23).

Pero se puede avanzar un poco más. Lo que hace que algo *sea*, en sentido estricto, no es fundamentalmente el movimiento monótono de lo mismo, sino la posibilidad de su interrupción, y de la consecuente generación posterior de algo nuevo. Por consiguiente, no se trata tanto del hecho de la repetición, o la reproducción, como del hecho de la contingencia (de la sumisión de la necesidad a la contingencia) (ALTHUSSER, 2002) y de los efectos que son producto del encuentro. Lo que es, es el resultado del cambio; de las consecuencias del encuentro aleatorio.²

Parto entonces de considerar a la educación como un ámbito privilegiado de encuentros y aclaro que me voy a referir en especial a la educación en el marco de instituciones educativas, la educación *institucionalizada*. Las situaciones o los actos educativos expresan, a diario, una compleja confluencia de personas, saberes, tradiciones, deseos, temores; es decir, de múltiples multiplicidades. Cuando esos vínculos tienen lugar en instituciones específicamente

² Dentro de las filosofías *acontecimentales*, la teoría del ser y el acontecer de Alain Badiou puede ofrecernos algunas herramientas valiosas para enfocar la cuestión desde esta perspectiva. En *Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político* (2008) he utilizado algunos conceptos desarrollados por Badiou, fundamentalmente en *El ser y el acontecimiento* (1999) y *Lógicas de los mundos* (2008), recreándolos en parte, para su utilización en el campo de la educación y la enseñanza. Retomaré algunas de esas elaboraciones en el presente trabajo.

creadas a tal efecto, adoptan una fisionomía peculiar, ya que la originalidad del contacto lleva sobreimpuesta la necesidad de que lo que allí ocurra sea administrable. En realidad, la institución lo percibe al revés: todo orden es permanentemente acechado por la posibilidad del desorden y por lo tanto deben disponerse siempre los mecanismos pertinentes para mantener la continuidad de las cosas, o bien regular los cambios permitidos. Lo que se dice y hace debe estar controlado para garantizar la armonía del funcionamiento normal; para custodiar la emergencia de cualquier palabra o acto disonante.

Para dar rigor conceptual a la contraposición entre lo que hay y lo que puede haber, entre repetición y novedad, es importante especificar la base ontológica de la que parto.

A grandes rasgos, podemos establecer dos perspectivas genéricas de analizar la cuestión de lo uno y lo múltiple. Por un lado, es posible privilegiar el orden o, en términos ontológicos formales, la consistencia, y por lo tanto cualquier disrupción en ese orden es vista como nociva o patológica; o bien, por otro, partir de la inconsistencia y admitir que cualquier consistencia es el resultado de haberla, en alguna medida, organizado o determinado. Como si fuera una suerte de forzamiento sobre lo que hay (que sería inconsistente) para ordenarlo y darle consistencia. Por cierto, esto nos remite aun viejo problema de la filosofía: si lo que es (o lo que hay), es lo uno o lo múltiple. Como sabemos la solución platónica es que lo que es, es lo uno (o lo que, hay es lo uno); y lo múltiple o las multiplicidades son construcciones derivadas. Para él, en sentido estricto, lo múltiple no es. Por el contrario, para otros autores – como es el caso de Alain Badiou, de quien adoptaré aquí su ontología –, lo que hay es lo múltiple, y los múltiples son múltiples a su vez de múltiples, sin detención posible en lo uno. Lo que hay son multiplicidades de multiplicidades inconsistentes (es decir, sin uno). Lo uno es, en este caso, un resultado; es, con más precisión, una operación de cuenta (define elementos y partes en lo indefinido), que *da cuenta* de que una multiplicidad puede ser recortada o determinada por una operación específica, y caracterizada como *un*

múltiple con *tales* o *cuales* elementos o partes, etc. De este modo, se da consistencia a lo múltiple inconsistente; se lo organiza. Es una forma posible de *tener en cuenta*.

Siguiendo esta ontología, voy a caracterizar a las instituciones educativas como *multiplicidades*. Es decir conjuntos de multiplicidades de multiplicidades que son determinados por alguna operación o régimen de cuenta que explicita qué es lo que hay, identificando cada uno de sus componentes, organizándolos. De este modo, se recortan multiplicidades específicas compuestas por elementos específicos, ya que el *régimen de cuenta* acomoda y determina lo que hay y ocurre. Las operaciones de cuenta constituyen legalidades que *dan cuenta* de lo que existe y establecen un tipo de organización de lo que hay. Constituyen su ordenamiento posible.

De manera consecuente, voy a proponer que *lo que hay* en educación son, específicamente, *situaciones* educativas (y no *una* educación en general). En cada situación educativa se actualizan cotidianamente las complejas relaciones de los mundos escolares. Su institucionalización es la forma posible de establecer un orden. Cada institución educativa impone una determinada organización en la que sus componentes están establecidos de acuerdo a una ley que define y distribuye sus lugares.

Que las situaciones educativas sean multiplicidades organizadas alrededor de una normatividad significa que allí convergen un sinnúmero de elementos que deben ser ordenados (deben consistir) para que la institución sea posible.

Es importante remarcar el significado ontológico y político del cambio de orientación que significa afirmar que lo que hay o lo que se presenta son multiplicidades y que lo uno es la ley que ordena y distingue, porque pone de manifiesto la necesidad estructural de tener que actualizar, día a día, una función unificadora.

Tenemos, en síntesis, dos opciones para abordar la cuestión de la multiplicidad y la unidad en el contexto de la institución educativa, de acuerdo a la decisión ontológica que se adopte. Por

un lado, se puede considerar que la institución educativa es una unidad que ordena otras unidades. Esas *unidades* que organiza son saberes preestablecidos, costumbres cristalizadas, prácticas rutinarias, y también organiza a los individuos (docentes, estudiantes, personal administrativo, etc.), su circulación, y las relaciones posibles (las permitidas y las prohibidas, las promovidas y las desalentadas). La voluntad política de las instituciones educativas es que cualquier cambio o modificación se realice dentro de un marco controlado, y normativizado.

Por otro lado, desde un punto de vista opuesto, como sugiero aquí, no se parte de *unos* individuos (unidades), *una* institución (otra unidad) y la integración de aquellos a esta. Se parte de que lo que hay son multiplicidades y de que la institución reitera formas de unificación que no son estables. La búsqueda y la necesidad de estabilidad, que es una condición para que la institución funcione, será un forzamiento permanente del estado de las cosas. Esto pone de manifiesto que el orden del vínculo educativo es un resultado circunstancial que debe enfrentar cotidianamente la aleatoriedad de los encuentros. No se trata, entonces, de algo general, sino *situacional*, que se actualiza cada día de manera diferente, porque todos sus componentes, y muy especialmente los seres humanos que habitan esos mundos educativos, son multiplicidades.

El hecho de que las situaciones educativas estén gestadas a partir de lo fortuito del encuentro quiere decir que cada clase de un curso, por ejemplo, supone una relación que debe actualizarse cotidianamente. En cada una de esas clases, tiene lugar un encuentro siempre expuesto a lo inesperado, siempre abierto a lo que pueda ocurrir. Pero esta dimensión *sin control* no es tolerable para la institución, ya que su función es justamente reglamentar las condiciones de dicho encuentro (sea esto a través de objetivos didácticos o pedagógicos, o disciplinarios). La enseñanza formal se planificará, entonces, institucionalmente: se programarán los tiempos y el uso de los espacios, se regulará el movimiento de los cuerpos y se ordenará la circulación de la palabra. Es decir, el

encuentro, en cualquier situación educativa, va a ser encuadrado dentro de la normatividad vigente (va a ser normalizado), y lo que ahí se diga o haga será integrado a la continuidad del estado de las cosas. Se intentará, en todo momento, *controlar lo aleatorio*, como sostenía Foucault respecto de los discursos que circulan por las instituciones, y será una condición de posibilidad de su funcionalidad. Pero es importante destacar que la institucionalidad opera siempre superponiéndose al azar de los encuentros.

Las situaciones educativas como sitios de acontecimiento

Pero, ¿qué quiere decir que algo suceda fuera de lo planeado, que algo *acontezca* en el seno de una situación educativa?

Como cualquier enseñanza implica encuentros, estará siempre expuesta al riesgo de lo imprevisible. El aspecto más significativo de una irrupción en lo establecido es la emergencia del pensar de los otros. El pensamiento de los otros es algo que no puede ser programado. Considero que *pensar* significa intervenir de una manera propia los saberes que se ofrecen o circulan. Quien piensa sobre los conocimientos establecidos no los repite mecánicamente sino que los recrea y apropia, a su manera. Valorar esta circunstancia implica concebir la enseñanza, y la educación en general, desde la perspectiva de lo que acontece (fundamentalmente, el pensamiento), más que desde el cumplimiento administrativo de lo planeado (la reproducción de contenidos canonizados). Pero este enfoque supone visualizar una aparente paradoja: para que se produzca una alteración debe haber un plan elaborado y ofrecido de manera propositiva. Lo nuevo irrumpe *en lo planeado*, altera *lo establecido*. Si no, no habría novedad. Y lo planeado se transforma entonces en condición de posibilidad de su propia disrupción. La creación necesita un encuadre, para ser desbordado.

Focalizar la alteración de lo previsible implica abonar una idea de *aprender* que atribuye un lugar central a quien aprende en la construcción de su propio aprendizaje. Procura también vincular la noción de *emancipación intelectual*, de Rancière (2007), con la potestad

de asociar o disociar lo recibido, de manera original. Por lo tanto, el concepto de educación subyacente que intento poner en juego está relacionado con el de autoeducación y el de enseñanza con el de autoaprendizaje. Adopto, consecuentemente, una caracterización genérica de educar, y por extensión de enseñar, como aquella actividad que permite disponer ciertos saberes y prácticas de modo que sean interpelados y apropiados; es decir, que sean, en sentido estricto, pensados y actuados. Esto supone, a su vez, tener que elucidar las relaciones que se pueden establecer entre los saberes que se reproducen (los contenidos programados) y lo que irrumpe como novedad en el aprendizaje (la intervención creadora del pensar).

En el marco de su ontología del ser y el acontecer, Badiou ha desarrollado *in extenso* el concepto de *sitio de acontecimiento* (BADIOU, 1999), que puede resultar útil para abordar los encuentros desde el punto de vista de la novedad que ellos suponen. Dentro de lo que podríamos llamar en sentido genérico *situaciones de enseñanza* o *situaciones educativas* – es decir, experiencias situadas en contextos y circunstancias definidas –, siempre hay un punto que no puede ser capturado totalmente por el ordenamiento institucional, cualquiera sea. Podemos decir que las instituciones educativas, o los ámbitos en los que se dan las situaciones educativas (escuelas, universidades, etc.), al ser lugares eminentes de encuentros y dada la complejidad que las caracteriza, constituyen potenciales sitios de disrupciones, discontinuidades o *acontecimientos* (es decir, sucesos fuera de lo esperado, pero que producen consecuencias novedosas que involucran a los participantes y estos se involucran en ellas). Afirmar que ciertos lugares sean sitios de acontecimientos no supone que efectivamente allí *acontezca* necesariamente algo. Para que ello suceda se requieren, además, otras condiciones (BADIOU, 1999). El sitio solamente señala la posibilidad de que ocurra algo diferente de lo esperado o planeado. Es decir, el ser de toda situación contiene, en su propia estructuración, la posibilidad de su disrupción.

Pero ¿por qué puede haber acontecimientos?, ¿cuál es la razón que hace que de un suceso específico podamos decir que se trata de un acontecimiento (en nuestro caso específico, un acontecimiento de pensamiento)? Cuando se afirma que un acontecimiento toca lo no previsto o lo no sabido de una situación se repara en que ningún estado de cosas es completamente consistente. Es decir, en ninguna situación se puede dar cuenta de *todo*; no se puede decir *todo*. Para la ontología de Badiou, esta circunstancia es estructurante. La consistencia absoluta de una situación, la pretensión de poder dar cuenta de todo, es la manera ficcional de mostrarse como una totalidad, cerrada y completa, a la que nada se le escapa. Lo esencial de una situación es justamente lo que no se sabe, lo que no se prevé o lo no se dice o actúa. Cuando eso irrumpe se altera la monotonía de la repetición programada.

Plantear en estos términos la cuestión de lo que hay y lo que puede haber en las situaciones de enseñanza supone introducirle límites internos a toda transmisión, ya que toda repetición estará siempre expuesta a su propio fracaso. Esta concepción pone límites también a algunas formas de plantear la transmisión como mera reproducción, ya que nunca la manipulación de ciertas condiciones (la planificación de enseñanzas) va a prefigurar, de manera completa, la totalidad de sus posibles resultados (los aprendizajes reales).

Queda claro, que la caracterización del aprender que adopto no se ajusta a la mera transmisión de un contenido establecido, ya sea un saber o una práctica. No supone el simple pasaje de un conocimiento de un lado a otro y la consecuente verificación de la eficacia de dicho pasaje. Una repetición puede ser una condición de posibilidad de un aprendizaje, pero no lo agota. Por el contrario, para que haya aprendizaje en sentido estricto debe haber una reapropiación singular de un saber o saber-hacer que sea asumido en primera persona. El aprendizaje implica una subjetivación particular dentro de una objetivación general de transferencia rutinaria. Pero como se trata en última instancia de una *subjetivación* siempre va a estar sometido a una instancia aleatoria: la novedad de

quienes aprenden y de la construcción singular de un vínculo (con los saberes, con quien enseña, con el ámbito en que ocurre, etc.). Cuando se da una situación de aprendizaje, en la que puede retroactivamente reconocerse una enseñanza, ha acontecido una transformación singular de quienes participan en el encuentro. Los saberes puestos en juego han sido interpelados y asumidos de una manera inédita. Cuando esto tiene lugar, podemos decir, en sentido estricto, que alguien ha pensado. Pensar significa dar un pequeño paso en la apropiación de los saberes y prácticas establecidos, pero es un paso cualitativamente novedoso, porque se comienza a hacer propio el aprendizaje.

Los sujetos de la educación

Pero ahora bien, ¿quiénes son, o pueden ser, *sujetos* de la educación o del aprendizaje? ¿Qué significa la *subjetivación* en situaciones de educación o de enseñanza?

Podemos decir que todo sistema de educación es, básicamente, una estructura de repetición que cumple funciones tanto de objetivación como de subjetivación. Es decir, por un lado, naturaliza lo que hay, definiendo lo que es posible y permitido y, por otro, (re)produce conciencia de ello y de lo que cada uno es a partir de ello. Cada acción educativa institucionalizada es un intento de ordenamiento o de dar consistencia a un escenario de múltiples relaciones (sociales, culturales, ideológicas, cognoscitivas, afectivas, etc.) atravesadas por circunstancias aleatorias y contradicciones. Como he sostenido, la educación institucionalizada no puede dar cuenta, en sentido estricto, de todo. Por este motivo, toda repetición es permanentemente desbordada por el despliegue real de cada situación educativa.

En un sentido tradicional, la noción de *sujeto* pedagógico o sujeto del aprendizaje refiere un lugar preestablecido, que se colma por quienes lo ocupan circunstancialmente, contribuyendo a establecer la relación docente-alumno, en un contexto determinado. Este sujeto está prefigurado por la teoría educativa y por las

tradiciones didácticas, y su lugar, en la relación, definido. Lo mismo ocurre con quien ocupa el lugar del docente. Quien ingresa en ese esquema formal como alumno lo hace sin participar en la asignación de ese lugar; lo hace *objetivamente*, ya que es instalado en una secuencia de normalidad (incluso, en la mayoría de los sistemas educativos, en el nivel primario y secundario, es obligado a hacerlo). En el mejor de los casos, se trataría de *sujetos sujetos* al sistema de reproducción de los saberes y las prácticas dominantes.

Badiou ha asociado el concepto de *sujeto* con la alteración de una secuencia de normalidad. Es decir, desde esta perspectiva, no habría *sujeto* de una continuidad o de una reproducción. En ese caso, cabría hablar más bien de *objetos* de la educación (es decir, de la reproducción o la continuidad), ya que habría *alguien* que es instalado en el ordenamiento de una maquinaria operativa que intenta funcionar de la manera más eficaz y eficiente posible.

Por el contrario, bajo los efectos de la singularidad de los encuentros, alumnos y profesores son algo más que individuos librados a la rutina institucional de un establecimiento de enseñanza. Se sitúan de otra forma frente a lo que es esperable. En un sentido preciso, no se trata de sujetos individuales (tal o cual alumno, ese profesor, etc.), sino que la construcción del vínculo implica una especial conjunción de multiplicidades: alumnos, maestros o profesores, saberes, lugares, tiempos. Se trata más bien, entonces, de un *sujeto colectivo*, y más específicamente, un sujeto *dialógico*. Porque es el resultado del entrecruzamiento de varios *logoi*. La disrupción de la unidireccionalidad del discurso dominante hace que puedan emerger otros discursos, otras palabras. La convergencia dialógica de las novedades que portan quienes participan de ese encuentro establece un lugar de subjetivación que es común a esos participantes. Podríamos llamarlo también un *colectivo dialógico* o una *comunidad de diálogo*.

Que el sujeto de una situación de enseñanza y aprendizaje sea un sujeto colectivo significa que lo que se constituye en sujeto es, en verdad, la *relación* en su conjunto (docentes-alumnos-saberes), ya que se produce una recomposición del vínculo a partir de la

novedad de cada uno. Solo por extensión, quienes participan de ese sujeto (colectivo) podrían ser a su vez llamados *sujetos* (individuales). Asimismo, el sujeto es colectivo porque hubiera sido otra la recomposición (o no hubiera ocurrido nada) si hubiesen sido otros los participantes y otro el contexto de su efectuación. Es decir, la posibilidad de que exista un sujeto depende de una particular combinación de circunstancias y decisiones en una situación y no de una práctica pedagógica instituida o una política educativa.

Quienes constituyen el sujeto colectivo (y *se* constituyen en él) son los reales protagonistas del acto de enseñar y aprender. Se es partícipe de la propia formación a partir de una decisión sobre el encuentro con los saberes y con el/lo otro. Se puede seguir de esto, por un lado, que la dimensión fundamental de toda enseñanza es el autoaprendizaje, pero también, por otro, que quien *piensa* es, en realidad, el sujeto colectivo. Cabe aclarar que el *pensamiento* no se reduce al acto psicológico de un individuo, sino que, como he sostenido, en términos de Badiou, está asociado a la irrupción y cuestionamiento de los saberes vigentes en una situación. Pensar es, en realidad, un pensar-hacer conjunto (alude y quiebra un saber); lo que es diferente de una razón o un entendimiento que aspira a conocer.

Que la subjetivación sea una construcción dialógica compartida y que podamos referirnos a un pensar colectivo enriquece y potencia la dimensión pública, y política, del acto educativo. Resignifica también los lugares de *quienes enseñan, quienes aprenden, lo enseñado/aprendido* y su contextualización. Es conveniente recalcar que todo sujeto – de acuerdo al punto de vista que he adoptado – lo es en una *situación* específica. Se trata de un sujeto colectivo que surge en una construcción colectiva como producto de un desafío (de un problema, de una acción conjunta, de un saber o una práctica puestos en cuestión).

A partir de lo dicho, se desprende que no hay un sujeto *general* que trascienda las situaciones, sino que hay sujeto *de* la situación o *en* situación. Tampoco el sujeto preexiste a la situación, ya que se constituye a partir *de* y *en* una disrupción aleatoria de lo

esperable. Es decir, solamente en ciertas circunstancias, de acuerdo a aquello que devenga en un momento determinado de un estado de cosas, puede haber subjetivación.

Cabe aclarar que, desde este punto de vista, no habrá encuentro entre sujetos preconstituidos, ya que la subjetivación va a ser el posible resultado del encuentro. No habría sujetos preexistentes que se encuentran. Los partícipes de un encuentro en una situación educativa son seres humanos, ideas, saberes, discursos, normas que, en su especial entrelazamiento, pueden llegar a dar lugar a un proceso de subjetivación. Pero no hay garantías para ello, ya que depende de lo que la relación devenga.

Llegados a este punto, voy a intentar recapitular y reforzar los aspectos que creo más significativos.

Cada situación educativa es un hecho inédito, pero la institución pone siempre sus recursos para expresarlo o darle la forma de un hecho habitual. El núcleo de toda situación educativa lo constituye un encuentro, y en ese encuentro confluyen múltiples multiplicidades. Las situaciones educativas actualizan, cotidianamente, el encuentro entre las multiplicidades infinitas que son los seres humanos y los saberes. Por tratarse de un encuentro de multiplicidades infinitas, no es posible determinar de antemano las consecuencias de lo que ahí ocurra. En el caso de la educación institucionalizada, el encuentro está reglamentado e inscripto en un sistema de normas y tradiciones. Como he indicado, la institución intenta dar cuenta de todo lo que se presenta en cada situación educativa, reasegurando cada multiplicidad dentro de límites precisos y encontrándole a cada una un lugar. El trabajo institucional, entonces, cumple la función estructural de intentar dominar lo aleatorio, reduciendo lo múltiple a lo uno, podríamos decir, en términos ontológicos. Pero este cierre estructural, llamémosle así, nunca tiene, por los motivos que hemos aducido más arriba, la garantía de completitud ni de continuidad.

Que el destino de una alteración o de una posible novedad sea la normalización, o no, dependerá de lo que ocurra a partir de su irrupción. La institución educativa nunca *verá* otra cosa que una

alteración momentánea de su regularidad, resoluble dentro de la normatividad vigente. Podrá detectar ruidos o desajustes en su continuidad, pero supone siempre poder dar cuenta de todo lo que ocurre o puede ocurrir. Para que se produzca un cambio, deberá suceder, primeramente, que la utilización y gestión de los saberes que hace la institución halle, a partir de un encuentro aleatorio (esto es, no inferible de los saberes ni reducible a lo que hay), un límite y se vea interpelada su potencia de administración. He postulado que esta alteración de la potencialidad de los saberes instituidos ocurre, específica y fundamentalmente, cuando irrumpe un *pensar*. Es decir que cualquier cambio real supone primaria y básicamente un acto de pensamiento. Una modificación de los *hechos* sólo será un cambio si es posible pensarla y así atravesar los saberes que hasta entonces hacían de esa situación una continuidad.

