

AUTOGOVERNO E FORMAÇÃO HUMANA EM TEMPOS SOMBRIOS: ASPECTOS ÉTICOS E POLÍTICOS



ODAIR NEITZEL

(ORGANIZADOR)

**AUTOGOVERNO E FORMAÇÃO HUMANA
EM TEMPOS SOMBRIOS: ASPECTOS
ÉTICOS E POLÍTICOS**

ODAIR NEITZEL
(ORGANIZADOR)

*[...] deveríamos “exigir” de toda pessoa sã o exercício do pensamento, não importando quão erudita ou ignorante, inteligente ou estúpida essa pessoa seja.
(Hannah Arendt)*

Um sábio declarou a O Jornal que ainda falta muito para atingirmos um nível razoável de cultura. Mas até lá, felizmente, estarei morto.

*Os homens não melhoram
e matam-se como percevejos.
Os percevejos heróicos renascem.
Inabitável, o mundo é cada vez mais habitado.
E se os olhos reaprendessem a chorar seria um segundo dilúvio.*

(Carlos Drummond de Andrade)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
AUTOGOVERNO E FORMAÇÃO HUMANA EM TEMPOS SOMBRIOS: PONDERAÇÕES PROVOCATIVAS.....	8
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	8
FORMAÇÃO HUMANA E FLUIDEZ.....	12
FORMAÇÃO, AUTOGOVERNO E BIPODER.....	14
FORMAÇÃO HUMANA PARA AUTOGOVERNO COMO RESISTÊNCIA.....	19
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
A FORMAÇÃO DO SI MESMO E A MESTRIA SOCRÁTICA: UM EXCURSO COM HANNAH ARENDT.....	34
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	34
O “PENSAR” N’A <i>VIDA DO ESPÍRITO</i>	35
“DOIS-EM-UM” SOCRÁTICO.....	39
A MESTRIA SOCRÁTICA E O PENSAR POR SI MESMO.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
A ESCRITA COMO ELABORAÇÃO DA MEMÓRIA: PROCESSO DE SUPERAÇÃO DA <i>STULTITIA</i> NA CONTEMPORANEIDADE.....	55
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	55
O CONCEITO DE <i>STULTUS</i> E SUA CONCEPÇÃO HISTÓRICA.....	57
ATRAVESSAMENTOS NA CONTEMPORANEIDADE.....	63
A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA: UMA SAÍDA A RECUPERAR.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
APORIAS DO PODER: SOBRE AS OBJURGAÇÕES DE HABERMAS A FOUCAULT (E UMA RESPOSTA).....	75
CONSIDERAÇÕES INICIAIS (SOBRE UM DEBATE QUE NUNCA EXISTIU).....	75
HABERMAS E A RECONSTRUÇÃO APORÉTICA DA FILOSOFIA DE FOUCAULT.....	81
UMA RESPOSTA ÀS OBJURGAÇÕES DE HABERMAS.....	92

O PRINCÍPIO DA DIGNIDADE HUMANA E DA INTERCULTURALIDADE.....	99
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	99
ORIGEM DOS DIREITOS HUMANOS.....	101
O ILUMINISMO COMO IRRUPÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS.....	102
PLURALIZAÇÃO INTERCULTURAL DOS DIREITOS HUMANOS.....	108
NÃO SIMULTANEIDADE E MULTIVERSO CULTURAL.....	110
OA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE.....	114
INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: REFLEXÕES SOBRE A GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL.....	126
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	126
GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: PERVERSÃO E DESAPARECIMENTO DAS INFÂNCIAS.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
FORMAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO: A EDUCAÇÃO ESCOLAR ENQUANTO CUIDADO DE SI.....	145
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	145
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE SUJEITOS.....	146
JOHN DEWEY E A EDUCAÇÃO FORMAL COMO RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE SI.....	151
APORTES HERMENÊUTICOS DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E CUIDADO DE SI.....	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES/AS: EXISTIR-EVENTOS, ACONTECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS.....	168
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	168
ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	172
PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES: EXISTIR-EVENTOS, ACONTECIMENTOS, EXPERIÊNCIAS.....	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA <i>ESTÉTICA DO COTIDIANO</i>	181

APRESENTAÇÃO

Claudecir Dos Santos¹

Ao receber este livro com a incumbência de apresentá-lo, após ler o título, lembrei-me do que disse o professor Ernildo Stein: “sobre certos temas só deveríamos escrever quando com nossas análises conseguíssemos abrir um espaço novo. Caso contrário, caímos na repetição, na glosa ou mesmo na paródia”². Ou seja, estava na dúvida acerca do que encontraria em uma obra intitulada “Autogoverno e formação humana em tempos sombrios: aspectos éticos e políticos”, mas, como bem falou Umberto Eco, “um título é uma chave interpretativa. Deve confundir as ideias, nunca discipliná-las”³.

Lendo, compreendi que o livro se aproxima da sugestão de Stein, em especial no que diz respeito às concepções de autogoverno e tempos sombrios. Explico: na tradição histórico-filosófica ocidental, discussões a respeito do humano e suas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo, há muito vem sendo problematizadas; contudo, em nossos dias (2019), apesar de estarmos em contato com informações sobre quase tudo e todos, condição essa que carrega consigo a potencialidade para refletir experiências que podem/devem melhorar a qualidade de vida das pessoas e instigar o desejo de um futuro melhor para a humanidade, infelizmente, ao invés de esclarecimentos, nos deparamos com uma espécie de opacidade propositalmente instalada.