No nos ocuparemos aquí de las innumerables facetas que tiene esa intervención compleja en la realidad que llamamos *pensamiento*, y cuyo abordaje puede involucrar desde el psicoanálisis hasta la neurobiología. Nos referiremos más bien, desde una perspectiva filosófica, al pensar como toma de posición subjetiva frente a los saberes. En este sentido, todo pensamiento supone una innovación creadora frente a lo que hay y una decisión de llevar adelante las consecuencias que implica esa apertura a lo nuevo. *Pensar* significará, entonces, la posibilidad de interceder en los saberes, de atravesarlos y, eventualmente, reacomodarlos de una manera diferente a como estaban.

La característica primordial de la gestión de los saberes que hace la institución educativa es la transmisión de conocimientos. En este sentido, pensar se contrapone a conocer o, más específicamente, al pasaje repetitivo de conocimientos de un lado a otro, ya que plantea un cuestionamiento del tenor de ese pasaje y abre la posibilidad de una reapropiación singular de esos conocimientos. Obviamente, tampoco le estamos dando a *pensar* solamente el sentido usual de una elucubración sobre algo o de una actividad mental. No es difícil constatar, en consecuencia, que el pensamiento es algo raro, porque implica un desplazamiento, aunque sea

momentáneo, de la continuidad y repetición de los saberes. Significa, fundamentalmente, interpelar lo que *se dice* y, a su vez, *enunciar* otra cosa. Constituye una posible instancia de aparición de algo nuevo, es decir, en los términos que he introducido, de que algún tipo de *acontecimiento* tenga lugar.

De acuerdo a qué y quiénes participen en los procesos educativos y a cómo se inscriban en ellos, podremos referirnos a diferentes tipologías de la subjetividad y de los sujetos. Estas caracterizaciones del sujeto en las situaciones educativas serán definidas por el tipo de modificación en la que se constituyen, ya que, según lo dicho, la existencia de un sujeto está esencialmente ligada a la alteración de un estado de normalidad. No voy a avanzar aquí en las diferentes modalidades subjetivas que sería posible reconocer de acuerdo a cómo se disponen quienes participan en una situación educativa cuando irrumpe la palabra diferente frente a la palabra esperada; en los términos que estoy utilizando: cuando algo *acontece*. Pero al menos voy a esbozar algunas orientaciones generales en este aspecto.

Badiou considera que hay al menos tres disposiciones subjetivas frente a este acontecer (BADIOU, 2010). Estas tres actitudes o disposiciones subjetivas aparecen siempre que sucede algo diferente a lo esperado. Cuando ocurre una disrupción en la continuidad establecida en el orden de la transmisión, con eso que ocurre se puede hacer como si no existiera, o se lo puede combatir enérgicamente o bien se lo puede *apropiar* para extraer de la novedad la mayor cantidad de consecuencias posibles. En el primer caso, frente a la irrupción de lo novedoso, se hacen pequeñas modificaciones para que todo quede como estaba, como si nada hubiera ocurrido. Se intenta que todo pase más o menos desapercibido. No se *escucha* nada diferente o si algo puede parecer raro se lo encauza rápidamente dentro de lo que se dice o debe decir. Cualquier disonancia dentro de la armonía de la palabra rutinaria es apropiada e incluida en lo normal, diluyendo cualquier potencialidad de ruptura. En el segundo caso, se hace lo posible por expulsar lo que parece como nuevo. Se lo combate con la intención de excluir lo

nuevo porque se lo ve como desestabilizador. Lo que se dice es negado o anulado. Estas dos subjetivaciones son, de diferentes maneras, propias de la función conservadora de la institución. Sólo el último posicionamiento, evidentemente, es el que va a dar lugar a alguna posible transformación en lo que había. Porque se trata de pensar, reinterpretar y actuar de manera coherente con aquello que suena diferente y parece abrir nuevos rumbos. Esta suerte de *fideli-dad* – como la llama Badiou – a lo nuevo supone tener que desplegar creativamente consecuencias inéditas y recorrer caminos inexplorados. Y lo hacen todos los que participan en la situación. Recordemos que, según lo que he venido sosteniendo, el sujeto de la novedad, el sujeto educativo, es un sujeto colectivo. Y lo nuevo lo es para un colectivo, que piensa conjuntamente, y no sólo para un individuo.

Conclusiones

Para concluir, una breve reflexión final.

Las prácticas educativas institucionales posibilitarán encuentros en los cuales podrá ocurrir *algo* (o posiblemente nada). De esos encuentros participarán docentes, estudiantes y saberes, en un marco regulado sociopolíticamente. Cada situación educativa supone una repetición y la posibilidad de su alteración. Que haya sujetos educativos estará vinculado íntimamente con la irrupción de algo que interpele los saberes ya establecidos de una manera singular y transforme a quien/es ha/n participado de ese encuentro. He postulado que esa interpelación es, de manera ejemplar, la intervención del pensamiento. El desafío para quien enseña será cómo actuar ante lo que excede lo programado (que es la expresión de la reproducción), si ese exceso es lo propio de un pensar diferente. En otros términos, cómo relacionarse con lo que pueden llegar a ser, bajo ciertas circunstancias, una disrupción creativa. Por cierto, no es posible establecer de antemano dicho *cómo*, ya que excede las previsiones que dan cuenta de lo que hay.

Esta circunstancia abre una perspectiva importante: da al profesor un protagonismo especial en la (re)construcción de los conocimientos, en la medida en que lo coloca ante el desafío de tener que tomar decisiones que involucran toda la situación y la superan; pero no en tanto funcionario que *normaliza* la situación reconduciéndola disciplinariamente al plan inicial, sino como un dinamizador y promotor de aprendizajes que transfiere el protagonismo a los estudiantes. Esta tarea tiene a su vez una dimensión política relevante, porque cuestiona la continuidad conservadora del estado de las cosas, convirtiendo a quienes intervienen en una situación de enseñanza programada en reales partícipes de su propia formación.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. La corriente subterránea del materialismo del encuentro. In: ALTHUSSER, Louis. **Para un materialismo aleatorio**. Madrid: Arena Libros, 2002. p. 31-71.
- BADIOU, Alain. **El ser y el acontecimiento**. Buenos Aires: Manantial, 1999.
- BADIOU, Alain. **Lógicas de los mundos**. Buenos Aires: Manantial, 2008.
- BADIOU, Alain. **Segundo manifiesto por la filosofía**. Buenos Aires: Manantial, 2010.
- BADIOU, Alain. La inmanencia de las verdades (conferencia de Ljubljana). **Acontecimiento**, v. 43-44, p. 9-27, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **El orden del discurso**. Barcelona: Tusquets, 1973.
- RANCIÈRE, Jacques. **El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual**. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.

FORMAÇÃO ESCOLAR, PROVA CAMPINAS 2010 E JOGOS INDISCIPLINARES DE LINGUAGEM

Antonio Miguel¹

Estamos presos em nossa pele.

Ludwig Wittgenstein

*Uma imagem nos mantinha presos. E não pudemos dela sair,
pois ela residia em nossa linguagem [...].*

Ludwig Wittgenstein

O corpo humano em ação traça e retraça a fronteira entre natureza e cultura: enquanto corpo cultural sempre em constituição, ele é parte da linguagem e, portanto, a linguagem o excede; enquanto coisa natural, ele é superior à linguagem e, portanto, ele excede a linguagem. Essa relação entre corpo humano e linguagem,² do o modo como a expressei com base em Gebaeur (2013), manifesta-se na última fase do pensamento de Wittgenstein.

Sem rodeios, enuncio o meu ponto de vista acerca do problema que nos está posto nesta mesa, qual seja, o das relações entre formação, ensino e linguagem. Penso que práticas formativas são sempre práticas interativas de gestão e autogestão do corpo humano em e por jogos de linguagem.

¹ Antonio Miguel é professor do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Este texto foi elaborado para sua participação em mesa-redonda apresentada na *I Jornada Internacional de Filosofia da Educação e III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP*.

² Segundo Gebauer (2013, p. 133), “tal como para o eu do *Tractatus*, há também na filosofia tardia de Wittgenstein um limite da linguagem; este inclui, na última fase, seu pensamento acerca do corpo: como corpo relacional culturalmente formado, ele é parte da linguagem; como coisa natural, ele é superior à linguagem”.

O processamento de tais jogos pode estar sujeito a regimes de normatividade provenientes de diferentes formas naturais de vida. Afinal, “como não somos anjos, devemos pensar a vida e o mundo antropológicamente: intramundaneamente, materialmente, com base nas ações e capacidades do corpo. *Estamos presos em nossa pele*” (GEBAUER, 2013, p. 199), de modo que não podemos nos salvar de um afogamento puxando-nos por nossos próprios cabelos (LÖWY, 1987).

Tais jogos podem também estar sujeitos a regimes de normatividade provenientes de diferentes formas culturais de vida humana – afinal, “uma imagem nos mantinha presos e não pudemos dela sair, pois ela residia em nossa linguagem” (WITTGENSTEIN, 2009, § 115, p. 53^e).

É esse ponto de vista inspirado em Wittgenstein e também o modo como ele abordou a questão da linguagem na segunda fase de seu pensamento que vão nos ajudar aqui a *desconstruir por dentro* o discurso neoliberal das habilidades e competências que vem orientando as políticas públicas educacionais em nosso país e, portanto, o tipo de formação que vem sendo praticada em todos os anos da Educação Escolar Básica.

Desconstruir por dentro tal discurso significa dizer que ele não se mostra competente para realizar o que ele próprio promete, isto é, habilitar crianças e jovens para agirem competentemente em outros contextos e formas de vida fora da escola. E dada a longevidade da promessa não cumprida, é dizer, portanto, que esse discurso se mostra competente em praticar o dom de iludir, isto é, em praticar o seu dom de reexcluir pela escola os já excluídos socialmente, excluindo-se, ele próprio, da responsabilidade por essa reexclusão.

Farei essa desconstrução, falando em um tom narrativo personalizado acerca dos processos de produção das Provas Campinas 2008 e 2010,³ dos quais participei como assessor, junta-

³ Os cadernos 1 e 2 dessas provas, bem como os seus respectivos relatórios, podem ser acessados nos sites indicados nas referências: MOURA et al., 2015a, 2015b.

mente com mais três colegas da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.⁴

Nesta narrativa, destaco algumas dissonâncias manifestas nas respostas das crianças em relação aos padrões normativos definidos pela equipe de avaliação, supondo que isso ajude a esclarecer em que consistem as contradições do discurso neoliberal das habilidades e competências, bem como aquelas que envolvem as práticas formativas escolares. Falarei na primeira pessoa do plural, para salientar o caráter coletivo e colaborativo dos processos de produção e correção das provas, bem como dos relatórios finais.

As provas envolveram cerca de 3.000 alunos do 4º ano da rede escolar municipal da cidade de Campinas. A de 2010 foi produzida após dois semestres de um curso de formação continuada que oferecemos a cerca de 35 professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal como na de 2008, na prova de 2010 procuramos avaliar as práticas escolares que vinham sendo realizadas nos anos iniciais. Para ambas, acordamos que a avaliação diagnóstica quanti-qualitativa dos desempenhos individuais das crianças não seria utilizada para classificar ou ranquear alunos, professores, escolas ou turmas, mas apenas como um meio para problematizar e redimensionar as práticas escolares em curso na rede.

Assim, a necessidade de se levar a cabo uma discussão mais elaborada em torno da noção de *práticas culturais* adquiriu, desde o início, centralidade no processo, dado que o princípio que nos pareceu poder melhor orientar a elaboração de textos e questões das provas foi o do deslocamento do centro tradicionalmente ocupado pelos conteúdos disciplinares para o das práticas culturais.

No processo, passamos a falar em *prática*, entendendo por isso um conjunto de ações corporais coordenadas, intencionais e regradas, diretamente realizadas por uma ou mais pessoas. Dizíamos tratar-se de um conceito não pragmático de prática,

⁴ Refiro-me às professoras Anna Regina L. de Moura, Lilian L. M. da Silva e Norma Sandra A. Ferreira.

sobretudo porque tais ações, embora orientadas por propósitos, mobilizam também saberes, valores, afetos, memórias, expectativas, desejos e poderes. Nem todo conjunto de ações corporais nos aparecia como uma prática. Se meu corpo sofre uma queda involuntária, o conjunto de ações que ele realiza não constitui uma prática; por outro lado, se simulo com o meu corpo uma queda involuntária, dizemos que ele realiza uma prática: a prática da simulação.

Falávamos em *práticas* no plural, querendo com isso dizer que *prática* não significava para nós um lugar – o lugar onde se põe as mãos na massa –, ainda que toda prática sempre se realize no tempo e no espaço. Não falávamos em *prática* como o oposto de *teoria*, pois, para nós, teorizar podia também ser visto como uma prática, entre outras, tais como também o são as práticas de correr, nadar, ensinar a nadar, tocar violão, falar uma língua, escrever em uma língua, orientar-se no espaço, generalizar etc.

Uma *prática* não nos aparecia como um todo unitário e indistinto, dado que uma mesma prática pode ser realizada sob regimes de normatividade de diferentes *campos de atividade humana*, vistos como formas abertas, historicamente situadas e diferenciadas de organização social: *formas de vida*, em termos wittgensteinianos. Assim, uma prática é *social*, mesmo quando realizada por uma única pessoa em total isolamento. E é sempre cultural, porque são ações regradas que só podem ser significadas se não desvinculadas do contexto social de atividade em que é realizada.

Assim, com as provas, pretendíamos avaliar práticas formativas escolares por meio do desempenho das crianças em práticas consideradas típicas ou atípicas, relativamente à forte ou à pouca semelhança que mantinham com práticas em circulação na rede. Na de 2008, fizemos essa distinção com o propósito de verificar em que medida as práticas tipicamente escolares poderiam ou não estar impactando positivamente o desempenho das crianças mais do que práticas atípicas. E, para a nossa surpresa, foi o oposto que ocorreu, o que nos levou a conjecturar que o reiterado esforço

de investimento escolar em práticas disciplinares típicas não estava produzindo resultados à altura desse investimento.

O texto seguinte foi uma questão de matemática da Prova 2008, considerada atípica por propor às crianças um problema associado à prática cultural da pintura artística que, independentemente de poder ou não ser visto como de natureza geométrica, era pouco usual, quer em aulas de matemática, quer em aulas de educação artística:

Volpi nasceu em Lucca, na Itália, em 1896, e morreu aos 92 anos, em São Paulo. Filho de imigrantes, chegou ao Brasil com pouco mais de um ano de idade. Aos 16 anos, pintava frisos, florões e painéis. A partir de final da década de 1940, os seus quadros começaram a se tornar bem diferentes daqueles que pintava anteriormente. O quadro denominado “Mogi das Cruzes”, que você vê abaixo e à esquerda, representa a primeira fase da pintura de Volpi. Já o quadro denominado “Casas”, que você vê abaixo e à direita, é um representante da segunda fase, posterior à década de 1940. Compare os dois quadros de Volpi acima. Quais são as diferenças que você observa neles que mostram a mudança de uma fase para a outra?

Com base nesse texto, remetia-se a seguinte pergunta às crianças: “Compare os dois quadros de Volpi acima. Quais são as diferenças que você observa neles que mostram a mudança de uma fase para a outra?”. Uma das crianças deu a seguinte resposta: “ $1939 + 1955 = 4884$. Comprou 4884 casas”.

Como se nota, esta criança realiza uma adição cujas parcelas são as datas em que o pintor produziu cada um dos quadros, lendo o texto como se fosse um problema de matemática escolar a ser resolvido e colocando-se sob um regime de normatividade advindo não do campo de atividade da pintura artística, mas do campo da educação escolar. Em seguida, ela se coloca sob o regime de normatividade do campo de atividade do comércio imobiliário para responder que o pintor “comprou 4884 casas”, sem se dar conta da natureza pouco realista da resposta. Além disso, ela acaba errando

no resultado da *conta de adição*, reiteradamente trabalhada na escola. Coisas desse tipo nos levaram, na prova de 2010, a investigar mais a fundo as razões dos desdobramentos negativos do esforço disciplinar das práticas de ensino dos professores sobre a formação das crianças.

A Prova 2008 havia se restringido a avaliar práticas escolares referentes a Língua Portuguesa e Matemática. Ocorreu-nos, então, produzir a Prova 2010 com base em um regime *indisciplinar* de mobilização cultural.

O termo *indisciplinar* havia chegado a nós por meio de seu uso por parte do linguista brasileiro Luiz Paulo da Moita Lopes, em um livro por ele organizado sob o título *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (2006), no qual ele usa o termo *indisciplina* para significar mais do que um mero ato de transgressão de fronteiras de campos disciplinares. Esse *mais* consiste em uma ruptura qualitativa com “o modo de ver” disciplinar e tenta romper com uma concepção objetivista e cientificista de racionalidade que vê os processos de mobilização de conhecimento como a-históricos, descorporificados e insensíveis à heterogeneidade, à fragmentação e à mutabilidade do sujeito social, bem como a questões de ética e de poder (MOITA LOPES, 2006).

Testar os efeitos do modo de ver disciplinar foi o desejo indisciplinar que orientou a produção da Prova 2010. Constituímos uma equipe de avaliação composta de professores de todas as disciplinas. Um primeiro desafio que nos estava posto era o de produzirmos compreensões pertinentes sobre as diferenças entre usos disciplinares e indisciplinados de um mesmo texto.

Chegamos ao consenso de que fazer usos indisciplinados de um texto seria vê-lo como podendo ser mobilizado de modo idiosincrático, em diferentes contextos, por leitores corporizados. Os significados produzidos nesses usos estariam sempre sujeitos à interferência de regimes de normatividade de diferentes contextos de atividade humana. Assim, uma prática indisciplinar de leitura de um texto podia ser vista como *performática* e *performativa*: *performática* no sentido de o leitor poder mobilizar – em conexão com aspectos

não discursivos de diferentes campos de atividade humana – significados diferentes dos do autor do texto; e *performativa* por tais significados poderem ser vistos como efeitos dotados de poder simbólico sobre o próprio corpo do leitor. Era assim que fazíamos uma leitura performativa do próprio Wittgenstein:

As palavras “ah, se ele ao menos viesse!” estão carregadas do meu desejo. E palavras podem nos escapar como um grito. Palavras podem ser difíceis de pronunciar: aquelas, por exemplo, com as quais renunciamos a alguma coisa, ou confessamos uma fraqueza. Palavras são também ações. (WITTGENSTEIN, 2009, § 546, p.154^e-155^e)

Fomos compreendendo que a competência linguístico-normativa de um leitor para ler significativamente um texto escrito em sua língua deveria ser vista como distinta daquela para se produzir significados a esse mesmo texto. Wittgenstein (2009, § 22, p. 14^e) parecia estar nos autorizando a fazer esta sutil distinção: “A leitura sonora ou muda da frase escrita deve mesmo ser comparada com o cantar segundo as notas, mas não a significação da frase lida”.

Esse modo indisciplinar de ler os textos estava relacionado à nossa hipótese de que era também assim que as crianças os leriam, isto é, como atores participantes de jogos de cena que *encenam* um conjunto de práticas culturais no ato situado de leitura que realizam.

Tal analogia entre uma prática cultural de leitura e a participação do leitor em um jogo de encenação corporal encontrava forte ressonância nos modos como o próprio Wittgenstein (2009, § 7, p. 8^e) fala dos seus jogos de linguagem – “Chamarei de *jogos de linguagem* o conjunto da linguagem e das atividades com as quais está interligada” –, bem como nos modos como o filósofo fala do corpo humano como híbrido corpo-linguagem, natureza-cultura: “O rosto é a alma do corpo” (WITTGENSTEIN, 1998, p. 26); “O corpo humano é a melhor imagem da alma humana” (WITTGENSTEIN, 1979, p. 177). O que Wittgenstein parecia estar querendo dizer com isso é que sempre praticamos a linguagem com o corpo todo, e não apenas

com a vibração culturalmente regrada de sons emitidos por nossas cordas vocais. Todos os exemplos que ele nos apresenta de jogos de linguagem no parágrafo 23 de *Investigações filosóficas* remetem a verbos indicadores de práticas simbólico-corporais diretas: “Comandar e agir segundo comandos; [...] relatar um acontecimento; conjecturar sobre o acontecimento; expor uma hipótese e prová-la; [...] ler; representar teatro; cantar uma cantiga de roda etc.”.

Isso nos levou a ver a prática cultural da leitura, e qualquer outra, como jogos regrados de linguagem, isto é, como jogos regrados de encenação simbólico-corporal, como um exercício de autogestão simbólica do corpo em jogos e por jogos de linguagem, nem sempre vistos como regrados. Passamos a ver o aprender ou o adquirir competência numa prática como um processo de autogestão simbólico-corporal de regimes de normatividade que se manifestam no jogo ao participante do jogo.

Com Wittgenstein, passamos também a ver a linguagem não mais como *a* linguagem, mas como um conjunto ilimitado, dinâmico, discreto e heterogêneo de jogos de linguagem, cada um deles visto como uma linguagem completa. Os usos dos símbolos envolvidos num jogo poderiam ser regrados ou não, normativamente regrados ou não, e até mesmo usados sem regra alguma. Falar uma língua e escrever numa língua passaram a ser vistos como jogos particulares de linguagem, entre outros, de modo que palavras, imagens, sons, sinais gráficos, gestos ou signos de qualquer outra natureza podem participar, de forma combinada ou não, de diferentes jogos de linguagem. Além disso, há outros ilimitados jogos de linguagem sem palavras, ágrafos ou afônicos, para além de jogos propriamente linguísticos ou verbais de linguagem. Era assim que Wittgenstein nos permitia vê-lo, por exemplo, neste belo e sutil aforismo inspirado numa passagem de Marx: “quando tenho fome, abro a boca, e a boca aberta é agora (por assim dizer) um símbolo da insatisfação. [...] A boca aberta é insatisfeita apenas como parte de uma linguagem” (WITTGENSTEIN apud GEBAUER, 2013, p. 120).

Assim, o Wittgenstein que fomos produzindo era aquele que nos falava em jogos cênicos de linguagem vistos como linguagens completas de qualquer natureza. E que nos desautorizava a falar de modo significativo em sensação, percepção, experiência, vivência, sensibilidade, afetividade, saber, conhecimento, valores e poder fora ou independentemente de jogos de linguagem imbricados em formas culturais de vida.

Mas, no contexto da prova, como lidar com as respostas das crianças vistas como participantes de jogos cênico-corporais de linguagem? Não nos era problemático ver as respostas consideradas adequadas, parcialmente adequadas ou inadequadas como aquelas que se ajustassem, que se ajustassem parcialmente ou que transgredissem padrões de normatividade estabelecidos para cada uma dessas categorias no gabarito de correção das provas. Mas como ver, porém, os próprios padrões de normatividade estabelecidos no gabarito?

Wittgenstein parecia nos dizer que os padrões de normatividade que orientam as ações dos participantes em um jogo de linguagem não provêm do próprio jogo. Não são também criações autônomas dos participantes do jogo e nem mesmo deveriam ser vistos como padrões consensualmente instituídos e compartilhados, ao longo da história, por integrantes de comunidades de prática. Induzia-nos a vê-los como regimes de normatividade advindos das próprias práticas, isto é, do solo em que a linguagem trabalha; das relações que se estabelecem entre ações corporais e linguagem orientadas por algum propósito. Assim, é a adequação entre as ações corporais, os objetos sobre os quais essas ações operam e os significados produzidos, quando o ato visa a algum propósito, que dá origem à percepção de regularidades e a padrões de normatividade para a repetição futura dessas ações. Segundo Gebauer (2013, p. 121), para Wittgenstein, “a regularidade da vida humana se forma de padrões do ‘tapete da vida’. [...] o jogador não age apenas de modo ‘tecnicamente’ correto, como faz um mecânico quando aperta um parafuso”. Ele age, acrescentamos nós, com base na

confiança de que a regularidade de suas ações espelha a regularidade das práticas culturais.

Entretanto, desde a Prova 2008, havíamos constatado uma tendência frequente entre as crianças para transgredirem padrões de normatividade. Tais tipos de transgressões eram vistos pelos professores como falta de paciência ou de atenção das crianças para lerem o texto até o final ou, então, como incompreensão daquilo que liam, ou seja, como má gestão, por parte das crianças, das práticas de leitura e de escrita. Mas passamos a suspeitar de explicações desse tipo, porque, muitas vezes, as transgressões a regras ocorriam mesmo em respostas que mostravam um domínio satisfatório das práticas de leitura e escrita pela criança. Por outro lado, transgressões nem sempre ocorriam em respostas que mostravam um domínio precário dessas práticas. Levantamos, então, a hipótese de que tais transgressões poderiam dizer respeito ao distanciamento dos conteúdos conceituais-disciplinares da escola em relação a práticas e contextos extraescolares de atividade humana. Aliás, parecia-nos ser essa a maneira de o discurso das habilidades e competências operar.

Então, fomos à matriz de referência para a avaliação de 2009 do SARESP, referente às 4^{as} séries do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2009). Lá se pode constatar que as três primeiras competências a serem avaliadas dentro das categorias *competências para observar*, *competências para realizar* e *competências para compreender* são expressas, respectivamente, do seguinte modo: “Identificar a localização de números naturais na reta numérica”; “Relacionar a escrita numérica às regras do sistema posicional de numeração”; “Resolver problemas que envolvam a adição ou a subtração, em situações relacionadas aos seus significados” (SÃO PAULO, 2009, p. 66). Como se nota, essas competências são definidas e expressas em termos de conteúdos conceituais disciplinares, análogos ao modo como a matemática se estrutura como um domínio de conhecimento, e não a modos como opera em diferentes práticas culturais extraescolares.

Saindo das matrizes e indo ao texto que as embasava, ouvíamos o eco insistente da voz estruturalista-constructivista emitida no tom confiante do tecnicismo behaviorista:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações [...]. “Além de estruturais, as modalidades da inteligência admitem níveis de desenvolvimento. [...] O nível seguinte incorpora o anterior, isto é, conserva seus conteúdos, mas os transforma em uma forma mais complexa de realização, compreensão ou observação”. [...] As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber-fazer”. (SÃO PAULO, 2009, p. 14, grifos nossos)

Saber-fazer? O que é isso? Passamos então a compreender que o paradoxo que o discurso neoliberal das habilidades e competências parecia gerar era que, ao mesmo tempo em que mobiliza a ilusão de estar promovendo uma escola baseada no saber fazer, e, portanto, em um saber fazer supostamente dotado de poder para abrir a escola ao diálogo direto com outras formas de vida e atividade humanas, o que ele a rigor faz não é senão reinstaurar sutilmente a dicotomia entre *saber* e *saber fazer*. Assim, o *saber fazer* do discurso das habilidades e competências não é senão um *saber fazer* da escola, na escola e para a escola, o que nos levava a perguntar acerca das razões que poderiam estar sustentando a contradição a que conduzia o discurso neoliberal escolar, da qual ele próprio parecia tirar partido por não se preocupar em desfazê-la.

Tal paradoxo consistia, por um lado, em estabelecer uma correlação positiva direta entre saber fazer na escola e saber fazer na vida; e, por outro lado, em reduzir o saber fazer na escola ao saber fazer algo, na escola, com o saber conceitual disciplinar. Tudo se passa, por exemplo, como se uma vez exercitadas várias habilidades relativas ao conceito de equilíbrio da Física, tornássemos-nos competentes para andar de bicicleta, consertar bicicletas, projetar um novo modelo de bicicletas ou para realizar quaisquer outras

práticas em que o nosso corpo precisasse se envolver, direta ou indiretamente, com o equilíbrio físico. Então, perguntávamo-nos: até quando as nossas políticas educacionais continuarão a compelir crianças e jovens a aprenderem a definir e aplicar os conceitos de sapato e de cadarço com base na promessa ilusionista de que um dia se tornarão competentes para amarrar os seus sapatos e caminhar com seus próprios pés? Wittgenstein vinha em nosso auxílio: “O que significa ‘determinar o comprimento’ não se aprende pelo fato de que se aprende o que é o *comprimento* e o que é *determinar*, aprende-se a significação da palavra ‘comprimento’ pelo fato de que se aprende a determinar o comprimento” (WITTGENSTEIN, 2009, § 338, p. 236^e).

Provocações desse tipo nos levavam a questionar a conformação disciplinar-conceitual de nossa formação escolar. Isso porque, além do fato de aprender a *determinar o comprimento de algo* não poder ser visto como uma aprendizagem conceitual combinatória dos significados conceituais das palavras *comprimento* e *determinar*, aprender a *determinar o comprimento de algo* poderia ainda significar aprender coisas completamente distintas, dependendo não só desse algo cujo comprimento queremos aprender a determinar, como também dos condicionamentos contextuais que intervêm nas determinações dos comprimentos de coisas diferentes. De fato, aprendemos coisas distintas quando aprendemos a determinar o comprimento do lado de um quadrado desenhado numa folha de papel, na escola; ou o comprimento da distância entre Campinas e São Paulo em contextos de atividade topográfica; ou o comprimento da distância da Terra à Lua em contextos de atividade astronômica; ou então, quando aprendemos sobre a inadequação de se determinar o comprimento de minha paixão por você, ou, até mesmo, sobre a adequação em se falar desse modo em jogos alegóricos de linguagem.

Decidimos, então, investigar mais a fundo como aquelas crianças, em situação de prova escrita, lidavam com a diferença entre o saber conceitual escolar, linguisticamente conformado por

meio de práticas de leitura e escrita, e o saber fazer de outras práticas culturais, corporalmente configurado de outras maneiras.

A estratégia que acionamos para isso foi a de produzir uma matriz de referência para a Prova 2010 com base em descritores que se mostrassem de algum modo potentes para evidenciar como as crianças lidariam com questões que fossem elaboradas em conformidade a uma formação escolar fictícia, supostamente sensível a uma *virada dos jogos de linguagem*. Em conformidade a essa estratégia, os textos e os comandos verbais que compuseram essa prova foram selecionados com base em uma matriz com inspiração wittgensteiniana.

Essa matriz é composta por 6 colunas. Na primeira, estão discriminados todos os 55 itens dos 14 textos, segundo a ordem em que aparecem nos cadernos 1 e 2 da Prova 2010. Na segunda coluna são destacados os eixos de práticas nos quais cada item da prova foi incluído: Práticas de Gestão do Patrimônio Geopolítico e Histórico; Práticas de Usos do Espaço Físico e do Tempo; Práticas de Gestão de Si e do Outro. Nas terceira e quarta colunas são discriminados os diferentes usos da linguagem, que são respectivamente mobilizados nos textos e nos comandos textuais da prova. Tanto para os textos quanto para os comandos textuais, optamos por partir de uma distinção entre três diferentes usos da linguagem mutuamente excludentes: usos normativos; usos alegóricos; e usos nem normativos e nem alegóricos. Por sua vez, dois outros tipos de distinção não mutuamente excludentes foram feitos para cada um desses três usos da linguagem: usos verbais ou usos imagéticos; e usos narrativos, descritivos, informativos, opinativos, explicativos, argumentativos ou classificatórios. Na quinta coluna são destacados os diferentes tipos de práticas culturais referidas pelos comandos textuais; e, na sexta, os diferentes campos de atividade humana mobilizados nos jogos de cena dos textos.

A fim de se entender como essa matriz operava sobre cada um dos 55 itens da prova, vamos considerar um de seus textos e um comando textual a ele referente:

No mapa seguinte aparecem os nomes de ruas e avenidas do centro de Campinas. Marque no mapa, com a letra A, o cruzamento das ruas Treze de Maio e José Paulino, e com a letra B, o cruzamento das ruas Conceição e Irmã Serafina. Descreva, em palavras, o menor caminho possível que uma pessoa faria a pé, para sair do cruzamento A e chegar ao cruzamento B.

Na nossa matriz, em relação ao descritor *Eixos de Práticas*, o comando desse texto foi incluído em *Práticas de Uso do Tempo e do Espaço*; dado que esse texto é basicamente constituído pela imagem de um mapa rodoviário que mapeia as ruas do centro de Campinas, os usos da linguagem nele feitos foram classificados como, simultaneamente, normativo, imagético e informativo; por sua vez, o comando textual solicitava que a criança fizesse simultaneamente usos normativo, verbal e descritivo da linguagem; finalmente, o campo de atividade humana mobilizado no jogo de cena desse texto é o campo da cartografia rodoviária.

Passo a comentar a seguinte resposta considerada inadequada, dada por uma criança a esse item da prova, propositalmente escolhido aqui por acionar um comando que solicita um uso normativo da linguagem com base em um texto que também faz um uso normativo da linguagem: “Tem que olha por os doi lado rápido e passa rápido. Você tem que olha os dois lado e passar”.

A resposta, ainda que significativa e inteligível, foi considerada inadequada, pelo fato de essa criança não ter feito um uso descritivo da linguagem, como lhe solicitava o comando, explicitando os nomes das ruas que poderiam definir o trajeto a ser seguido. E também por ela não ter significado adequadamente como realizar uma prática de deslocamento espacial utilizando o mapa do texto.

Essa criança não faz a diferença requerida entre realizar diretamente um deslocamento pelas ruas do centro de Campinas e realizar indiretamente ou virtualmente esse mesmo deslocamento, descrevendo-o por meio da prática da escrita, na língua portuguesa. Quando ela diz que é preciso olhar para os dois lados da rua e atravessá-la rapidamente, ela se coloca na situação realista

de atravessar uma rua perigosa e movimentada, para o que consultas a mapas são completamente desnecessárias. O que lhe parece necessário é que o seu corpo se oriente por regras de segurança no trânsito, e não por regras de orientação e deslocamento virtual em um mapa, uma vez que, num mapa, não há necessidade de se “olhar para os dois lados” e nem há risco de se poder ser atropelado. Em outras palavras, a sua estratégia realista de fuga do uso descritivo da linguagem não pode ser vista como incapacidade ou falta de competência, quer para se fazer uso descritivo, quer normativo da linguagem. Não se trata de uma transgressão a usos normativos da linguagem, mas sim de uma mudança de jogo de linguagem, de uma troca correspondente de um regime de normatividade por outro cujos efeitos performativos sobre o corpo da criança levaram-na a ver o regime de normatividade da gestão do trânsito como prioritariamente vital em relação ao primeiro. Porém, o poder performativo exclusivo de um desses regimes sobre o corpo da criança não explica a inadequação de sua resposta, uma vez que é esse mesmo poder que poderia também ser invocado para explicar uma resposta adequada.

E tendo presente o fato de que tanto respostas ou comportamentos adequados quanto inadequados são igualmente aprendidos pelo envolvimento da criança em jogos de linguagem, então os efeitos performativos de regimes de normatividade diferentes sobre o corpo da criança, embora tenham o poder de discipliná-lo, não têm o poder, por si sós, de explicar a produção de respostas corretas ou incorretas, ou de comportamentos ajustados ou desajustados às regras do jogo.

Os poderes simbólicos de tais efeitos performativos também não explicam as razões pelas quais eles são exercidos em proporção e força desiguais sobre o corpo da criança, atuando em diferentes contextos. Isso significa que outras formas não humanas de vida também exercem seus poderes performativos sobre o próprio corpo biológico.

A inadequação de sua resposta também não pode – como costumeiramente se pensa – ser atribuída a uma suposta falta de

vivência ou de *experiência* na realização cotidiana de práticas diretas de deslocamento e orientação espaciais em diferentes campos de atividade humana. Não se pode dizer também que a sua resposta inadequada na prova a impedisse de realizar tais práticas com êxito em contextos cotidianos, e nem que essa inadequação a impedisse de fazer usos normativos ou descritivos da linguagem em outros contextos.

Assim, as transgressões das crianças a padrões de normatividade não podem ser vistas nem como uma incompetência para ajustarem suas ações corporais às regras da prática da escrita, a fim de significarem adequadamente aquela prática, e nem para ajustarem suas ações corporais às regras que lhes possibilitam realizar diretamente essa mesma prática.

De fato, uma análise quantitativa dos desempenhos percentuais médios das crianças em todos os itens da Prova Campinas 2010 sugeriu o seguinte resultado geral surpreendente: que o desempenho em se fazer um determinado uso da linguagem varia expressivamente em função dos tipos de práticas culturais que tais usos são solicitados a significar. E, inversamente, que o desempenho das crianças em relação a modos considerados adequados de significar uma determinada prática cultural também varia expressivamente em função dos diferentes usos da linguagem solicitados para se produzirem significações adequadas. O quadro seguinte mostra a variação de desempenho percentual médio das crianças em vários itens da prova em que os comandos textuais lhes solicitavam fazer usos normativos da linguagem para significar práticas de deslocamento espacial, orientação espacial, localização espacial, preservação de cursos d'água, escrita numérica e divisão algorítmica.

Textos e itens	Práticas culturais referidas pelos comandos textuais	Respostas adequadas	Respostas parcialmente adequadas	Respostas inadequadas	Respostas em branco/ilegíveis
C1T1a	deslocamento espacial	29,0	28,1	31,6	9,0/2,3
C1T2a	deslocamento espacial	18,3	26,7	16,3	38,6/0,2
C1T3b	deslocamento espacial	1,9	15,5	50,8	28,8/3,0
C1T3c	deslocamento espacial	1,4	4,0	55,1	37,9/1,6
C1T2b	orientação espacial	57,2	16,7	17,7	7,2/1,2
C1T2c	orientação espacial	56,9	12,2	23,4	6,4/1,1
C1T2d	orientação espacial	29,9	17,1	35,8	15,8/1,4
C1T3d	orientação espacial	12,0	46,4	20,9	19,8/0,9
C1T3a	orientação espacial	6,2	36,5	37,3	18,7/1,3
C1T4a	localização espacial	19,0	19,2	48,5	12,3/1,0
C1T5a	escrita numérica	13,2	16,1	49,0	20,4/1,2
C1T5e	divisão algorítmica	6,2	33,6	28,5	31,6/0,2
C2T1b	preservação de cursos d'água	34,0	10,1	47,8	6,4/1,7
C2T1a	preservação de cursos d'água	23,2	10,5	50,9	12,8/2,6

Como podemos notar, considerando apenas respostas adequadas, o desempenho percentual médio das crianças em usos normativos da linguagem para significar práticas de deslocamento espacial varia de 1,4% a 29%. Já para significar práticas de orientação espacial, a variação é de 6,2% a 57,2%. Para significar práticas de preservação de cursos d'água, essa variação não é tão acentuada: vai de 23,2% a 34,0%. É curioso observar que o desempenho das crianças, justamente em práticas de escrita numérica e divisão algorítmica, que são exaustivamente trabalhadas nas escolas, ficou muito a desejar em relação às demais práticas, a maior parte delas consideradas atípicas.

Embora esse quadro seja restrito, o mesmo tipo de flutuação dos desempenhos também ocorreu em relação a usos alegóricos da linguagem para significar uma mesma prática ou diferentes práticas culturais. Essas oscilações no desempenho

parecem colidir com o discurso objetivamente otimista das políticas públicas neoliberais sobre o papel da escola na formação de supostas habilidades e competências para a realização direta de práticas culturais extraescolares que se realizam em diferentes campos de atividade humana.

Parecem colidir também com a cultura examinadora que legitima tais políticas, uma vez que, no contexto de provas escritas objetivas baseadas em conteúdos conceituais disciplinares, as crianças não podem mostrar, nem mesmo por meio da prática da escrita, suas competências para significar práticas extraescolares.

A conclusão a que chegamos é que nem transgressões e nem ajustamentos do corpo da criança a um regime de normatividade que compele sua pele a mudar de ou permanecer em jogos de linguagem verbais tipicamente escolares podem ser vistos como demonstrações objetivas inequívocas de incompetência ou competência de gestão ou de autogestão de seu corpo na realização direta de práticas culturais encenadas nesses jogos escolares de linguagem. Não podemos saber se uma criança aprendeu a amarrar os seus sapatos, examinando um texto escrito no qual nos diz o que é um par de sapatos, desenha um par de sapatos ou descreve como se amarram sapatos. Apenas a realização direta de uma prática pode funcionar como um teste de efetividade de aprendizagem, desde que isso não seja visto de modo determinista e válido para todas as práticas.

É a ilusão de poder garantir e avaliar objetivamente a presença ou a ausência de aprendizagens efetivas de práticas culturais, isto é, do saber fazer, aquilo que constitui o dom de iludir do discurso neoliberal das habilidades e competências. E é esse dom de iludir que mostra, simultaneamente, sua competência e sua incompetência.

Essa análise é reforçada pela virada antropológica no pensamento de Wittgenstein após 1930, possibilitada por sua crença na natureza corpórea e indissociável do pensamento e da linguagem. O corpo humano é o fundamento da práxis, da memória, das regras e do hábito. O corpo humano é a pele que liga

e integra os humanos a todas as formas naturais e humanas de vida (GEBAUER, 2013).

Se saíssemos do contexto escolar a fim de verificarmos quão competentes se mostram os corpos humanos na gestão e na autogestão interativa direta de saberes e práticas em diferentes formas de vida humana, não precisaríamos estar ouvindo o patético grito de guerra de reivindicação de direitos de aprendizagem que o discurso neoliberal lança contra a nossa e a sua própria pele.

Referências

GEBAUER, Gunter. **O pensamento antropológico de Wittgenstein**. São Paulo: Loyola Jesuítas, 2013.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na Sociologia do Conhecimento. São Paulo: Busca Vida, 1987.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOURA, Anna Regina L. et al. **Prova Campinas 2008**: uma avaliação das práticas escolares em língua portuguesa e matemática nos anos iniciais da Rede Municipal Escolar de Campinas. Campinas: FE/UNICAMP; Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria da Educação, 2015a. Disponível em: <<http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/?s=Relatório+Prova+campinas+2010>> ou <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MOURA, Anna Regina L. et al. **Prova Campinas 2010**: um modo indisciplinar de avaliar as práticas escolares nos anos iniciais da rede municipal escolar de Campinas. Campinas: FE/UNICAMP; Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria da Educação, 2015b. Disponível em: <<http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/prova-campinas-2010/>> ou <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. **Matrizes de referência para a avaliação Saresp**: documento básico/Secretaria da Educação. Coordenação geral de Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Culture and value**. Rev. and ed. by George H. von Wright and Heikk Nyman. Oxford (UK): Blackwell Publishers, 1998.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Philosophical investigations**. Translated by G.E.M. Anscombe, P. M.S. Hacker, and Joachim Schulte. 4. ed. United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd., 2009.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Movimentos do pensamento: diários de 1930-32/1936-37**. Trad. Edgard da Rocha Marques; editado por Ilse Somavilla. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

A TERAPIA WITTGENSTEINIANA COMO ESCLARECEDORA DE CONCEITOS FUNDAMENTAIS DO CAMPO EDUCACIONAL¹

Cristiane Maria Cornelia Gottschalk²

Em que sentido a filosofia pode contribuir para o esclarecimento de questões e conceitos educacionais? Sem dúvida, de diferentes modos e para diversas finalidades. Tenho trabalhado, nos últimos 15 anos, a partir de uma linha específica de pesquisa de inspiração wittgensteiniana,³ que tem se revelado uma fonte profícua de reflexão para o esclarecimento de conceitos educacionais fundamentais, tais como os de ensino, aprendizagem, compreensão, conhecimento, pensamento crítico, avaliação, entre

¹ Texto publicado em 2015 na revista *IXTLI – Revista Latinoamericana de Filosofia de la Educación* (v. 2, n. 4, p. 299-315) e reeditado para este volume com pequenas modificações.

² Cristiane Maria Cornelia Gottschalk é professora do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Este texto foi elaborado para sua participação em mesa-redonda apresentada na *I Jornada Internacional de Filosofia da Educação* e *III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP*.

³ Essa linha de pesquisa tem como referência teórica central uma vertente epistemológica pragmática denominada *Epistemologia do uso*, elaborada por Arley Ramos Moreno (Unicamp/Brasil), que se inspira nas ideias de Wittgenstein e de Gilles-Gaston Granger, entre outros, tendo em vista a sistematização dos processos de constituição do sentido linguístico e suas relações com o pensamento e o mundo. Intitulada inicialmente *Pragmática filosófica*, uma introdução a essa teoria do significado pode ser encontrada na obra *Introdução a uma pragmática filosófica* (MORENO, 2005) e em sua versão para o francês, *Introduction à une épistémologie de l'usage* (MORENO, 2011). Não seria essa epistemologia também uma teoria do conhecimento dogmática como as demais? Segundo Moreno, suas afirmações, tais como as de Wittgenstein, não são *teses*, como vemos nas tradicionais teorias do conhecimento na história da filosofia, mas *observações* que passaram pelo crivo da terapia filosófica wittgensteiniana. Essa resposta pode parecer enigmática, mas fará mais sentido ao longo deste texto, em que serão apresentados alguns exemplos de como a terapia wittgensteiniana possibilita a dissolução de aparentes contradições e paradoxos no campo da educação, derivados de um uso dogmático de seus conceitos mais fundamentais.

outros, os quais, ao longo das últimas décadas, têm recebido diferentes e controversas interpretações, gerando confusões e equívocos nas práticas pedagógicas. Procuo mostrar, em minha pesquisa, que isso se deve ao fato de esses conceitos serem usados dogmaticamente no interior de teorias do conhecimento ancoradas, por sua vez, em uma *concepção referencial da linguagem*.⁴

Ao longo de minha investigação, tenho considerado que toda prática pedagógica pressupõe alguma teoria do conhecimento, seja esta de natureza realista, idealista, empirista, mentalista, construtivista, pragmatista... Enfim, toda prática que envolve ensino e aprendizagem depende de uma concepção do conhecimento que, por sua vez, estabelece *como* temos acesso a ele e, conseqüentemente, *como* atribuímos sentido aos fatos do mundo. Minha hipótese é de que, seja qual for a teoria epistemológica subjacente à prática pedagógica, na maior parte das vezes, estamos presos à crença de que esses sentidos a serem alcançados, descobertos ou construídos estariam fora da linguagem. Em outras palavras, supomos que os significados de toda palavra ou expressão linguística referem-se a objetos externos à linguagem. Por exemplo, se pronuncio a palavra *mesa*, o significado de mesa seria este objeto sobre o qual estou escrevendo, ou seja, o significado de uma palavra seria sua referência. Na perspectiva de Wittgenstein, essa é uma concepção reducionista da linguagem, na medida em que se considera que suas proposições teriam apenas a função de descrever ou comunicar os fatos do mundo (WITTGENSTEIN, IF, §1 e ss.).⁵ Segundo o filósofo, a linguagem desempenha inúmeras outras funções, e se levarmos a sério a multiplicidade das expressões linguísticas, as grandes questões filosóficas são de certo modo *dissolvidas*. Contrapondo-se a uma concepção estritamente referencial da linguagem, Wittgenstein observa que o significado de uma palavra

⁴ Como será exposto ao longo deste texto, essa é uma concepção que considera a linguagem como tendo uma função essencialmente descritiva, tal que a toda palavra deva corresponder um objeto que ela substitui.

⁵ As obras *Investigações filosóficas* e *Observações sobre a filosofia da psicologia*, de Wittgenstein, serão referidas pelas siglas IF e OFP, respectivamente.

não é o objeto a que a palavra se refere, mas o *uso* que fazemos dela em um determinado contexto; e, portanto, os sentidos de nossas palavras e afirmações seriam constituídos no interior da própria linguagem, e não provenientes de algum âmbito exterior a ela. O que nos leva à seguinte questão: em que medida nossas práticas pedagógicas seriam alteradas, uma vez fundamentadas em teorias do conhecimento libertas do jugo de uma concepção referencial da linguagem?

Não tenho a pretensão de responder a essa questão, mas gostaria de ao menos apontar para um outro olhar, que leva em consideração a virada linguística promovida por Wittgenstein e que, a meu ver, possibilita o esclarecimento de equívocos nas práticas pedagógicas orientadas por determinados usos de nossos conceitos educacionais. Não que já não houvesse a preocupação com uma análise da linguagem na educação. Em particular em meados do século passado, alguns filósofos da educação perceberam a importância de uma análise que esclarecesse seus conceitos e passaram a ver a atividade filosófica como

[...] un proceso de análisis conceptual que permita llegar a ideas claras y distintas, y concibe el propósito de la indagación filosófica como el descubrimiento de la lógica implícita en el asunto en cuestión. Por tanto, en lo que se refiere a la educación se parte del supuesto de que los conceptos de enseñanza, aprendizaje, autoridad, conocimiento, entendimiento, creatividad, imaginación, y otros, que la caracterizan, requieren ser considerados. Mediante el análisis de éstos y conceptos similares, quedaría revelada la lógica de la educación, estableciéndose una base sólida para la política y la práctica. Hasta cierto punto, el papel de la filosofía de la educación implicaría atender a los conceptos que son operativos en *otros* modos de estudiar la educación, como, por ejemplo, el concepto de inteligencia en psicología, cuya clarificación permitiría asentar el trabajo empírico de esta disciplina en fundamentos conceptuales sólidos. (STANDISH, 2007, p. 21-22)

Obviamente, essa descrição da filosofia analítica não contempla todo o seu espectro, como o próprio Standish reconhece, ao citar o trabalho de filósofos na década de 1960, como os de Richard Peters e de Michael Oakshott (na Inglaterra) e os de Israel Scheffler (nos Estados Unidos), que transcendem esses objetivos de clarificação conceitual. A concepção de educação, já presente nos textos platônicos, de valorização do conhecimento como acesso ao real, ao que existe de fato, é retomada por esses filósofos, que passam a apresentar princípios e critérios que fundamentam o processo por meio do qual o indivíduo é *iniciado* em nossa herança cultural. Nesse sentido, resgatam uma concepção de educação não instrumental, que olha para o conhecimento como tendo um valor intrínseco. Segundo Peters (1979, p. 120),

“Educação” supõe, essencialmente, processos intencionais que transmitem aquilo que é valioso, de um modo inteligível e voluntário, despertando no aluno o desejo de realizar tal coisa valiosa, que é vista como possuidora de um lugar entre as demais coisas da vida.

Embora os filósofos mencionados tivessem a preocupação de estabelecer uma base sólida para a política e a prática educacionais, há uma tendência crescente dos analíticos em transformar a filosofia da educação em uma disciplina que vai se afastando das grandes tradições do pensamento. Paira sobre eles a ilusão de que suas análises conceituais prescindem, em última instância, da história da filosofia, como se as questões educacionais existissem por si, esperando apenas o trabalho minucioso do analítico para que sejam exaustivamente solucionadas e bem fundamentadas.

Da perspectiva terapêutica de Wittgenstein, ao contrário da pretensão dos filósofos analíticos, não haveria um sentido privilegiado no uso de nossos conceitos que poderia fundamentar a política educacional. As grandes questões filosóficas da educação já foram levantadas pela filosofia ocidental em suas origens, e ao longo de suas sucessivas tradições críticas foram retomadas sob diferentes aspectos, resultando hoje em um panorama complexo de concepções

sobre a ação educacional, inter-relacionadas em maior ou menor grau. Assim, a *inovação*, tão exigida pelos atuais governos, pode vir não de uma nova teoria educacional, mas, simplesmente, de uma abordagem *terapêutica* desse complexo uso de conceitos educacionais, que já se encontre liberta de uma concepção referencial da linguagem. Em outras palavras, uma análise que se aproxime mais de uma descrição do uso desse simbolismo ao longo da história, no sentido de uma estilística, tal como definida pelo epistemólogo francês Gilles Granger:⁶ comparando-se e estabelecendo-se relações entre esses diferentes usos, tendo em vista o esclarecimento de confusões e, eventualmente, apontando-se para a possibilidade de novas significações.

Desde os primórdios da filosofia grega surge a questão fundamental da possibilidade do conhecimento e de *como* teríamos acesso a ele, o que levou seus mais eminentes filósofos a formularem teorias do conhecimento de natureza realista, idealista, empirista ou mesmo pragmática, decorrendo de suas respectivas epistemologias determinadas concepções de ensino e de aprendizagem. Platão elabora sua Teoria das Ideias, ancorada no mito da imortalidade da alma e na teoria pitagórica da transmigração das almas, para afirmar que “aprender é recordar” e que “ignorar é ter esquecido”. Ensinar, portanto, seria, por meio das leis da dialética, conduzir o interlocutor a verdades pertencentes a uma realidade *a priori*. Agostinho, bastante influenciado pela reflexão platônica e

⁶ Granger (1968, p. 11) define estilo como *uso* do simbolismo, produzindo significações, entendidas por ele como “*ce qui résulte de la mise en perspective d'un fait à l'intérieur d'une totalité, illusoire ou authentique, provisoire ou définitive, mais en tous cas vécue comme telle par une conscience*”. O epistemólogo francês tem como objetivo investigar as condições mais gerais da inserção das estruturas na prática individualizada, afirmando que o *modo* de produção daquelas significações já comporta um estilo, o que aproxima sua estilística de uma descrição das regras de uma gramática, no sentido wittgensteiniano de uma descrição dos *usos* efetivos ou imaginados de nossos conceitos.

tendo como finalidade justificar racionalmente as verdades reveladas por Deus, formula a sua Teoria da Iluminação Divina, que permitirá postular como condição de aprendizagem um processo reflexivo que se daria interiormente, independentemente do que é *dito* pelo professor. As palavras apenas evocam significados que já teriam uma existência própria no interior do discípulo. Introduce, assim, uma subjetividade que não existia entre os gregos e, com isso, abre um campo inusitado na investigação educacional, ao incorporar uma reflexão sobre as finalidades da linguagem no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva agostiniana, o conceito de *ensinar* é relativizado, na medida em que o filósofo atenta para o fato de que o ensino pode ser reduzido facilmente a uma mera doutrinação se não houver um concomitante processo de contemplação interior, averiguando-se se as *verdades* ditas são de fato verdadeiras (AGOSTINHO, 2002). Ensinar, portanto, não garante o aprendizado, na medida em que o conhecimento é alcançado efetivamente no âmbito da consciência de cada indivíduo.

Assim, ao longo de oito séculos, passamos de uma concepção realista do conhecimento para uma idealista, incorporando novos sentidos para os conceitos de ensino e de aprendizagem: ensinar, para Agostinho, não se reduz a uma rememoração ao longo de um processo dialógico bem conduzido (como propunha Platão), mas inclui um processo reflexivo que ocorre no interior de cada indivíduo. A partir de seu tratado sobre linguagem e educação, *O Mestre*, ele estabelece novos sentidos para o ensino e para o aprendizado, em que o processo de compreensão passa a ocupar um lugar privilegiado na gramática⁷ daqueles conceitos. Dessa perspectiva platônica, dotados de uma razão inata, todos poderiam ter acesso a esses significados que estariam por trás das nossas palavras, para além do mundo sensível e, no caso de Agostinho, para além da linguagem.

⁷ Estou utilizando o termo *gramática* no sentido wittgensteiniano, a saber, o conjunto de usos que fazemos de uma palavra no interior de um jogo de linguagem, ou mesmo em diferentes jogos de linguagem.

Influenciado por esses grandes pensadores, Rousseau dará prosseguimento a essa reflexão, introduzindo a ideia de que a razão do indivíduo não é *a priori*, mas vai sendo formada pela criança. Assim, o próprio conceito de razão passa também a ter outros sentidos, com implicações profundas nos processos educativos. Surgem as diferentes vertentes da Escola Nova, inspiradas em Rousseau, que propõem *pedagogias da atividade*, em que a razão seria formada a partir da ação da criança em seu meio natural, a partir de suas próprias experiências. Um de seus maiores representantes, John Dewey, influenciado pelo pragmatismo de William James, irá propor um novo sentido para o conceito de experiência, em que tudo é experiência, inclusive o conhecimento acumulado pela humanidade ao longo dos séculos (a experiência da espécie humana).

Nessa perspectiva mais pragmática do conhecimento, aprender passa a ter um novo sentido: é *fazer, agir*, e assim ir reconstruindo o conhecimento herdado pelas diferentes culturas. Surgem, então, diferentes teorias do desenvolvimento, em que a criança necessariamente passaria por estágios cognitivos, constituindo-se, assim, uma única racionalidade, comum a todas elas. Ensinar passa, então, a ser visto como propiciar as condições para que se dê esse desenvolvimento natural em cada indivíduo, no seu tempo próprio. Sob uma terminologia mais moderna, não bastaria aprender fatos e memorizar informações. Para que haja uma aprendizagem significativa, o aluno deve aprender a pensar criticamente, agindo a partir de sua própria experiência e apresentando razões e evidências que justifiquem suas crenças.

Como se vê, os próprios conceitos de ensino e de aprendizagem vão passando por mudanças de sentido ao longo dos séculos, o que não necessariamente exclui os significados aceitos em suas primeiras acepções. Se seguirmos a máxima de Wittgenstein (IF, §66), “Não pense, mas olhe!”, veremos que esses diferentes sentidos se entrelaçam, e isso não deveria nos surpreender. Tais usos se dão no interior de “jogos de linguagem”, caracterizados por Wittgenstein (IF, §7) como “a totalidade

formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada”. No entanto, em particular no campo educacional, as confusões começam quando se espera ter uma definição exata e precisa de seus conceitos, caracterizados no interior de teorias pedagógicas – e, portanto, prescritivas – que estabelecem não apenas os princípios que devem guiar a ação do professor em sala de aula, mas também de que modo o aluno *deve* aprender. Essas teorias não determinam a atividade docente, apenas se espera que este proceda em conformidade com suas normas e conceitos, regras que são, na maior parte das vezes, *imprecisas*. Wittgenstein (IF, §68) nos dá o exemplo da atividade de jogar tênis, em que suas regras não determinam, por exemplo, “a que altura ou com que força se é permitido arremessar a bola”, e observa que os limites de aplicação de nossos conceitos não são dados *a priori*; pelo contrário, somos nós que vamos inventando regras a serem seguidas quando os colocamos em ação, conforme agimos no interior de nossos jogos de linguagem. Diz Wittgenstein (IF, §83):

Não é elucidativa a analogia da linguagem com o jogo? Podemos muito bem imaginar pessoas que se divertem num campo, jogando com uma bola, de sorte que começassem diversos jogos conhecidos, não levassem alguns até o fim, entrementes atirassem a bola para o alto sem objetivo, corressem uns atrás dos outros com a bola por brincadeira e a atirassem uns nos outros etc. E agora alguém diz: As pessoas jogam o tempo todo um jogo de bola, e por isso guiam-se, a cada jogada, por regras determinadas.

E não há também o caso, onde jogamos e – “make up the rules as we go along”? Sim, também o caso, em que nós as modificamos – as we go along.

Por meio de analogias (como a da linguagem com o jogo), Wittgenstein coloca em ação o que ele denomina *terapia filosófica*. Ao descrever as regras que seguimos quando aplicamos as palavras em contextos específicos, relativiza usos dogmáticos de nossos conceitos e, conseqüentemente, confusões de natureza conceitual

são dissolvidas. Com esse objetivo primeiro, de esclarecimento conceitual, a terapia filosófica recorre a exemplos (método da exemplificação), diálogos polifônicos com interlocutores representantes de posições filosóficas mentalistas ou behavioristas, entre outras; emprego de analogias e metáforas, entre outros recursos terapêuticos que *mostram* os preconceitos a que estamos submetidos devido a uma concepção referencial da linguagem, ou seja, quando estamos presos à imagem agostiniana de que haveria significados extralinguísticos por trás do uso de nossas palavras.⁸

Como explicitado por Wittgenstein logo na abertura de suas *Investigações filosóficas*, nossa concepção de linguagem está reduzida à ideia de que usamos a linguagem apenas para nos referirmos a objetos externos ou internos, como se a cada palavra correspondesse algo no mundo empírico, ou em um mundo mental ou ideal, que fosse o seu significado, independentemente do *uso* que fazemos dela em contextos específicos. É fundamentalmente contra essa imagem referencial da linguagem que incide a terapia filosófica de Wittgenstein:

Insistindo sobre a metáfora do olhar, a terapia filosófica mostra claramente que a significação está internamente ligada à aplicação de expressões linguísticas, e não é causal ou está mecanicamente ligada a elementos extralinguísticos. Esse resultado da terapia não autoriza o terapeuta a fazer afirmações teóricas, behavioristas ou mentalistas, ainda que pareça fazê-lo em cada etapa provisória do processo dialógico. Deixa-nos, pelo contrário, sem novas teses, diante da dissolução de teses conflitantes e, mais profundamente, deixa-nos também sem os antigos preconceitos do pensamento – é o aspecto *positivo* da terapia: eliminar preconceitos através da dissolução de teses. (MORENO, 2005, p. 262)

⁸ Ver §1 das *Investigações filosóficas* (WITTGENSTEIN, 1997), em que o filósofo denomina essa imagem do funcionamento de nossas palavras como concepção agostiniana da linguagem.

Penso que é esse aspecto positivo do estilo terapêutico de Wittgenstein⁹ que interessa ao filósofo da educação, quando nos debruçamos sobre os conceitos não com o objetivo de revelar/descrever sua gramática interna, aos moldes da filosofia analítica, mas tendo em vista esclarecer confusões que decorrem de uma abordagem dogmática de nossos conceitos mais fundamentais. Retomemos, mais uma vez, o conceito de ensino. Como vimos, tanto para Platão como para Agostinho haveria significados últimos *a priori* a serem alcançados por meio de um método, seja a maiêutica socrática ou um processo de contemplação interior. Para ambos, ensinar seria um modo de evocar esses sentidos, que teriam uma existência própria no mundo das ideias ou como verdades reveladas por Deus. Temos aqui fortemente uma concepção referencial da linguagem repercutindo nas práticas pedagógicas que são guiadas por essas teorias: as palavras se referem a significados que devem ser *descobertos*. Em particular nas diferentes abordagens da Escola Nova, bastaria que o professor propiciasse as condições para essas descobertas.

Mesmo em abordagens que não supõem fundamentos últimos do conhecimento (como ocorre com o pragmatismo de Dewey ou entre alguns filósofos analíticos), permanecem critérios de verdade que também pressupõem uma concepção referencial da linguagem. Para o pragmatismo americano, um conhecimento é verdadeiro se for *útil* para resolver um problema ou uma demanda da sociedade em que se está inserido. No entanto, podemos nos perguntar, como o faz Wittgenstein (OFP, §266), se um conhecimento é útil porque é verdadeiro, ou é verdadeiro porque é útil. Em outras palavras, o próprio critério de utilidade depende dos jogos de linguagem em que são constituídos nossos conceitos, permeados por valores e princípios que regem os seus usos dentro de diferen-

⁹ Nesse ponto, Moreno diverge de Granger, na medida em que, para este, o estilo seria o aspecto negativo da estrutura, ou seja, decorre do uso de uma estrutura *a priori*, ou visa a tal estrutura. Mais de acordo com as ideias do segundo Wittgenstein, Moreno ressalta que o aspecto formal já se encontra no caos do empírico e de nossas ações imersas em uma forma de vida, sendo incorporado e expresso pela linguagem.

tes sistemas linguísticos inter-relacionados. Somos nós que os empregamos normativamente, constituindo a gramática que é cristalizada na linguagem. Portanto, o que é útil – e o que não é útil – no campo do empírico é determinado por essa gramática. E as regras que a constituem estão presentes *na* linguagem, e não fora dela. Não levar isso em consideração naturaliza o critério da utilidade, com todas as suas consequências já conhecidas, como a de se reduzir a educação a um instrumento da política e do mercado.

Também entre os filósofos analíticos adota-se um único critério, bastante semelhante ao utilitarismo do pragmatismo americano: o da *eficiência*. No quarto capítulo da consagrada obra de Israel Scheffler, *A linguagem da educação*, é apresentada uma descrição da noção de *ensinar*, caracterizada por ele como uma atividade orientada para uma meta e que exige um esforço continuado que se realiza ao longo de um período de tempo, levando-se em consideração que essa meta pode ser atingida para além de qualquer um dos seus segmentos temporais. Ao mesmo tempo em que Scheffler procura estabelecer uma caracterização o mais precisa possível para esse conceito, reconhece que o ensino é uma atividade complexa, regulada por regras não exaustivas. Por exemplo, como um professor sabe se um aluno de fato aprendeu o que lhe foi ensinado? Haveria um modo mais eficaz para o ensino de determinado conteúdo? Um dos critérios para saber se um aluno resolveu um problema de geometria seria solicitar ao aluno a apresentação de uma *prova* de que o problema foi efetivamente solucionado, sob forma oral ou escrita. Mas teríamos dificuldades em apresentar regras exaustivas de como levar um aluno a resolver esse problema, ou outro qualquer. Segundo Scheffler, não há como garantir o êxito do ensino, o que não impede que se investiguem procedimentos que o tornem cada vez mais eficiente:

[...] [o] fornecimento dessas regras é uma das tarefas de maior projeção da pesquisa educacional. Algumas destas regras excluirão certas formas ineficazes de tentar conseguir êxito no ensino, outras indicarão, dentre as formas eficazes,

quais são aquelas que são relativamente mais eficientes de que outras. (SCHEFFLER, 1974, p. 87)

Em outras palavras, Scheffler pretende fundamentar a atividade de ensinar segundo o critério pragmático da eficiência, revelando, assim, como o fazem os demais filósofos analíticos da educação, as regras que podem melhorar seu desempenho, mesmo que não assegurem o seu êxito. No entanto, a empreitada de Scheffler não leva em consideração sua natureza linguística. Não há um critério último que fundamente nossa ação, a utilidade/eficácia de um conhecimento não abrange a totalidade das aplicações que fazemos de nossas palavras. Estas são legitimadas, em última instância, em nossas *formas de vida*, sempre em transformação, ou seja, os usos que fazemos dos conceitos são de natureza *convencional*. É esse aspecto que pretendo explorar a seguir, e que diferencia minha abordagem conceitual da dos filósofos analíticos da educação.

Uma abordagem *terapêutica* dos conceitos educacionais

Na maior parte das concepções pedagógicas, o ensino é visto como uma atividade que envolve a transmissão de significados extralinguísticos, seja na perspectiva platônica da existência de um reino ideal a ser acessado por meio de um processo de rememoração, seja em uma perspectiva mais pragmática como a de Dewey, em que predomina o critério da utilidade como legitimação de nossas verdades.¹⁰ Compelidas dessa maneira por uma concepção referencial da linguagem, as razões que as diversas teorias pedagógicas apresentam para justificar nossas crenças apoiam-se, na maior parte das vezes, em entidades metafísicas, significados últimos que transcenderiam o plano linguístico. No entanto, de uma perspectiva wittgensteiniana, é nossa própria prática com a

¹⁰ Alguns desses modelos foram abordados por mim de modo mais detalhado em outro texto (GOTTSCHALK, 2013), a partir da análise efetuada por Scheffler (1967) em seu artigo *Philosophical models of teaching*.

linguagem que constitui a significação. O significado de uma palavra é o conjunto de *usos* que fazemos dela em diversos contextos. Não há um limite *a priori* para suas possíveis aplicações, uma vez que, conforme aplicamos uma palavra, novas regras de uso vão sendo incorporadas *a parte post*, à medida que vamos sendo introduzidos aos sistemas simbólicos de determinada forma de vida.

Para Wittgenstein, a constituição de sentidos não é imediata, mas sim intermediada por técnicas linguísticas, como o gesto ostensivo, os objetos e as sensações que passam a ser empregados como amostras ou paradigmas de uso das palavras, a criação de novas analogias e comparações, entre outros recursos que a linguagem dispõe como condições para a constituição dos sentidos que atribuímos aos fatos do mundo. Segundo Moreno (1995), essas técnicas se situam entre o empírico e o transcendental, uma vez que são retiradas do empírico (como o gesto ostensivo e os objetos apresentados como amostras), mas passam a exercer a função transcendental de serem condições de possibilidade: quando aponto para um objeto (esta mesa) e digo, “isto é uma mesa”, tanto o objeto apontado como o próprio gesto ostensivo são meios de apresentação do sentido para a palavra *mesa*, ou seja, passam a dizer *o que é mesa*. São essas técnicas as condições de significação, e por meio delas estabelecemos nexos não causais, mas ligações internas de sentido (MORENO, 2005). E é assim que, gradualmente, estabelece-se, dentro de nós, uma gramática arbitrária, uma vez que adquire total autonomia em relação ao que está fora da linguagem. O sentido da palavra *mesa* independe das mesas efetivamente existentes, o seu significado não é o objeto apontado (concepção referencial da linguagem). Esse objeto é apenas uma *amostra* do que entendemos por mesa. Ensinar, portanto, não diz respeito à transmissão de significados extralinguísticos, mas, essencialmente, pressupõe treinamento e apresentação de técnicas envolvidas com a linguagem, e aprender passa a ter um novo sentido: ser capaz de dominar essas técnicas e aplicá-las em novas situações. Nesse sentido, compreender algo se aproxima do domínio de uma ou

mais técnicas, independentemente da presença de um eventual estado mental que seria característico de determinado estágio de desenvolvimento.

Dessa perspectiva wittgensteiniana, vários paradoxos e contradições da filosofia do ensino se dissolvem, simplesmente porque não há mais entidades metafísicas a serem acessadas. O sentido é constituído dentro da própria linguagem por meio de suas técnicas, tais como gestos, amostras, tabelas, etc. E é a isto que visa a terapia de Wittgenstein: mostrar que não há nada oculto a ser desvelado, tudo está na superfície da linguagem. A grande dificuldade, portanto, não está no entendimento, mas na *vontade* de se aceitarem novos pontos de vista sobre a significação. Daí o empenho do filósofo em descrever os usos efetivos e até inusitados de nossos conceitos, tendo em vista mostrar suas intrincadas relações, mesmo que aparentemente distantes entre si. Não é tão estranho, por exemplo, aceitar que *aprender é memorar*, como afirmava Platão em seus diálogos, se olharmos para essa afirmação como aparentada à afirmação wittgensteiniana de que ter aprendido algo é ter sido capaz de acionar técnicas aprendidas em outros contextos para aplicá-las em uma nova situação. Em ambos os contextos linguísticos, entendemos os diferentes usos da mesma palavra *ensinar*, na medida em que podemos tecer ligações intermediárias entre eles, bastando que nossa vontade seja disponibilizada para tanto. É nesse momento que entra a terapia wittgensteiniana, recorrendo a diálogos polifônicos com o intuito de persuadir seu interlocutor:

Sem dúvida, a descrição dialógica possui forte espírito retórico de convencimento, mas, sobretudo, de persuasão. Entretanto, diferentemente da tradição retórica, os resultados visados são curativos e não são dogmáticos, ou melhor, não pretendem mudar o pensamento do interlocutor pela substituição de teses, mas pela mera dissolução de confusões, sem qualquer contrapartida positiva por apresentação de novas soluções. O interlocutor é convidado a mudar seu ponto de vista habitual e reconhecer que é possível e,

sobretudo legítimo assumir outros pontos de vista sobre a significação; essa é a persuasão que espera obter Wittgenstein com sua terapia: a disponibilidade da vontade do interlocutor para pensar e reconhecer a legitimidade de sentidos desconhecidos e mesmo julgado ilógicos ou absurdos relativamente a determinados pontos de vista. Em outros termos, o interlocutor será convidado a deixar-se persuadir de que são meramente convencionais as fronteiras categoriais com que trabalha seu pensamento, ao apreciar, dialogicamente, através de descrições de diferentes usos de palavras, as indefinidas possibilidades expressivas da linguagem – possibilidades imprevisíveis *a priori*, na medida em que são indissociáveis de formas de vida, tais como comer, beber, andar, mas também falar, contar histórias, perceber, pensar etc. (MORENO, 2005, p. 255)

Ao descrevermos, como fiz aqui, os diferentes sentidos do conceito de ensino, mostrando diferenças e semelhanças entre as várias tradições filosóficas, as regras seguidas nesses diferentes contextos teóricos vão sendo relativizadas, à medida que vamos nos dando conta de que poderiam ser outras, embora mantenham seu grau de necessidade nas formas de vida de que fazem parte. O resultado desse estilo dialógico da terapia, comparando os diferentes usos de conceitos, convida-nos a outro modo de olhar as questões da filosofia da educação. Trata-se, no sentido de Granger, de outro estilo de investigação do praticado pelos filósofos analíticos, pois não há a pretensão de se chegar a novas teses, a um fundamento mais rigoroso que oriente nossa política e prática educacionais. São produzidas, apenas, novas significações, novos usos do simbolismo já existente, o que possibilita o esclarecimento de certos equívocos.

Por exemplo, o enigma milenar de *como* temos acesso ao conhecimento é dissolvido ao se olhar como de fato aplicamos nossas palavras em contextos específicos, descrevendo as técnicas linguísticas que são as condições para a atribuição de sentido aos

fatos do mundo. Segundo Wittgenstein, no parágrafo 78 das *Investigações filosóficas*, conhecer algo se diz em vários sentidos:

Compare saber e dizer:
Quantos metros de altura tem o Mont Blanc –
Como é usada a palavra “jogo” –
Como soa um clarinete.

A partir desses exemplos, comparando-se situações diversas em que aplicamos os conceitos epistemológicos em questão, dissolve-se o aparente abismo entre a palavra e seu significado. O que temos são simplesmente técnicas linguísticas que estabelecem relações de sentido, inventadas ao longo dos séculos, e não descobertas. Dessa perspectiva terapêutica, os *preconceitos* – por exemplo, de que o aluno *descobre* relações matemáticas como o faz em suas experimentações empíricas, ou o de que haveria uma única racionalidade a ser desenvolvida no aluno (heranças de Rousseau), ou, ainda, de que o conhecimento possa ser extraído de uma realidade extralinguística, entre outros – são abandonados, abrindo-se espaço a um novo *olhar* para as questões do ensino e do aprendizado, que passa a incorporar o papel da linguagem na constituição dos significados.

Esse novo modo de ver não privilegia mais um único sentido para os conceitos em geral, e tampouco para os conceitos mais fundamentais do campo educacional. O conceito de ensino, como vimos, teve seus sentidos ampliados ao longo dos séculos, sem que tivéssemos que necessariamente utilizar outra palavra para designar seus diferentes significados. Como um grande guarda-chuva, o conceito abriga diferentes empregos da palavra *ensino*, sem que haja limites *a priori* estabelecidos para a sua aplicação; estes vão sendo constituídos à medida que nossas formas de vida vão se alterando com o tempo, de modo imprevisível. Mesmo o critério da *eficiência* postulado pelos filósofos analíticos da educação é *um* dos critérios que podemos acionar. Torná-lo *o* critério para esse vasto espaço de possibilidades de ensino e aprendizagem é ter uma atitude dogmática e preconceituosa, reduzindo o ensino à resolução

eficiente de problemas demandados por uma sociedade que não é nem ao menos problematizada. Como se não houvesse *valores* subjacentes a essas demandas, e que estão levando o mundo à ruína: a competitividade pelos lucros, a concentração do capital e o consequente aumento da desigualdade e da destruição do meio ambiente, a indiferença pelo sofrimento do outro, a falta de solidariedade dos mais ricos em relação ao aumento da pobreza, a banalização da violência, enfim, atitudes que perpassam demandas aparentemente neutras e que exigem dogmaticamente soluções *eficientes*.

Penso que a terapia filosófica wittgensteiniana pode prevenir atitudes dogmáticas como essas, relativizando os pressupostos subjacentes às políticas educacionais neoliberais que se guiam pelo mito da eficiência, imagem a ser dissolvida em todos os campos do conhecimento, em particular no contexto educacional. Podemos começar esse trabalho terapêutico dentro da escola, esclarecendo as confusões advindas, em última instância, de uma concepção exclusivamente referencial da linguagem. Como vimos nos exemplos dados aqui, relativos aos conceitos de ensino e de aprendizagem, atribuímos diferentes sentidos aos nossos conceitos em função do contexto em que estão sendo aplicados, o que não nos impede de ir inventando *a parte post* novas regras, *as we go along*. Nesse sentido, não há uma estrutura fixa *a priori* a ser revelada por detrás do uso desses conceitos, que tornaria mais eficazes a política e a prática educacionais. Mas apenas indicações que apontam para a formação de alunos com pensamento crítico, questionadores de regras que seguiam cegamente, e capazes de estabelecer relações do conhecido com o inusitado, evitando-se, assim, posturas dogmáticas relativas ao uso de nossos conceitos. Eis a diferença de enfoque possibilitada pela terapia wittgensteiniana, que nos diferencia de uma abordagem analítica dos conceitos educacionais.

Referências

- AGOSTINHO. **O Mestre**. São Paulo: Editora Landy, 2002.
- GOTTSCHALK, Cristiane Maria C. O paradoxo do ensino da perspectiva de uma epistemologia do uso. **Educação e Filosofia**, v. 27, n. 54, 2013, p. 659-674.
- GRANGER, Gilles-Gaston. **Essai d'une philosophie du style**. Paris: Librairie Armand Colin, 1968.
- MORENO, Arley R. **Wittgenstein: através das imagens**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- MORENO, Arley R. **Introdução a uma pragmática filosófica**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.
- MORENO, Arley R. **Introduction à une épistémologie de l'usage**. Paris: L'Harmattan, 2011.
- PETERS, Richard S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, Reginald D. (Org.). **Educação e análise filosófica**. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-130.
- SCHEFFLER, Israel. Philosophical models of teaching. In: PETERS, Richard S. (Org.). **The concept of education**. Londres: Routledge & Keagan Paul, 1967, p. 120-134.
- SCHEFFLER, Israel. **A linguagem da educação**. São Paulo: Edusp; Saraiva, 1974.
- STANDISH, Paul. Concepciones rivales de la Filosofía de la Educación. **Encounters on Education**, v. 8, p. 17-27, Fall 2007.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **(IF) Philosophical investigations**. Edição bilíngue. Tradução de G. E. M. Anscombe. Oxford: Basil Blackwell, 1997.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **(OFP) Remarks on the philosophy of psychology**. Edição bilíngue. Tradução de G. E. M. Anscombe. Oxford: Basil Blackwell, 1998.

SOBRE O CINISMO PEDAGÓGICO NO DISCURSO DA FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Adalgisa Leão Ferreira¹

*J'admire comme on peut mentir
en mettant la raison de son côté.*²

Jean-Paul Sartre

Considerações iniciais

Vivemos em tempos cínicos! O diagnóstico aponta para o surgimento de um novo modo de utilização da faculdade da razão em sociedades pós-ideológicas: a razão cínica.

Nesse sentido, uma discussão sobre as configurações contemporâneas do cinismo deve, necessariamente, levar em consideração os encaminhamentos dados pelo filósofo alemão Peter Sloterdijk em sua obra *Crítica da razão cínica*, publicada em 1983. Nela, o autor parte da famosa frase utilizada por Marx para demarcar os contornos do desconhecimento ideológico – “Eles não sabem, mas o fazem” –, invertendo-a. Essa frase embasou todo um projeto em torno da ideia de que se tratava de um desconhecimento da consciência em relação à estrutura social de significação e, por consequência, do significado objetivo da ação.

Ora, todos nós conhecemos a temática da alienação da falsa consciência no domínio das relações sociais reificadas e das aparên-

¹ Adalgisa Leão Ferreira é mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Este texto foi elaborado para sua comunicação apresentada na *I Jornada Internacional de Filosofia da Educação* e *III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP*.

² “Admiro como se pode mentir colocando a razão a seu favor” (tradução nossa).

cias socialmente necessárias. Nesse contexto, o papel da crítica seria abrir espaço para uma apropriação autorreflexiva dos pressupostos determinantes da ação, pois a alienação indicaria uma incapacidade de compreensão da totalidade das estruturas causais historicamente determinadas. Por meio dessa apropriação, pressupunha-se que seria possível instaurar um regime de relações não reificadas que garantiriam, por sua vez, uma transparência da totalidade dos mecanismos de produção de sentido.

Levando em consideração tal esquema de pensamento, Sloterdijk (2012) pode afirmar que o cinismo hoje é algo como uma *ideologia reflexiva* ou uma *falsa consciência esclarecida*. O autor afirma que *ideologia reflexiva* é uma ideologia que absorve o processo de apropriação reflexiva de seus próprios pressupostos, e que é astuta porque descreve a possibilidade de uma posição ideológica que porta em si sua própria negação, sua própria crítica. No que se refere à expressão aparentemente contraditória *falsa consciência esclarecida*, remetemos a uma figura de consciência que desvelou reflexivamente os móveis que determinam sua ação *alienada*, mas que, mesmo assim, é capaz de justificar racionalmente a necessidade de tal ação.

Diante do exposto, categorias como *consciência ingênua*, *falsa consciência* e *alienação* perdem significado, tendo em vista que a própria ideologia funciona de maneira cínica, tornando o método crítico-ideológico ineficaz às análises do quadro político contemporâneo. A crítica, por não poder fazer apelo à dimensão de uma verdade recalçada pela construção ideológica (pois tudo já é posto pela consciência), perde sua suposta eficácia para modificar predisposições de conduta. Assim, Sloterdijk pode desenvolver o argumento cabal de que, no cinismo, “Eles sabem o que fazem, e continuam a fazê-lo”.

Esse é o núcleo duro da argumentação de Peter Sloterdijk em *Crítica da razão cínica*. Mas o advento de um conceito tão complexo quanto o do cinismo contemporâneo requer outros desdobramentos. Assim, o autor envereda por análises que buscam evidenciar o cinismo no *processo do mundo*. A segunda parte da obra é

toda dedicada a essa tarefa: o cinismo através da fisionomia, da fenomenologia, da lógica e da história. Na seção principal fenomenológica, destinada aos cinismos cardinais, o autor elabora uma crítica de seis grandes temas da nossa organização em sociedade: o cinismo militar, o cinismo de Estado, o cinismo sexual, o cinismo médico, o cinismo religioso e o cinismo do saber. De fato, são temas de extrema relevância e atualidade para as análises propostas por Sloterdijk. No entanto, apesar de mencionar com relativa frequência o domínio da pedagogia ao longo da obra, principalmente como um dos campos de saber pelo qual o esclarecimento pôde se constituir como um complexo tático, o autor não dedicou uma seção sobre a pedagogia entre os seus cinismos cardinais. Fato merecedor de certa atenção. Vejamos.

Em uma época em que assistimos ao ocaso da crença na educação, em que o mais provável é que o processo educacional desencadeie problemas em vez de solucioná-los, mas em que ao mesmo tempo somos testemunhas de uma série de esforços para a manutenção da educação e da escola como um *locus* privilegiado do processo educativo, quais os impactos e os desdobramentos que a razão cínica pode causar ao discurso pedagógico contemporâneo?

O ponto é que o que estamos de antemão denominando *cinismo pedagógico* é algo que se encaixa perfeitamente na assertiva de Peter Sloterdijk: “Eles sabem o que fazem, e continuam a fazê-lo”. Ou seja, sabemos da impossibilidade de realização plena de uma educação para o exercício da cidadania, mas insistimos na manutenção desse discurso. Nesse sentido, o advento do cinismo pedagógico poderia vir a explicitar que a falta de legitimidade que assola o processo educativo, bem como o discurso recorrente de uma crise *da e na* educação contemporânea, na verdade são o núcleo motor de sua estrutura; que os seus aparentes e contraditórios fracassos são o seu modo próprio de funcionamento, no interior da lógica que rege a razão cínica.

A razão cínica opera por meio das discrepâncias entre os princípios proferidos e as práticas. Toda a sua perspicácia se encontra justamente em legitimar a distância entre as duas

dimensões, pois sabemos o que determina nossa ação *alienada* e contraditória, mas não encontramos motivo pujante para reorientar nossas condutas. Mais ainda, somos capazes de justificar racionalmente tais ações. O cinismo se estrutura por meio da própria contradição proclamada.

Levando em consideração que o desconforto é um motor propulsor para a atividade crítica, então nenhum tempo seria tão apropriado para ser criticado quanto o nosso momento atual. No entanto, o impulso crítico tem sido assolado por severas indisposições. Ora, o tempo em que tudo se tornou problemático também é o tempo em que todos se mostram, em toda parte, como indiferentes. Segundo Sloterdijk, é preciso seguir esse rastro, pois ele conduz para onde se pode falar de cinismo e razão cínica. Segundo pensamos, esse rastro conduz à educação.

As metamorfoses do cinismo

A palavra *cinismo* em português porta em si dois fenômenos distintos: a escola filosófica grega fundada por Antístenes de Atenas, que prescrevia a felicidade por meio de uma vida simples, utilizando de forma polêmica a vida canina como modelo ideal e exemplo prático; mas também designa atitude ou caráter de pessoa que revela descaso pelas convenções sociais e pela moral vigente (HOUAISS, 2001). A língua alemã, ao contrário, possui duas palavras distintas: *Kynismus* para a antiga escola grega de austeros filósofos, e *Zynismus* para a acepção, digamos, moderna da palavra.

Foi com a publicação de *Crítica da razão cínica* em 1983, por Peter Sloterdijk, que o tema ganhou novo fôlego, a partir de uma arguta e provocadora discussão acerca das motivações que estão na base do comportamento cínico e, conseqüentemente, de seus desdobramentos mais recentes.

O autor se vale, então, da distinção no idioma alemão, utilizando *Kynismus* quando trata do cinismo filosófico antigo e *Zynismus* (mais corrente no alemão) para designar o fenômeno do cinismo moderno. O termo em alemão *Zynismus* (cinismo) denota

uma mudança de perspectiva do conceito na Modernidade em relação à tradição grega antiga. O que Sloterdijk quer nos dizer com isso é que houve um momento na história em que o *Kynismus* se transformou em cinismo, ou seja, a potência da *kynike* perdeu sua força de contestação.

Uma das razões pelas quais deveríamos apostar em uma retomada do tema do cinismo antigo seria o fato de que o estilo de vida de Diógenes de Sínope (o expoente mais conhecido da escola grega, denominado *filósofo-cão*) representou uma forma de autodefesa que se opunha ao mundo de maneira extrema, em que a resistência se dava por meio do modelo animal de sobrevivência.

O cinismo antigo representa uma ruptura total com a tradição helênica, tanto na concepção pré-jurídica das relações humanas, rompendo com as dimensões da *philia* e da hospitalidade, quanto em uma recusa à Paideia. Essa recusa da escola e de fazer escola (filosófica) é acompanhada de uma recusa à cultura literária, artística e científica de modo geral (PERNIOLA, 2010).

O cinismo contemporâneo, no entanto, parece justamente o oposto do cinismo antigo: trata-se de um fenômeno complexo e que já porta em si o paradoxo estruturante da *falsa consciência esclarecida*. A falência do método crítico-ideológico parece ser um dos elementos que nos conduzem à razão cínica na contemporaneidade. É sobre esse ponto que se deterá a próxima seção.

A ingenuidade da ideologia e o ocaso da crítica

O mal-estar tipicamente ocidental em relação à cultura adquiriu uma nova qualidade: ele aparece como um difuso cinismo universal no qual a crítica à ideologia nos moldes tradicionais encontra-se atônita diante dele, pois não vê na consciência cinicamente desperta um caminho para o esclarecimento. Nem poderia, porque o cinismo moderno apresenta-se como um estado de consciência que se segue às ideologias ingênuas e ao esclarecimento dessas ideologias. O diagnóstico aqui descrito é do próprio Peter Sloterdijk (2012).

A definição mais elementar de ideologia talvez seja a oferecida por Karl Marx em sua célebre afirmação: “disso eles não sabem, mas o fazem”. Nesse sentido, atribui-se à ideologia uma certa ingenuidade constitutiva: a ideologia desconhece suas condições, suas pressuposições efetivas, pois o seu próprio conceito implica uma distância entre o que efetivamente se faz e a *falsa consciência* que se tem disso (ZIZEK, 1992). Essa *consciência ingênua* poderia ser submetida ao método crítico-ideológico, que supostamente leva à reflexão acerca das condições efetivas sobre a qual a realidade de constrói.

A finalidade da análise crítico-ideológica, portanto, seria detectar por trás da universalidade aparente a particularidade de um interesse que destaca a falsidade dessa universalidade em questão. Ora, não é de se estranhar que percebamos um esgotamento gritante da crítica ideológica diante do cinismo moderno, pois tal crítica permaneceu mais ingênua do que a consciência que ela quis desmascarar. O fenômeno cínico nos obriga a adentrar a antiga estrutura da crítica à ideologia por um novo acesso.

Um traço característico dessa falência da crítica e da ascensão do cinismo moderno é que este pode ser caracterizado como uma consciência que padece de esclarecimento e que, uma vez instruída pela experiência histórica, não admite otimismo baratos: *Novos valores? Não, obrigado*. No limite, não somos esclarecidos, somos apáticos (SLOTERDIJK, 2012).

Entretanto, o nosso aparato psíquico é suficientemente elástico e adaptável. Ou seja, sabemos o que fazemos, sabemos os motivos das ramificações objetivas e dos impulsos de autoconservação, que nos dizem a todo momento que é assim que as coisas têm de ser.

Pode-se dizer também, diante desse contexto, que o lugar apropriado da ilusão é a realidade. Isso porque o paradoxo da posição cínica só aparece se postulamos a ilusão como atuante na própria realidade, o que resulta na célebre definição de Sloterdijk (2012, p. 34) de que “o cinismo é a falsa consciência esclarecida”. Isso pode ser mais bem exemplificado por meio da inversão delibe-

rada feita pelo autor a partir da afirmação de Marx sobre a ideologia, que segue refeita da seguinte maneira: “eles sabem o que fazem e continuam a fazê-lo”. E ainda, conforme apresentou Slavoj Žižek, (1992, p. 63), “sabem muito bem que, em sua atividade real, pautam-se por uma ilusão, mas, mesmo assim, continuam a fazê-lo”.

Afirmações como essas fazem ruir o conceito recorrente de ideologia como algo que oculta a verdade dos fatos, fazendo um uso da linguagem que é capaz de penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna míopes (FREIRE, 1996). O estilo de argumentação do método crítico-ideológico é o desmascaramento. De fato, a crítica à ideologia significa a tentativa de construir uma hierarquia entre uma teoria desmascaradora e uma desmascarada. Mas, na lógica operativa da razão cínica, não há mais nada a ser desmascarado! Categorias e binarismos antes rigidamente definidos – justo e injusto, verdadeiro e falso, público e privado – foram dissolvidos e misturados de maneira inextrincável. A razão cínica ousa mostrar verdades nuas, mas que mantêm algo de falso no modo como são expostas (SLOTERDIJK, 2012). Existe uma nudez que não mais desmascara, na qual nenhum *fato nu* que se manifeste pode ofertar chão seguro ao exercício da razão.

“Não desmascarai, para que vós não sejais desmascarados”: sobre a educação crítico-emancipatória

Antes de prosseguirmos com a temática da formação para o exercício da cidadania, gostaríamos de fazer uma pequena digressão.

Para o bem ou para o mal, uma pesquisa em educação que se debruce sobre a razão cínica, o cinismo contemporâneo e o método crítico-ideológico não pode se furtar de ter como interlocutor, de maneira geral, Paulo Freire. Não pretendemos elaborar uma *revisão crítica* da obra do autor, mas não podemos nos esquivar de, em se tratando e se localizando no pensamento educacional brasileiro, dialogar (palavra-conceito tão cara a Freire) com suas proposições.

Tais proposições dizem respeito à ideia de que, para se tornar aquilo que se é, algumas pessoas precisam mudar a qualidade de sua consciência, transitando de uma inferior para uma superior. Em outras palavras, trata-se da dialética da *consciência ingênua* e da *consciência crítica*. Essa temática consiste na transposição para o campo educacional do que Marx previa para o campo econômico: a ideia de alienação e de consciência de classe. No que se refere à educação, essa transição, a princípio, não pode ser realizada sozinha, necessitando do auxílio de alguém que já realizou essa mesma transição (BRAYNER, 2010).

Obviamente, o pensamento de Paulo Freire representou uma importante resposta pedagógica, por um lado, a questões que vinham se desdobrando desde o início dos anos de 1920 – a saber, a definição de uma identidade nacional e a constituição de um povo –; por outro, por meio da necessidade de superação das amarras ideológicas e da dependência financeira internacional em que o país estava imerso no final dos anos 1980. Dentro desse contexto, o pensamento de Freire foi se consolidando e a ideia de que a verdade não é acessível a qualquer pessoa, só sendo possível acessá-la por um longo e penoso processo sobre a própria consciência, passou a influenciar o pensamento educacional de maneira decisiva.

A fórmula pode ser descrita de várias maneiras: por meio da ideia de que, para se livrar da dominação, é necessário não apenas uma ação política contra o dominador, mas uma ação pessoal e subjetiva sobre si mesmo. A dificuldade nesse primeiro ponto é que quem está imerso na opressão dispõe de uma consciência ainda incipiente para desvelar os móveis de sua opressão. Mas a superação desse quadro também pode se efetivar pela comunhão com outros homens, mediados pelo mundo, em que a consciência ingênua transitará para a consciência crítica via uma relação dialogal na qual, ao final, estaremos libertos (BRAYNER, 2011)!

O problema que se impõe às pedagogias que se baseiam no binômio crítica-emancipação, em tempos de razão cínica, caminha em duas vias. Na primeira, interrogando a pertinência delas, questionando se ainda podemos definir opressão da mesma maneira de

outrora, questionando se os ditos *oprimidos* ainda precisam de e, acima de tudo, preservam um desejo de liberdade. Na segunda via, é preciso lembrar que o discurso pedagógico emancipatório se baseava na ideia de que a realidade estava *velada*, escondendo os interesses dos dominadores, de modo que seria preciso, então, ir além das aparências por meio do exercício crítico. No entanto, temos agora outro contexto: não há mais nada a ser escondido, pois na razão cínica não há nenhuma operação de mascaramento das intenções no nível da enunciação. A verdade não nos libertará, pois a verdade não é simplesmente problema de descrição adequada de um estado de coisas, mas é também um problema a respeito dos critérios normativos de enunciação (SAFATLE, 2008).

É incrível assistir à duração desse imaginário crítico-emancipatório no discurso educacional brasileiro, que tão insistentemente busca desmascarar as más intenções e conduzir à consciência crítica. Pois bem, é preciso saber não o que a razão cínica esconde no discurso pedagógico, mas o que de falso deixa transparecer ao exibir-se. Mais ainda, é preciso questionar nossas disposições de conduta no campo educacional por meio da lógica da razão cínica. É o momento de nos debruçarmos sobre o que aqui se denomina *cinismo pedagógico*.

O cinismo pedagógico e a formação para o exercício da cidadania

Em se tratando de educação, o contexto é sempre muito imbricado. Dentro do ideal de progresso, racionalidade, liberdade e emancipação do homem, amplamente difundidos e herdados a partir do Iluminismo, é possível afirmar que o sujeito moderno ganhou contornos práticos a partir das proposições do filósofo norte-americano John Dewey e sua pedagogia progressiva. Não bastava apenas formar o cidadão; era preciso que a própria reflexão pedagógica fosse compreendida quando relacionada ao contexto político-social (o que se encaixa tanto nas proposições freireanas quanto nas da Educação Popular). A democracia, nesse contexto,

aparece como forma de organização social que permite uma harmonia entre as esferas do público e do privado. E o instrumento para o desenvolvimento e a consolidação dessa cultura política era a escola.

Suas reflexões acerca da educação foram referências para alterações teóricas e práticas no campo educacional, oriundas de um processo pedagógico que tinha, na figura da criança, seu ponto central. A apropriação do pensamento progressivista se deu no sentido de embasar políticas e propostas desenvolvimentistas no cenário nacional da década de 1930, em um momento em que países de economia periférica, como o Brasil, tentavam se ajustar às novas demandas econômicas e políticas oriundas do contexto pós-guerra (MENDONÇA et al., 2006).

No cenário educativo brasileiro, as proposições de Dewey influenciaram e continuam a influenciar princípios e políticas educacionais, ainda que de maneira sutil. O pensamento do autor constituiu a base do movimento Escola Nova, materializando-se no *Manifesto dos pioneiros da educação* (1932), que objetivava uma renovação da teoria educacional brasileira no início do século XX e tinha a escola como um microcosmo da sociedade.

Na perspectiva dos pioneiros da educação nova, uma das alternativas ao processo de adaptação às novas demandas do pós-guerra foi a aposta na dimensão social da educação. Em um contexto social não estável e sob condições indefinidas, era necessário fazer da educação uma possibilidade de ajuste e recriação das condições sociais, políticas e econômicas. Assim, foram retomadas as contribuições de Dewey, para quem a escola pública não teria apenas caráter de transmissão e adaptação do indivíduo à sociedade, mas seria instrumento de melhoria social (MENDONÇA et al., 2006).

No que se refere aos marcos fundamentalmente pedagógicos da Escola Nova, é fato que esse projeto privilegia uma metodologia ativa e a autonomia do educando, o que constitui, sem dúvida, um elemento do nosso senso comum pedagógico.

A educação passou a ser vista como um processo pedagógico sistematizado de intervenção na dinâmica social, por meio da constituição do próprio sujeito social. Assim, existiu um investimento contínuo na produção de habilidades e práticas que pudessem contribuir de maneira mais efetiva para a construção desse homem social, fundamentalmente via uma educação cidadã (SEVERINO, 2000). Desse modo, começa a existir no ideário educacional brasileiro um imbricado contexto que correlaciona democracia e formação para cidadania. É inegável que a temática da formação para a cidadania é ponto de encontro de diversos paradigmas educacionais.

Notamos, no entanto, que o discurso pedagógico de formação para o exercício da cidadania tem sido proclamado como se os seus elementos constitutivos fossem evidentes e protegidos contra ambiguidades. A variedade do que pode significar uma educação para a cidadania deveria envolver disputas teóricas e políticas em torno do próprio conceito (CARVALHO, 2013). Mas é como se o próprio conceito tivesse se autonomizado, passando a ser considerado uma instância livre de interesses e, por isso mesmo, incorporado em diversos períodos políticos do Brasil, por variados padrões governamentais.

A ênfase numa dimensão social da educação e a formação para o exercício da cidadania repercutiram no Brasil na Era Vargas (1934-1937), no Estado Novo (1937-1945), na formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1961), na Constituição Federal de 1988 (a Constituição Cidadã), na LDB de 1996, na Emenda Constitucional que estabeleceu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), e na aprovação da Lei nº 10.172, em 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE).

Sem a intenção de nos delongarmos nessa discussão, mas ainda achando necessário situar mais um dos deslocamentos do tema da cidadania, no contexto pós-Constituição de 1988, vale dizer que a democratização passa a encenar não apenas a formação do sujeito social e a garantia de universalização da escola básica,

mas uma tentativa de descentralização que tem por finalidade alargar os espaços de participação dentro do contexto escolar, no sentido de partilha das instâncias gestoras entre todos os segmentos da comunidade escolar (PARO, 2003).

Entre os pesquisadores do campo das políticas públicas educacionais, observamos que estes consideram que as políticas e os programas são uma tentativa de garantia de acesso à educação, de formação para a cidadania e de oportunidades de trabalho.

Ora, mas queremos nos debruçar mais atentamente sobre o que consideramos ser o expoente máximo do cinismo pedagógico em relação à formação para o exercício da cidadania: a LDB, em sua versão do ano de 1971, na qual a formação para a cidadania foi apropriada pelo Regime Militar (1964/85), fato que corrobora nosso diagnóstico da razão cínica. Explícita-se, no artigo primeiro da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que o

[...] ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e *preparo para o exercício consciente da cidadania*. (BRASIL, 1971, grifos nossos)

A expressa existência de uma lei que objetiva o *preparo para o exercício consciente* (sic) da cidadania nos parece bastante controverso, dado o contexto de supressão das liberdades e dos direitos individuais e coletivos. Mais do que isso, reitera que as contradições performativas em relação ao discurso de formação para o exercício da cidadania, na verdade, são o seu motor próprio de funcionamento, tendo em vista que a razão cínica opera por meio de um regime peculiar de funcionamento do poder e da ação social.

A formação para a cidadania deveria ser, segundo o imaginário social, algo que promovesse a autonomia e a liberdade ao indivíduo em relação às suas amarras. Porém, ver essa temática sendo incorporada por uma organização política que prezava justamente a supressão desses pressupostos é algo extremamente

alarmante e que precisa ser investigado com mais afinco – o que infelizmente não será possível apenas com o presente texto.

Mas podemos afirmar, então, que a tônica da política educacional brasileira é perpassada pela noção de cidadania democrática, tendo sido apreendida ao longo da história por diversos governos que se valeram de documentos oficiais, políticas e programas, na tentativa de construção e consolidação de uma cultura política democrático-republicana.

Todas essas iniciativas em torno de uma democratização da educação, da formação para o exercício da cidadania e da descentralização da gestão por meio dos mecanismos de participação se apresentam em um contexto geral de desqualificação da política, processo que demonstra o seu enfraquecimento em face da ascensão do modelo técnico-administrativo de gestão. Os tempos são cínicos!

Considerações finais

Investigar um *cinismo pedagógico* é uma tarefa que busca demonstrar que o discurso pedagógico não está isento da lógica operacional da razão cínica, pelo contrário. Sendo o processo educativo algo central na maioria das culturas humanas e, mais ainda, em uma sociedade na qual a educação é encarada como dever da família e do Estado e a universalização do acesso à educação básica alcança níveis na casa dos 80%, a educação é sim um *locus* privilegiado para manutenção e consolidação do cinismo contemporâneo.

O enigma da transparência de nossas ações no campo pedagógico deve adquirir um novo sentido, pois se a razão cínica não opera por nenhum mascaramento das intenções no plano da ação, é preciso estarmos atentos ao que essa transparência em si *denuncia*. Vivemos em um palácio de cristal (SLOTERDIJK, 2006), em que a globalização atingiu níveis que superam o plano do político e do econômico, simplesmente, tendo alcançado o discurso pedagógico por um dos seus pontos mais frágeis: agimos também de maneira cínica quando educamos.

Referências

- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- BRAYNER, Flávio. Pela recuperação da ação e do senso comum: para além do platonismo na educação popular. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 159-170, maio/ago. 2010.
- BRAYNER, Flávio. **Nós que amávamos tanto a libertação**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- CARVALHO, José Sérgio F. de. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. et al. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 96-113, abr. 2006.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- PERNIOLA, Mario. **Desgostos: novas tendências estéticas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2010.
- SAFATLE, Vladimir. **Cinismo e falência da crítica**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 65-71, jun. 2000.
- SLOTERDIJK, Peter. **Le palais de cristal: À l'intérieur du capitalisme planétaire**. Paris: Maren Sell Éditeurs, 2006.
- SLOTERDIJK, Peter. **Crítica da razão cínica**. São Paulo: Estação Liberdade, 2012.
- ZIZEK, Slavoj. **Eles não sabem o que fazem: o sublime objeto da ideologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

O PARADOXO DE ZARATUSTRA: CONFUNDIR PARA ESCLARECER

Vagner da Silva¹

Introdução

Se é certo que Descartes pode ser indicado como o iniciador da filosofia moderna, muitos não aceitam a ideia de Nietzsche como iniciador de outro período na história da filosofia – o período pós-moderno. Mas não se pode ignorar que seu modo de fazer filosofia foi diverso daquele que a tradição filosófica havia laureado.

Suas temáticas também não foram menos inovadoras: o ataque às tradições da filosofia levou o pensador à crítica da moral, da linguagem e da lógica.

O pensamento de Nietzsche, porém, não se limita à crítica, tendo também um aspecto propositivo, que reside nos conceitos de eterno retorno do mesmo, além-do-homem, transvaloração dos valores, constituição pulsional da subjetividade humana e em diversas propostas educacionais pautadas em um processo de mudança tipológica dos indivíduos.

Apesar da diversidade temática e argumentativa dos momentos críticos e propositivos do pensamento de Nietzsche, há um elemento linguístico que permanece presente em ambos: o paradoxo, que é fundamental na estratégia argumentativa de Nietzsche, e é dele que se tratará neste texto. Para tanto se analisará o trecho *Da visão e do enigma*, da obra *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*, em que se percebe o paradoxo como

¹ Vagner da Silva é professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), com mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Este texto foi elaborado para sua comunicação apresentada na I Jornada Internacional de Filosofia da Educação e III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP.

estratégia argumentativa com o propósito de confundir para esclarecer.

Para isso serão necessárias algumas análises sobre a relação de Nietzsche com o Iluminismo, pois o trazemos no título deste artigo; e também sobre o papel da linguagem e da lógica em seu pensamento, análises sem as quais não seria viável falar em paradoxo.

Nietzsche iluminista?

Sim é a melhor resposta para essa pergunta. Mas tal resposta deve ser seguida da observação: dependendo do período de sua obra que é analisado. Se nos escritos da juventude há uma exaltação quase romântica dos sentimentos, no período intermediário se exalta a racionalidade humana aos moldes iluministas.

Nesse período, Nietzsche exalta as virtudes do esclarecimento, grafado em alemão como *Aufklärung*. Note-se que é a mesma palavra que aparece no título do famoso opúsculo de Kant *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento? (Beantwortung der Frage: was ist Aufklärung?)*. Essa aproximação, porém, não é absoluta. Nietzsche encara o Iluminismo como uma ferramenta por meio da qual alguns preconceitos morais foram rompidos, conforme se percebe em *A gaia ciência*.

Também o cristianismo deu uma grande contribuição para o Iluminismo: ele ensinou de forma penetrante e eficaz o ceticismo moral: acusando, amargurando, mas com infatigável paciência e sutileza: ele aniquilou em cada ser humano a crença em suas “virtudes”: fez desaparecer para sempre os grandes modelos de virtude, que não eram poucos na Antiguidade – aqueles homens populares que, crendo em sua própria perfeição, circulavam com a dignidade de um herói das touradas. (NIETZSCHE, 2001, p. 145)

Invertendo a lógica da citação, o que temos é uma relação direta, porém bilateral do cristianismo com o Iluminismo: ao

mesmo passo em que o cristianismo preparou o caminho para o ceticismo iluminista em relação à virtude dos antigos, tornou o Iluminismo apto a também perceber as falhas do próprio cristianismo. Assim, o Iluminismo não é uma salvação, mas uma ponte ligando um pensamento supersticioso a uma filosofia do futuro. Mas isso não implica um rebaixamento da superstição, que, para Nietzsche, tem certo ar de livre pensar:

Tão logo aparece a corrupção, uma variada *superstição* toma a dianteira, e contra ela se mostra pálida e impotente a crença geral que o povo até então professava: pois a superstição é um livre-pensar de segunda ordem – quem a ela se rende, escolhe determinadas formas e fórmulas que lhe convêm e se permite algum direito de escolha. (NIETZSCHE, 2001, p. 73)

Desse modo, o Iluminismo é uma ferramenta de superação, mas aquilo que ele supera não é necessariamente mau ou inferior. O que se percebe é que esse Nietzsche iluminista, em alguns momentos, aproxima-se de uma ideia que depois repudiaria: a de progresso, como se a transformação mental das sociedades seguisse etapas.

O professor Julião, comentando a ruptura de Nietzsche com Wagner, indica ainda outro aspecto instrumental da adesão temporária de Nietzsche ao Iluminismo:

A ruptura com Wagner foi fundamental no processo de elaboração das suas próprias ideias filosóficas, pois lhe permitiu, além de preservar certa independência intelectual, que ele também refletisse positivamente sobre o Iluminismo, usando-o contra o nacionalismo, o romantismo e o antissemitismo de seu mentor. Além das rugas pessoais, o que afastou Nietzsche de Wagner foi, sem dúvida, a composição da ópera Parsifal (estreada em Bayreuth em 1882), na qual o músico abraça o cristianismo com o “espírito da Contrarreforma” nela representado. Em reação ao culto romântico de Bayreuth a que Nietzsche havia subscrito até então, seus escritos do período intermediário representam,

por assim dizer, uma virada do romantismo alemão para o Iluminismo francês, e, conseqüentemente, de Wagner para a sua própria independência filosófica. (JULIÃO, 2014, p. 5)

Fica claro o caráter instrumental do Iluminismo de Nietzsche, e o que se percebe no período posterior é uma atitude crítica em relação a ele. Se no período intermediário Nietzsche buscava uma separação entre Iluminismo e Revolução Francesa, movimento que Nietzsche deplorava, em seu período maduro ele busca mostrar ambos como correlatos: a Revolução como uma continuação do Iluminismo. Nesse período, o ideal de iluminação que se daria pela racionalidade científica cede lugar a um novo ideal: o de cultivo, pensado no registro do vocábulo alemão *Züchtung*. Derivada do verbo *züchten*, a palavra tem forte conotação zoológica e botânica, significando geralmente *cultivo*, conforme se vê a seguir:

Ensinar ao homem o futuro do homem como sua vontade, dependente de uma vontade humana, e preparar grandes empresas e tentativas globais de disciplinação (Zucht) e cultivo (Züchtung), para desse modo pôr um fim a esse pavoroso domínio do acaso e do absurdo que até o momento se chamou “história” – o absurdo do “maior número” é apenas sua última forma. (NIETZSCHE, 1992, p. 103)

Se a perspectiva inicial de uma educação (*Bildung*) estava focada, entre outras coisas, em uma supervalorização do idioma alemão, a ideia tardia de cultivo se afasta radicalmente de qualquer compromisso nacional ou linguístico; pelo contrário, o cultivo passa necessariamente por um processo de liberação das correntes da linguagem, para o que o paradoxo se torna fundamental.

As cadeias da linguagem

Apesar de sua formação, em seu período maduro Nietzsche se afastou das concepções tradicionais da linguagem então em voga

na filologia. Mais do que relações entre significado e significante, realidade objetiva e realidade subjetiva, objeto e palavra, Nietzsche buscou na linguagem um modo de perceber as flutuações da vontade de poder.

É assim que se encontra, na primeira dissertação de *A genealogia da moral*, uma discussão sobre a origem dos vocábulos *bom*, *mau* e *ruim*, e sobre como eles expressam relações de poder. Nietzsche faz uma crítica aos genealogistas ingleses da moral, afirmando que estes fazem o bem e o mal derivar de uma cadeia de acontecimentos nos quais o bem se origina das ações não egoístas. Após fazer a crítica dessa concepção, mostrando seus pontos mais incoerentes, o filósofo alemão apresenta a gênese de sua concepção da origem dos vocábulos *bom* e *mau*.

[...] o juízo “bom” não provém daqueles aos quais se fez o “bem”! foram os “bons” mesmos, isto é, os nobres, poderosos, superiores em posição e pensamento, que sentiram e estabeleceram a si e a seus atos como bons, ou seja, de primeira ordem, em oposição a tudo que era baixo, de pensamento baixo, e vulgar e plebeu. Desse *pathos da distância* é que eles tomaram para si o direito de criar valores, cunhar nomes para os valores: que lhes importa a utilidade! (NIETZSCHE, 1998, p. 19)

Na explicação de Nietzsche, o que se tem é uma demonstração de que a linguagem e suas designações expressam relações de poder. Aquele que é forte e poderoso, em termos sociais e pulsionais (aqueles derivam destes), é o que pode dar nomes às coisas, dar nomes inclusive aos estados mentais e emocionais que designam as coisas; são esses tipos superiores, poderosos e senhoriais que decidem o que o vocábulo *bom* designa.

Assim, a linguagem não surge como algo natural: ou é natural ou humana, enquanto o próprio humano também é natural. Para o filósofo, a linguagem e seu desenvolvimento não derivam de imperativos biológicos evolucionistas, mas dos imperativos pulsionais; ela é pulsionalmente constituída e atende, forma, deforma,

deixa transparecer e oculta a constituição pulsional que cada indivíduo é e, logo, a intensidade de sua vontade de poder.

Pulsão e vontade de poder

Desde o início de seus trabalhos filosóficos, Nietzsche buscou estruturar seu pensamento de forma agonística, e foi a busca pela tensão que o levou a formular o conceito de pulsão (*Trieb*). Em *Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais*, ele constatou que as valorações e crenças morais não derivam de fontes metafísicas. Pelo contrário, elas são bastante humanas, pois nascem de algo em nós, uma força não deliberada e que opta pela vida em face de qualquer circunstância, mesmo do rebaixamento da vida. Mas o que são tais pulsões? É o próprio Nietzsche quem oferece a melhor resposta em um fragmento não publicado: “Não resta coisa (*Ding*) alguma, apenas *quanta* dinâmicos, em uma relação de tensão com todos os outros *quanta* dinâmicos: sua essência está na sua relação com todos os outros *quanta*, em seu ‘efeito’ sobre eles” (NIETZSCHE, 1967-77 und 1988, v. XIII, p. 259, tradução nossa).

As pulsões são, então, *quanta* dinâmicos, ou seja, quantidades de energia em relação conflituosa umas com as outras, que só existem enquanto estão em conflito e que deixam de existir a partir do momento em que tal conflito cessa. Essa visão das pulsões como *quanta* de poder é reforçada por Casanova (2001, p. 43):

Em todo acontecimento nos defrontamos com o estabelecimento de uma relação entre elementos perspectivísticos de ordenação da pluralidade de forças em jogo. Cada um destes elementos perspectivísticos encerra em si mesmo uma determinada ascensão sobre esta pluralidade de forças e uma determinada capacidade de resistir aos elementos contrários à sua vigência. O mundo caracteriza-se então por um embate entre princípios de composição e estes princípios não estão senão inseridos em uma relação necessária de poder uns em relação aos outros. De acordo com uma certa formulação recorrente nos cadernos nietzscheanos de 1887/88, eles são *quanta* de poder e se instauram em sua

identidade própria a partir “do efeito que exercem e ao qual resistem”. Porque o mundo é marcado originariamente por uma luta entre *quanta* de poder e porque se mostra em sua dimensão mais primordial enquanto uma guerra entre perspectivas detentoras de uma capacidade de domínio, temos a cada instante o despontar de uma conjuntura de poder. Esta conjuntura de poder precisa incessantemente transmutar-se em função de sempre novas composições, visto que a sua instauração não encerra de uma vez por todas a guerra.

Tem-se, assim, que a vontade de poder não é um desejo de ascensão de um indivíduo dotado de volição. A vontade de poder é a resultante do conflito dessas pulsões. Ou, ainda, a vontade de poder é a resultante do conflito pulsional e modo único de estar das pulsões: dizer *pulsões em conflito* é dizer *vontade de poder*.

A lógica pulsional da vontade de poder

Sendo a vontade de poder a força que cria e constitui o mundo, Nietzsche a toma também como organizadora da linguagem. A linguagem é, na verdade, um dos muitos modos de expansão da vontade de poder, e a constituição lógica da linguagem, organizada no discurso gramatical de sujeito, verbo, objeto, não é uma verdade, mas uma interpretação. Em outro sentido: uma criação da vontade de poder para forjar um mundo.

Desse modo, em vez de dizer a verdade ou descrever a verdade objetiva do mundo, a lógica, estruturada na e pela linguagem, é apenas uma maneira que alguns seres humanos encontraram para manterem-se vivos, por meio de um processo sucessivo de confusões e mal-entendidos nos quais o que é semelhante é conduzido à igualdade e à identidade. É isso que se depreende de um longo, mas bastante oportuno trecho de *A gaia ciência*:

Origem do lógico. – De onde surgiu a lógica na mente humana: certamente do ilógico, cujo domínio deve ter sido

enorme no princípio, mas incontáveis outros seres, que inferiam de maneira diversa da que agora inferimos, desapareceram: e é possível que ela fosse mais verdadeira! *Quem, por exemplo, não soubesse distinguir com bastante frequência o “igual”, no tocante à alimentação ou aos animais que lhe eram hostis, isto é, quem subsumisse muito lentamente, fosse demasiado cauteloso na subsunção, tinha menos probabilidades de sobrevivência do que aquele que logo descobrisse igualdade em tudo o que era semelhante.* Mas a tendência predominante de tratar o que é semelhante como igual – uma tendência ilógica, pois nada é realmente igual – foi o que criou todo fundamento para a lógica. Do mesmo modo, para que surgisse o conceito de substância, que é indispensável para a lógica, embora, no sentido mais rigoroso, nada lhe corresponda de real – por muito tempo foi preciso que o que há de mutável nas coisas não fosse visto nem sentido; os seres que não viam exatamente tinham vantagem sobre aqueles que viam tudo “em fluxo”. *Todo elevado grau de cautela ao inferir, toda propensão cética, já constitui em si um grande perigo para a vida.* Nenhum ser vivo teria se conservado, caso a tendência oposta de afirmar antes que adiar o julgamento, de errar e inventar antes que aguardar, de assentir antes que negar, de julgar antes que ser justo – não tivesse sido cultivada com extraordinária força. – *O curso dos pensamentos e inferências lógicas, em nosso cérebro atual, corresponde a um processo e uma luta entre impulsos que, tomados separadamente, são todos muito ilógicos e injustos; habitualmente experimentamos apenas o resultado da luta: tão rápido e tão oculta opera hoje em nós esse antigo mecanismo.* (NIETZSCHE, 2001, p. 139-40, grifos nossos)

Percebe-se que o par lógica/linguagem é uma ferramenta de sobrevivência, muito mais do que de constatação ou prospecção da realidade. O que se tem, então, é que são os tipos superiores, aqueles mais bem constituídos pulsionalmente, que criam a linguagem, não para dizerem a verdade, mas para dizerem eles mesmos. Posteriormente há um processo de universalização dessa linguagem lógica.

Esse cenário não chega a ser um problema para Nietzsche. Todavia, com o que o filósofo chamou de rebelião escrava na moral, ou seja, a decadência dos tipos superiores e o conseqüente domínio do mundo pelos tipos inferiores, as ferramentas da linguagem passaram a ser usadas por estes últimos como mecanismo de opressão e estagnação do mundo. Desse modo, a linguagem e a lógica, que originalmente promoviam a vida, passaram a ser usadas para, por meio de um discurso de verdade e da imobilidade da verdade, impedir a vida em seu aspecto ascendente, diminuindo a tensão pulsional e impedindo o surgimento e a ascensão de novos tipos humanos, mais inteiros, mais fortes, tipos realmente superiores.

Paradoxos de Zarathustra

O quadro descrito no parágrafo anterior é o escopo da crítica de Nietzsche à Modernidade, em especial à educação moderna, uma educação para o apequenamento dos tipos humanos. Como escapar a esse estado de coisas? As respostas e estratégias são bastante diversas. Dentro dessa diversidade, está o paradoxo.

Nietzsche não criou um conceito próprio de paradoxo, tendo utilizado a palavra em sentido comum: o mesmo que contradição. Apesar do sentido simples que o vocábulo tem em sua obra, sua utilização foge rapidamente à simplicidade: para o filósofo, o paradoxo e a contradição têm papel pedagógico, perceptível claramente em *Zarathustra*, pois nessa obra o personagem homônimo enreda seus interlocutores em discursos complexos e desconexos com o objetivo de confundí-los e libertá-los. A lógica, a razão e a coerência são cadeias que apenas o paradoxo pode quebrar; por isso, a estratégia didática de Zarathustra é paradoxal: para esclarecer, ele confunde. É importante que o leitor lembre a seção *Nietzsche iluminista?* do presente texto, pois o esclarecimento de Nietzsche não é do Iluminismo. Esclarecer pelo paradoxo é cultivar as dúvidas e as incertezas, elementos capazes de impedir a cristalização das convicções, que “são inimigos da verdade mais perigosos que as mentiras” (NIETZSCHE, 2000, p. 265).

Entre os acontecimentos mais paradoxais da obra *Zaratustra*, destaca-se o trecho intitulado *Da visão e do enigma*. Nele, Zaratustra está em um navio e descreve aos marinheiros uma visão repleta de paradoxos: Zaratustra subia por um caminho pedregoso em direção ao cume de uma montanha e carregava sobre si um anão, seu inimigo e rival, o espírito de peso.

Aqui já se encontra o primeiro paradoxo: Zaratustra, o bailarino de pés ligeiros, ao subir leva consigo aquilo que o puxa para baixo, o espírito de peso. Instaura-se o efeito do paradoxo: as possibilidades de romper as cadeias da lógica da linguagem. Seu público – os marinheiros, mas também seus leitores – já sabe que a história não se dará em termos coerentes e lógicos; o que Zaratustra narra é uma visão e não um acontecimento histórico ou um prognóstico estatístico. Zaratustra/Nietzsche convida o leitor/marinheiro a derivar seu pensamento.

Conforme Zaratustra sobe, seu inimigo vai derramando chumbo e pensamentos de chumbo em seu pensamento, até que Zaratustra se cansa e obriga o anão a descer de cima de si, dizendo: *alto lá, anão!* Em seguida, o anão desce de Zaratustra e vai acocorar-se sobre uma pedra. Novo efeito do paradoxo: aquilo que pesa sobre Zaratustra pesa apenas porque ele aceita que pese, a tal ponto que na primeira reprimenda o peso é aliviado. O efeito do paradoxo obriga a uma pergunta: por que carrega pesos aquele que quer subir? O paradoxo obriga o leitor/marinheiro a buscar respostas, independentemente de quais sejam; o que importa é sair da expectativa, tornar-se participante da narrativa, rompendo o nexos causal da história. Não importa a Nietzsche se a resposta será correta ou não.

Com a descida do anão, o paradoxo se intensifica: é o momento em que os dois se defrontam com um portal, sobre o qual resplandece a palavra *instante*.

Zaratustra pede para que o anão contemple o portal: dele partem dois caminhos, um para trás e outro para frente; para trás se estende uma rua infinita, bem como para frente. E depois Zaratustra pergunta: “Mas quem seguisse por um deles – e fosse sempre adiante e cada vez mais longe: pensas, anão, que esses

caminhos iriam contradizer-se eternamente?” (NIETZSCHE, p. 166, 1977). Novamente o paradoxo se instaura. Como é possível que seguindo sempre para frente chegue-se ao ponto de partida?

Claro que, pensando na circularidade do planeta, poder-se-ia dizer que não se trata de um paradoxo, mas da realidade. Porém, Nietzsche/Zaratustra não está fazendo uma análise geográfica da Terra. O que se quer é o paradoxo. Instantes depois ele aprofunda o paradoxo quando diz:

Tudo aquilo, das coisas, que *pode* caminhar, não deve já, uma vez, ter percorrido esta rua? Tudo aquilo, das coisas, que *pode* acontecer, não deve já, uma vez, ter acontecido, passado, transcorrido?

E se tudo já existiu; que achas tu, anão, deste momento? Também este portal não deve já – ter existido?

E não estão as coisas tão firmemente encadeadas, que este momento arrasta consigo todas as coisas vindouras? *Portanto* – também a si mesmo? (NIETZSCHE, p. 166, 1977)

O efeito do paradoxo aqui é bastante conhecido na obra de Nietzsche: nesse diálogo, Zaratustra faz o anúncio do eterno retorno do mesmo, proposição paradoxal que afirma que tudo o que há se repetirá perpetuamente, sem mudanças.

As discussões em torno do eterno retorno são muito diversas e variadas, não cabendo aqui analisá-las, mas apenas o efeito do paradoxo contido em seu anúncio. Ao propor que dois caminhos com indicações vetoriais contrárias se encontram, Nietzsche está rompendo com algumas tradições consagradas no Ocidente: a geometria espacial, base da própria filosofia em seu berço grego, e também a noção de temporalidade linear são rompidas. Como pensar passado, presente e futuro em um círculo? Novamente o paradoxo se instaura, agora, porém, de um modo agressivo e virulento. O paradoxo do eterno retorno do mesmo convida/ obriga a audiência de Zaratustra/ Nietzsche – seus marinheiros/

leitores – a um esforço a mais: crer na possibilidade de pensar fora das regras linguísticas/lógicas espaço-temporais.

Considerações finais

Como visto, o paradoxo é um dos esforços de Nietzsche para esclarecer por meio da confusão. Por isso, é possível dizer que o paradoxo é uma ferramenta de cultivo, ideia que no período final do pensamento de Nietzsche substitui a de formação/educação. Pelo paradoxo se desaprendem os preconceitos filosóficos enraizados no pensamento.

No cultivo, é fundamental que acontecimentos diversos desarranjem as estruturas pulsionais que nos constituem. Muitas vezes, apequenados em nossas constituições por diversos processos educacionais (ciência, religião, família, arte, etc.), carecemos desse desarranjo, pois ele favorece o surgimento e a ascensão de novos conjuntos pulsionais. O paradoxo, se aceitado como desafio, pode promover fissuras no discurso fixo e rígido que nos constitui.

O cultivo extrapola os projetos de cuidado e tutela. Nele o paradoxo comparece como um aríete que busca abrir fissuras por onde o diferente, como não *si*, como não identidade, possa se introduzir.

Referências

CASANOVA, Marco Antônio. Interpretação enquanto princípio de constituição do mundo. **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, v. 10, p. 27-47, 2001.

JULIÃO, José Nicolau. As considerações de Nietzsche sobre o Iluminismo. **Revista Trágica: Estudos de Filosofia da Imanência**, v. 7, n. 1, p. 1-20, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **KSA, Band IX**. München: Walter de Gruyter GmbH; Berlin: Co. KG, 1967-77 und 1988.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Trad. Mário da Silva. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1977.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. Trad., notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras 1992.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da moral**: uma polêmica. Trad., notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. v. 1. Trad., notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras 2000.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A gaia ciência**. Trad., notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras 2001.

O CARÁTER DELIBERATIVO DA FORMAÇÃO A PARTIR DA CONCEPÇÃO HERMENÊUTICA DA APLICAÇÃO

Vanderlei Carbonara¹

A título introdutório: formação e deliberação

O presente artigo propõe-se a contribuir para o debate contemporâneo sobre o conceito de formação a partir de uma investigação filosófica orientada pela hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer e em diálogo com aspectos da filosofia da linguagem e da recepção da filosofia prática aristotélica. A fim de contextualizar o leitor, cabe informar que a argumentação que se segue preterirá pressupostos essencialistas e quaisquer fundamentos universalistas que possibilitariam tratar a formação desde alguma concepção de natureza humana ou que permitiriam almejar fins específicos resultantes de ações educativas.²

Ao longo do artigo, investigam-se as implicações que uma estrutura de racionalidade própria da filosofia prática,³ com raiz aristotélica e abordagem hermenêutica, traz à concepção de formação. A referência a tal estrutura filosófica não se limita a tratar de

¹ Vanderlei Carbonara é professor do curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), com doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Este texto foi elaborado para sua comunicação apresentada na *I Jornada Internacional de Filosofia da Educação* e *III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP*.

² A argumentação que justifica a abordagem não metafísica sobre a formação está elaborada em texto anteriormente produzido (CARBONARA, 2013).

³ Na tradição aristotélica, a expressão *filosofia prática* indica a reflexão filosófica sobre o agir humano, o que se expressa pela ética e pela política. Posteriormente, a mesma expressão seguiu sendo utilizada na filosofia, com especial ênfase em Kant. Além de questões próprias da ética e da política, a expressão *filosofia prática* também passou a ser referida em estudos sobre estética, cultura e antropologia filosófica.

temas da ética e da política, mas parte do próprio modo de pensar da filosofia prática, que precisa abrir mão de conhecimentos previamente estabelecidos como garantidores de resultados para enfrentar o modo relativo com que as tomadas de decisões precisam dar-se em contextos não controláveis e previsíveis.

Assim como a sabedoria prática aristotélica não é passível de uma ação diretiva de ensino, entende-se que todo o debate sobre a formação precisará avaliar as implicações dessa estrutura de racionalidade que não é comportada por determinações de métodos e conhecimentos dados como perenes. Nesse sentido, o que aqui está sendo tratado como estrutura de racionalidade própria da filosofia prática estende-se a todo o modo de compreender a formação e o que está implicado nesse conceito.

Dessa exploração do conceito de formação a partir da estrutura de racionalidade da filosofia prática é que se chega ao seu caráter deliberativo: a ação formativa, muito antes de ser o resultado de um planejamento que visa a um determinado *télos*, dá-se como abertura ao inusitado e por isso exige uma expressiva capacidade de discernimento para tomar decisões sábias e adequadas aos diversos contextos. Ora, está aí um modo de pensar a formação que não se aproxima a qualquer visão essencialista do que o homem seja ou deva tornar-se como resultado das ações educativas. E há, ainda, mais uma implicação de grande importância: a perspectiva deliberativa aqui posta já não se limita àquilo que o sujeito opera em sua consciência, de modo imanente.

Justamente para além da filosofia da consciência, a deliberação, tal como aqui é compreendida, assume a estrutura de jogo que é própria da linguagem: assim como cada um dos partícipes de um jogo não é determinante do jogo em si, mas há uma subjetividade que pertence ao próprio jogo, também a tomada de decisão transborda os limites da consciência do sujeito e dá-se muito mais como consciência histórica a partir das relações intersubjetivas estabelecidas. Está aí o giro que a contemporaneidade, de modos próprios, opera com a linguagem e com a hermenêutica: tomar algo como verdadeiro ou justificável só é possível na intersubjetividade da lin-

guagem. Assim, a formação agora não mais poderá ser determinada por métodos ou diretrizes prévias, e nem poderá ser resultante da ação de uma consciência sobre outra, mas será pensada como duração de um movimento temporal no próprio acontecimento em que se dá. É como falar de um jogo que só se dá pelo inusitado de seu próprio acontecimento. Ou seja, não há ação educativa senão na temporalidade de seu acontecimento histórico. Por isso a deliberação passa a ser um conceito imprescindível para se pensar a formação: toda ação educativa que assuma uma perspectiva formativa é sempre uma escolha deliberada tomada no contexto em que se dá. É nesse sentido que se assume, a partir de Gadamer, a dimensão de aplicação da compreensão e assim se justifica a formação como constituição humana em seu sentido mais pleno.

Na sequência do artigo, a argumentação seguirá de modo a explicar e justificar cada um dos elementos inicialmente referidos. Nesse percurso, a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer dará o aporte conceitual em diálogo com algumas de suas matrizes, em especial na contribuição que assume a partir da filosofia prática aristotélica. A ênfase da argumentação está, como já sugerido desde o título, em elaborar um referencial que contribua de forma efetiva para o debate contemporâneo sobre a formação. O texto não terá aqui o caráter de formulação de uma tese, mas, antes disso, propõe-se apresentar elementos conceituais que possibilitem diálogos com diferentes perspectivas sobre a formação, sejam eles convergentes ou divergentes em relação ao percurso argumentativo aqui percorrido. Primeiramente será apresentada uma breve contextualização a partir de aspectos da ética aristotélica que influenciam a concepção de aplicação; em seguida, passa-se propriamente ao núcleo hermenêutico para, então, propor alguns elementos conceituais que possibilitem ampliar a reflexão sobre o conceito de formação.

Relação entre a *phronesis* aristotélica e o agir

A fim de justificar o aspecto de filosofia prática já anunciado e contextualizar a abordagem sobre a formação numa perspec-

tiva deliberativa, a construção conceitual partirá de uma das fontes da hermenêutica filosófica, especialmente no que Gadamer irá orientar-se para tratar da aplicação: a *phronesis* aristotélica. Aristóteles, no Livro VI de *Ética a Nicômaco*, distingue a sabedoria prática (*phronesis*) dos saberes das artes e da técnica (*téchne*) e científico (*episteme*). Aqui não se fará uma análise por demais minuciosa dessas distinções aristotélicas, tanto por uma questão de foco do artigo, quanto também por já existirem estudos aristotélicos que nos apresentam material bastante amplo e suficientemente claro sobre o tema.

Considerando-se o objetivo pontual deste artigo, interessa, em especial, analisar a influência que a *phronesis* aristotélica traz ao caráter de aplicação da hermenêutica filosófica, tal como é desenvolvido por Gadamer (2011). Ainda assim, entende-se que é importante fazer uma observação de caráter histórico-filosófico: a tradição filosófica desde Aristóteles distingue o *fazer*⁴ do *agir*, ao que o próprio estagirita é enfático no Livro VI de *Ética a Nicômaco* (ARISTÓTELES, 2009). O fazer está ligado àquilo que pode ser dominado no âmbito da técnica e da arte, indica sempre algo exterior àquele que produz algo, e pode ser diretamente ensinado de um a outro (isso se aplica, por exemplo, tanto à escultura quanto à retórica e à medicina). Já o agir está ligado à tomada de decisões e às implicações daí decorrentes; portanto, é algo interior a quem age, o que não pode ser diretamente ensinado. Ressalte-se, portanto, que a tradição aristotélica claramente distingue o fazer do agir. Enquanto o primeiro pode ser objeto de perícia e, assim, passível de instrução, o segundo é entendido como uma disposição interior desenvolvida pela maturidade e que não pode ser objeto de instrução.

A ênfase nesse aspecto da historiografia filosófica deve-se à avaliação aqui feita de que os discursos organizacionais da atuali-

⁴ Nas traduções de *Ética a Nicômaco*, observa-se, a esse respeito, o uso dos verbos *fazer* e *produzir*, por vezes tomados como equivalentes. Portanto, a referida distinção entre *fazer* e *agir* também pode ser encontrada entre os verbos *produzir* e *agir*, assim como entre os substantivos *produção* e *ação*.

dade, incluindo-se parte significativa dos discursos educacionais, ignoram que a tomada de decisões seja do âmbito da ação e associam-na ao plano das habilidades (aquilo que pode ser adquirido como resultado de operações externas ao sujeito e que, portanto, pode ser metodologicamente administrado). Contrariamente a essa tendência, o que se quer é chamar a atenção para o equívoco que há em vincular o ato de escolher a habilidades que possam ser dominadas ao modo de algum tipo de perícia. Isso reduziria a tomada de decisões a um caráter técnico em lugar de potencializar sua estrutura deliberativa (própria da reflexão ética).

A variedade de cursos e publicações de divulgação que se propõem ao desenvolvimento de habilidades de liderança, o marcante crescimento de propostas pedagógicas que vinculam ao planejamento docente garantias formativas no que se refere a questões ético-morais ou à cidadania, bem como o discurso que sustenta a previsão de perfis profissionais de gestores traçados em corporações são sintomas do esquecimento da concepção clássica de ação e de seu caráter de deliberação. Em todos esses exemplos está ausente a dimensão de interioridade que é própria do agir humano: a escolha deliberada tem muito mais relação com a maturidade desenvolvida por aquele que decide perante o inusitado, do que com um conjunto de procedimentos previamente indicados para cenários previstos.

Contrariamente a tais tendências, assume-se a posição de que aquilo que é objeto de escolha deliberada não pode ser dominado e ensinado a partir de qualquer método que pretenda controlar aspectos técnicos envolvidos. Com a tradição aristotélica, sustenta-se que tudo o que se refere ao agir humano está no plano da interioridade daquele que age, e a sabedoria necessária para bem deliberar (*phronesis*) escapa a qualquer controle metodológico dos processos instrucionais. Gadamer, no século XX, tomará esse aspecto da *phronesis* aristotélica para elaborar a concepção hermenêutica da compreensão, já associada à interpretação por outros pensadores e agora vinculada à aplicação. A argumentação que segue demonstrará de que modo a hermenêutica filosófica

assume, a partir de Aristóteles, a estrutura da filosofia prática como modo de racionalidade deliberativa e, assim, compõe sua tríade na indissociabilidade entre compreensão, interpretação e aplicação. E será nesse percurso que se seguirá investigando o que aqui se está chamando de caráter deliberativo da formação.

Da *phronesis* ao caráter deliberativo da hermenêutica filosófica: a aplicação

A tradição hermenêutica mais antiga, voltada especialmente aos textos bíblicos e jurídicos, caracteriza-se pelos processos de interpretação que visam poder ler o texto de modo fiel ao contexto em que foi concebido. Posteriormente, com a teoria da hermenêutica geral, especialmente elaborada por Schleiermacher e levada ao debate sobre as ciências do espírito por Dilthey, assume-se a hermenêutica como uma teoria da compreensão e, assim, ela passa a integrar os estudos de teoria do conhecimento. É com esse desenvolvimento que a hermenêutica chega a Heidegger (2012) e é assumida com suas duas dimensões: a compreensão e a interpretação. Isso pode ser conferido especialmente nos parágrafos 31 e 32 de *Ser e tempo*, em que o autor dedica-se, respectivamente, ao *Ser-ai* como compreender (*Verstehen*) e à relação entre compreender e interpretação (*Auslegung*).

É também importante ressaltar que Heidegger, diferentemente de Schleiermacher e Dilthey, retirará a hermenêutica do centro das discussões sobre o problema do conhecimento e da legitimidade das ciências do espírito e dará a ela uma outra perspectiva: toda compreensão se dá na historicidade da existência do *Ser-ai* e por isso assume um caráter ontológico (hermenêutica da facticidade). Esse desenvolvimento dado por Heidegger é assumido por Gadamer, que, por sua vez, separará ainda mais a racionalidade hermenêutica da especulação dos métodos das ciências do espírito que visam justificar um conteúdo como verdadeiro. Nesse sentido, os termos-chave que dão o título à principal obra de Gadamer – *Verdade e método* – não estão conectados por uma relação necessária,

mas apresentam-se como possibilidades independentes. Para Gadamer, a verdade não é uma decorrência do rigor do método e o método, por conseguinte, não é garantidor de qualquer conteúdo verdadeiro em si. Em lugar de uma compreensão objetivável, Gadamer apresenta a compreensibilidade como constituição histórica e intersubjetiva.

Ora, Gadamer assume, a partir de Heidegger, que toda a compreensão – que é diferente do entendimento – é ontológica e, portanto, constituinte de algo. E quem compreende algo, segundo Gadamer, compreende a si mesmo. Portanto, compreender sempre estará relacionado com algum modo de transformação de quem participa do processo compreensivo. E todo processo compreensivo é histórico e por isso jamais resultará em qualquer entendimento de algo em si: aquilo que se compreende assim é compreendido num contexto, que é histórico e intersubjetivo. E é por isso que Gadamer buscará uma terceira dimensão da hermenêutica que se some à interpretação e à compreensão a fim de caracterizar seu aspecto constituinte: a aplicação. A seguir, demonstra-se de modo breve como a aplicação comporá a tríade hermenêutica ao lado da compreensão e da interpretação.

Já indicando que a linguagem não é apenas um recurso a serviço da compreensão, Gadamer reivindica um reconhecimento estruturante da linguagem à interpretação. Isso se apresenta desde o Romantismo, ao admitir a unidade que o entendimento (consciência) e a explicação (linguagem) assumem na hermenêutica. E, por isso, interpretar e compreender não são etapas separáveis em que uma delas possa ser considerada auxiliar da outra. “A interpretação não é um ato posterior e ocasionalmente complementar à compreensão. Antes, compreender é sempre interpretar, e, por conseguinte, a interpretação é a forma explícita da compreensão” (GADAMER, 2011, p. 406). E será a reconhecida indissociabilidade entre linguagem e consciência que permitirá perceber que entre interpretação e compreensão não há subserviência, mas complementaridade. Ainda assim, o caráter ontológico dado à hermenêu-

tica exigirá algo mais do que a interpretação e a compreensão poderão dar conta.

Gadamer retorna à tradição exegética da hermenêutica e às implicações que a leitura do texto bíblico impõe ao seu leitor. Aquele que busca um texto sagrado nele quer encontrar algo que diga respeito ao viver no mundo. Portanto, que repercuta no agir. Todo ensinamento sagrado intenta ser aplicado por seus seguidores e estes agirão em conformidade com o que se interpretar ser o modo de vida mais adequado. É preciso interpretar cada ensinamento no contexto em que foi concebido e aplicá-lo de forma coerente ao novo contexto vivido. E saber agir em conformidade com a interpretação dos ensinamentos dos textos sagrados exige finura de espírito e uma sensibilidade acurada. Nesse aspecto da tradição, Gadamer perceberá algo que foi desconsiderado quando da preocupação em fazer da hermenêutica uma teoria da compreensão e um método das ciências do espírito: a sua dimensão de aplicação. Para Gadamer (2011, p. 407), “a aplicação é um momento tão essencial e integrante do processo hermenêutico como a compreensão e interpretação”. E será partindo de uma releitura que, de um lado, toma elementos da exegese e, de outro, assume a estrutura da filosofia prática aristotélica, que Gadamer enfatizará a aplicação como constituinte da racionalidade hermenêutica.

Considerados os objetivos do artigo, aqui se dará ênfase à herança grega: como Gadamer recorre ao conceito aristotélico de *phronesis*, especialmente no que se apresenta no livro VI de *Ética a Nicômaco*, para construir a concepção de aplicação orientada à constituição ontológica presente na hermenêutica herdada de Heidegger. De pronto, o autor posiciona o argumento central ao afirmar que “compreender é sempre também aplicar” (GADAMER, 2011, p. 408). Para tanto, demonstra a distinção aristotélica da *phronesis* em relação à *episteme* e à *téchne*. Diferentemente da *episteme*, a *phronesis* não tem uma objetividade que lhe permita ser diretamente ensinada de um a outrem. E, diferentemente da *téchne*, o homem não produz a si mesmo ao modo que o artesão produz algo,

manipulando com perícia e controle sobre sua matéria e seu instrumental de trabalho. A sabedoria prática, portanto, não conta com os elementos da objetividade e da previsibilidade, que são garantidores de saberes perenes e de resultados. Enquanto o saber da *episteme* é sobre algo que sempre é como é e não poderia ser de outro modo, e o saber da *téchne* volta-se ao que pode ser controlado e manipulado pela perícia do artesão, a *phronesis* não contém algo prévio como determinante de si e de seus resultados e, por isso, não pode ser diretamente ensinada e aprendida. Diferentemente da *episteme* e da *téchne*, que podem ser consideradas como saberes em geral, a *phronesis* exige uma capacidade de julgamento em relação a cada contexto que somente será possível com a maturidade obtida a partir da elaboração das experiências. Da estrutura da *phronesis*, Gadamer (2011, p. 424) deriva que a compreensão “não se trata de um saber geral, mas de uma concreção no instante”.

É próprio da sabedoria prática saber tomar decisões em face daquilo que não está inteiramente determinado e sobre o qual não se tem garantias dos seus resultados. Ora, saber valer-se das diversas experiências elaboradas para julgar com retidão e decidir o que é o melhor numa situação inusitada é modo de racionalidade que supõe uma finura de espírito para aplicar à concreção do instante o que a maturidade construída pela elaboração das experiências mostra ser o mais adequado. Não há o agir correto em si a ser praticado. Mas decide-se pelo melhor a se fazer a partir de uma sabedoria maturada nas experiências elaboradas. Sempre que alguém precise tomar uma decisão importante que afetará sua vida e também daqueles que lhe são próximos, irá deparar-se com a insuficiência de todos os ensinamentos outrora recebidos. Uma decisão a ser tomada numa situação de liderança igualmente exigirá maturidade para bem avaliar qual será a melhor escolha. Em tais situações, não há etapas previstas, protocolos estabelecidos ou mesmo metodologias que substituam a singularidade das condições em que se delibera.

Nesse sentido, tomar uma decisão é sempre se deparar com o extraordinário. E o que distingue uma tomada de decisão que seja

reconhecida como sábia de uma outra vista como intempestiva está associado à agudeza de espírito daquele que julga: uma decisão intempestiva é válida no instante, mas logo à frente poderá mostrar-se equivocada; já um agir decorrente de uma decisão sábia mostrar-se-á com validade para além do instante em que a decisão foi tomada. A distância temporal é que permitirá julgar a ação decorrente de uma escolha. E essa agudeza, característica da boa deliberação, não é algo objetivável que quem a tem possa transmiti-la de algum modo a quem não a tem.

Com a hermenêutica filosófica, a compreensão já não é mais um tema da teoria do conhecimento, mas assume essa estrutura da filosofia prática que aqui foi brevemente apresentada. Todo compreender, portanto, assim como ocorre com a *phronesis* aristotélica, implica um processo deliberativo: não há compreensão em si, mas é preciso saber discernir num movimento temporal de compreensibilidade. Não há verdade a ser descoberta e provada, mas a aceitação de algo como verdadeiro será sempre uma decisão histórica. Aquilo que é tomado por verdadeiro assim o é na estrutura de um jogo em que seus partícipes – ligados pela linguagem e pela tradição – constituem-no como legítimo, sem que a consciência de cada um dos jogadores seja determinante dos resultados. Portanto, não há verdade ou valor que valha por si mesmo, mas tomar algo como verdadeiro ou bom é resultado de decisões intersubjetivamente justificadas e ontologicamente elaboradas: eis por que toda a compreensão implica também a interpretação e a aplicação.

Caberá, então, que se pergunte: como ocorre a aprendizagem para a tomada de decisão, para o discernimento, se a *phronesis* não é algo que se possa ensinar de um para outro ao modo do ensino das ciências e da técnica? A leitura que Gadamer faz da *phronesis* a partir da ontologia da facticidade heideggeriana permitirá que se responda a essa questão com o conceito de experiência hermenêutica. Nesse sentido, a argumentação avança especulando sobre o modo de racionalidade hermenêutica, demonstrando a relação que há entre o caráter deliberativo da formação e o conceito de experiência.

Da aplicação ao caráter deliberativo da formação: um percurso pela experiência

No texto de sua conferência *Erziehung ist sich erziehen*,⁵ Gadamer orienta-se por dois argumentos centrais que se unem para enfatizar o caráter intersubjetivo da educação. O primeiro argumento em questão sustenta que o aprender só pode se dar como linguagem (portanto, todo aprender é intersubjetivo). O segundo argumento, tal como o título da conferência sugere, afirma que toda formação se dá ontologicamente e, portanto, é ação de formar-se a partir das relações estabelecidas. O processo educativo ao longo da vida toma por base que “nos educamos a nós mesmos” e que a ação educadora intencional externa deve ser entendida como “uma modesta contribuição” (GADAMER, 2000, p. 15). Mas de modo algum isso poderá ser tomado como ação independente de um sujeito, pois toda a formação dá-se como comunicação na relação com os outros seres humanos (GADAMER, 2000).

Numa leitura mais ampliada da obra do autor, não será difícil perceber que em *Erziehung ist sich erziehen* Gadamer aplica à educação o que já concebera em *Verdade e método*, a partir de sua interpretação da *phronesis* aristotélica: o compreender não é o entendimento do sujeito sobre um objeto; mas, antes de saber algo, há um “saber-se” –(*Sich-Wissen*) (GADAMER, 2011, p. 416). Esse é o alcance da estrutura da filosofia prática que Gadamer dá à compreensão: compreender algo só é possível se também for um compreender a si a partir da inseparabilidade entre saber e experiência. E qualquer ação educativa só fará algum sentido se seus partícipes educarem a si mesmos na relação. Mais do que se possa ser educado por outrem, o sujeito educa-se na relação com o outro. Ora, coerentemente ao que fora trazido a partir da leitura da *phronesis* aristotélica à aplicação hermenêutica, é com a elaboração

⁵ Aqui, valemo-nos da tradução do texto dessa conferência para a língua castelhana: *La educación es educarse* (2000). A conferência foi pronunciada em 1999 e o texto publicado no ano seguinte.

das experiências que o homem poderá alcançar a agudeza de espírito que caracteriza a educação como um educar-se.

É, portanto, determinante à concepção de formação o modo de compreender a elaboração das experiências. Em *Verdade e método*, Gadamer faz uma cuidadosa análise de diferentes concepções de experiência e situa o seu sentido hermenêutico como “experiência da finitude humana” que pressupõe “uma abertura para novas experiências” (GADAMER, 2011, p. 466-467). A experiência hermenêutica não é algo que possa ser previsto ou manipulado tal como um experimento científico ou metodológico, mas é sempre singular e não pode ser controlada ou prevista. Por isso não se poderá manipular as experiências próprias e alheias, tal como as ciências da natureza operam com seus objetos de estudo.

Nesse sentido, as práticas educativas não têm controle sobre as experiências vividas pelos educandos, mas cabe ao educador participar do jogo de elaboração dessas experiências. Qualquer tentativa de isolar variáveis referentes ao comportamento humano que vise evitar experiências julgadas inadequadas ou promover outras que se julguem pertinentes resultará em algo alheio ao autêntico sentido de uma experiência hermenêutica. O modo como muitos pais e professores buscam conduzir a educação de crianças e jovens, poupando-os das experiências de frustração, é, na verdade, ação contrária a um processo efetivamente formativo. É próprio da experiência a sua negatividade: frustrarem-se as expectativas e assim causar rupturas no modo de ser daquele que as vivencia. De um modo mais enfático cabe dizer: não há formação sem a experiência da negatividade, pois o homem constitui-se no enfrentamento da questão sobre sua finitude. E a formação não se dá pela manutenção dos elementos de visão de mundo já adquiridos, mas em transformações de sentidos elaborados a partir do que a dor e o sofrimento das frustrações provocam sobre o homem.

É importante também ter presente que a dor e o sofrimento não possuem valor em si mesmos, mas o valor está na capacidade humana de elaborar tais experiências e com elas transformar-se. Por isso, o discernimento – a sabedoria prática – é que fará a

diferença entre apenas viver a dor da frustração e o acontecimento ontológico da elaboração da experiência da frustração como possibilidade de refinamento humano. Diz Gadamer (2011, p. 466): “O que o homem deve aprender pelo sofrer não é isto ou aquilo. Ele precisa discernir os limites do ser humano”. E logo a seguir: “A verdadeira experiência é aquela na qual o homem se torna consciente de sua finitude” (GADAMER, 2011, p. 467). Colocar-se diante da questão sobre a finitude: eis o que de mais importante a experiência da negatividade possibilita. É com o desenvolvimento de uma abertura à experiência e à elaboração do que as experiências possam promover de sentido, que o homem poderá desenvolver a agudeza de espírito própria da sabedoria prática e assim discernir em suas tomadas de decisão sobre o agir em relação a diferentes contextos. E é assim, portanto, que se compreende o mundo e que se forma homem.

Do caráter ontológico de linguagem à experiência formativa

Já foi dito anteriormente sobre a deliberação, desde sua retomada com a tradição aristotélica até sua releitura feita pela hermenêutica filosófica, que não se trata de pensá-la na perspectiva da imanência da consciência como algo que o sujeito possa dar conta à revelia de suas relações. Isso não significa retirar do sujeito a autonomia de sua decisão, mas implica reconhecer a primazia das relações intersubjetivas – que a linguagem possibilita perceber – sobre o exercício reflexivo. Decidir sobre algo, mais do que o resultado de um ato reflexivo, implica o discernimento resultante de um conjunto de relações intersubjetivas. E quanto maior for a abertura ao diálogo – ao caráter intersubjetivo –, mais madura possivelmente será a decisão. Daí a importância de se trazer à conclusão desta investigação o caráter de linguagem presente na hermenêutica.

Ainda que com um caráter por demais informativo e sem uma completa argumentação, cabe indicar que o giro linguístico promovido por Wittgenstein cumpre importante papel no deslo-

ramento de uma perspectiva imanente para outra pragmática: na linguagem, não é a consciência que determina significados a serem posteriormente comunicados, mas é a própria relação entre os partícipes de um jogo linguístico que confere sentido a algo. Ora, Gadamer opera um giro hermenêutico que posiciona de modo similar a primazia do caráter intersubjetivo da linguagem sobre a consciência do sujeito; mas, para além de Wittgenstein, dá à linguagem uma dimensão ontológica. Com Gadamer, toda conversação que alcança a autenticidade de um diálogo – e aqui uma vez mais está presente a estrutura do jogo – resulta em que cada um dos seus partícipes sairá transformado de tal experiência. Ou seja, um diálogo, para além de um exercício argumentativo ou elucidativo, é sempre uma experiência na qual cada participante coloca-se em abertura e permite “viger algo contra si mesmo” (GADAMER, 2007, p. 23).

Da mesma forma, a ação educativa que vise compor um processo formativo só alcançará a possibilidade de algum êxito – e não se confunda essa afirmação com qualquer garantia de êxito – se essa ação der-se com a abertura de uma autêntica experiência dialógica. Jamais uma ação diretiva de ensino, que pressuponha que um sujeito determine a outro algo previamente tomado como resultado, poderá ser considerada uma autêntica experiência formativa. É claro que mesmo uma ação intencionalmente não aberta ao inusitado poderá, pelo caráter de negatividade dessa experiência, ser possibilitadora, por quem for capaz de elaborá-la, de um momento formativo. Isso porque a formação não é o resultado da ação do educador sobre o educando, mas sempre será a elaboração que o sujeito fará a partir do modo como coloca-se diante da negatividade dessa experiência. Isso ajuda a compreender por que é que tantas situações escolares e familiares tão pouco voltadas às experiências autenticamente formativas ainda assim resultaram em grandes elaborações: o educando não é determinado pela ação educativa. E quando o educando, apesar das adversidades, constrói a sua formação como modo de elaboração das experiências de negatividade enfrentadas, então a formação alcançará êxito.

Assim, é possível que a escola fracasse, mas que a formação seja exitosa. No entanto, mesmo feitas essas considerações sobre a possibilidade de experiências formativas exitosas em detrimento de condições adversas, considera-se importante ressaltar que todo aquele que se propõe ao ato educativo assume a responsabilidade de buscar os melhores meios para promover a formação dos educandos. E é nesse sentido que se reafirma a abertura ao diálogo – manifestação mais plena da experiência intersubjetiva – como condição privilegiada de possibilidade para a promoção de um autêntico acontecimento formativo. O resultado que daí transcorrerá é algo que não se poderá prever. Ainda assim, distinguir entre modos de agir que sejam mais favoráveis à formação e outros que sejam menos favoráveis é tarefa a que o bom discernimento, construído com a elaboração das experiências, irá nos ajudar a empreender melhor.

Possivelmente já esteja claro que aqui não se está propondo desconectar a formação de ações educativas que lhes sejam favoráveis. Apenas quando a vinculação entre fins e meios é entendida como necessária é que será preciso evitá-la. Portanto, o que se está evidenciando é que não há uma relação de causa e efeito entre a ação educativa e a formação alcançada. E, ainda: a formação, tal como está sendo aqui compreendida, não é concebida e não se orienta a partir de qualquer *télos* previamente idealizado. Diferentemente dessa vinculação necessária entre fins e meios, o que chamamos formação guarda sempre algo de imprevisível como condição de possibilidade de sua existência.

Eis, portanto, o caráter de aplicação que o conceito de formação assume a partir da hermenêutica filosófica: é em decorrência dessa imprevisibilidade inerente que não se pode determinar os resultados das ações educativas, e assim se reconhece que qualquer processo formativo tem de enfrentar a exigência de que se tomem decisões sábias no contexto das relações vividas. Ao que chamamos formação entenda-se muito mais algo a que se chega pela tomada de decisões sábias em situações nas quais fora preciso escolher, do que qualquer tipo de resultado decorrente de etapas

previamente traçadas. A formação é muito menos algo que pode ser mensurado por seus resultados e aproxima-se muito mais à originalidade com que cada sujeito forma a si mesmo a partir das experiências intersubjetivas vivenciadas e elaboradas. Eis o caráter deliberativo da formação: tudo quanto se compreenda ultrapassa os limites de um simples entendimento sobre algo e alcança um modo de ser e de decidir sobre o viver no mundo.

Referências

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 3. ed. São Paulo: EDIPRO, 2009.

CARBONARA, Vanderlei. **Educação, ética e diálogo desde Levinas e Gadamer**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2900/1/000446164-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

GADAMER, Hans-Georg. **La educación es educar-se**. Trad. Francesco Pereña Blasi. Barcelona: Paidós, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva; A virada hermenêutica**. v. 2. Trad. Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. 11. ed. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2011.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Trad. Fausto Castilho. Texto em português e alemão. Campinas: Unicamp; Petrópolis: Vozes, 2012.