Essa opacidade simboliza os tempos sombrios e implica a promoção do autogoverno. É nesse sentido que destaco a aproximação da obra com a “chamada de atenção” de Stein, ou seja, a abertura do espaço novo para a discussão desse tema se confunde, por exemplo, com a escandalosa frequência das *fake news* que estão decidindo os rumos das sociedades na atualidade. Diuturnamente

1 Doutor em Filosofia. Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Santa Catarina – Brasil.

2 STEIN, Ernildo. Prefácio da obra de STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica Jurídica e (m) crise**: uma exploração hermenêutica da construção do Direito. 11. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.

3 ECO, Umberto. **Pós-escrito ao nome da rosa** (O TÍTULO E O SENTIDO, p. 5). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

colhemos prova da fragilidade humana em relação ao associativismo a ideias, teorias e visões de mundo que, não raras vezes, são de outrem, mas assumidas por muitos e muitas como resultante de uma “liberdade de pensamento” que agora lhes é própria. A novidade, nesse caso, é a problematização que o livro apresenta em torno da dificuldade em promover o autogoverno em um cenário marcado pela fluidez, pelas inverdades e pseudoliberalidades.

Lendo, também percebi que Eco tem razão em dizer que um título não deve disciplinar o leitor. Isso porque, no caso deste livro, a compreensão do título está na aproximação dos textos que o compõem, principalmente em termos epistêmicos, permitindo que o leitor não perca de vista a proposta que o título expressa. Mas esse entendimento, obviamente, se alcança através da leitura.

Fundamentados em diferentes autores, os textos abordam temáticas que procuram indicar a importância de um despertar do tempo presente que considere a conjugação de outros tempos e a vivência de experiências coletivas que tenham significado à vida humana. É dessa forma, de acordo com a ideia geral do livro, que a emergência de um cuidado de si poderá florescer. Nesse contexto, sem desmerecer a nenhum(a) autor(a) presente na obra, é inegável dizer que, se tivéssemos que escolher um(a) autor(a) que sintetizasse a proposta do livro, esse autor seria Michel Foucault. Através do resgate e problematização de conceitos como ética, política, poder, dignidade humana, educação, memória, contemporaneidade, formação humana, cuidado de si, biopoder, governamentalidade, entre outros, direta e/ou indiretamente, Foucault integra o conjunto de textos do livro.

A diversidade dos conceitos refletidos faz parte da história do livro. As amplas discussões sobre formação humana e autogoverno foram sendo sistematizadas com o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa “Políticas Educacionais e Autogoverno” e a partir dele. Trata-se de projeto desenvolvido como fomento à linha de Pesquisa “Políticas Educacionais” do Mestrado em Educação da UFFS – Campus Chapecó, em parceria com o Grupo de Pesquisa “Educação, Filosofia e Sociedade (GPEFS)”, e com apoio da FAPESC.

O esforço dos escritores e do organizador da obra, professor Odair Neitzel, em publicizar as discussões feitas em sala de aula e no grupo de pesquisa é merecedor de elogios. Mas trazer à luz uma

temática, que é também uma provocação, não deve ser o resultado final de um processo de pesquisa. Afinal, se em pleno século XXI estamos falando de autogoverno, formação humana e tempos sombrios, é porque ética e politicamente ainda temos muito que aprender.



AUTOGOVERNO E FORMAÇÃO HUMANA EM TEMPOS SOMBRIOS: PONDERAÇÕES PROVOCATIVAS

Odair Neitzel¹
Vanderlei Smaniotto²

“Daher, wer ohne Philosophie an die Erziehung geht, sich so leicht einbildet, weitgreifende Reformen gemacht zu haben, indem er ein wenig an der Manier verbesserte. Nirgends ist philosophische Umsicht durch allgemeine Ideen so nötig, als hier, wo das tägliche Treiben und die sich so vielfach einprägende individuelle Erfahrung so mächtig den Gesichtskreis in die Enge zieht.” (Johann Friedrich Herbart)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação das novas gerações é um dos pilares de sustentação de qualquer sociedade. Por essa razão, a educação assume uma diversidade de fisionomias que reflete os anseios, os esforços, os ideais de cada grupo humano na edificação de sua concepção de coexistência. Sabe-se que as instituições sociais são edificadas de acordo com um conjunto de pretensões da e para a comunidade. Consequentemente, a sociedade, de certa forma, reflete aquilo que suas instituições sociais responsáveis pela formação das novas gerações desenvolvem, bem como o modo como realizam suas políticas de formação, ou, ainda, aquilo pelo qual se esforçam, deixam de fazer ou negligenciam nesse esforço da construção social pelo dispositivo³ da educação. Nela estão implícitos e incutidos os ideais sociais, produtivos e econômicos, culturais e intelectuais, entre outros possíveis.

O fato é que, a partir da Modernidade, se evidenciou que a educação é um meio fundamental de edificação social tanto

1 Doutor em Educação pela UPF/UniKassel. Professor de Filosofia da Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

2 Mestre em Educação pela Unochapecó.

3 O conceito de dispositivo é usado com o sentido que Michel Foucault lhe deu, como analisado por Giorgio Agamben (2005).

para o bem quanto para o mal. Notou-se que a construção de uma sociedade justa e humanizada passa, inevitavelmente, pelo modo como instituímos a educação e conduzimos os processos formativos. Formar seres humanos, isto é, fazê-los mais justos e humanizados, é uma responsabilidade própria dos seres humanos. Para que esse processo seja o mais acertado possível, torna-se fundamental compreender a dinâmica dos processos formativos, não só circunstanciais, mas como esses processos se apresentam nos diversos momentos da história humana. Neles encontramos conceitos e pressupostos seguros e fundamentais. Significa que, entre outras ações, é necessário refletir sobre como essa tarefa de educar as novas gerações tem desafiado a humanidade, retirando desta as melhores lições e fundamentos. A busca dos fundamentos, da reflexão sobre a dinâmica da formação humana, que se estende por diferentes tempos e espaços, é um processo aberto e se manterá inconcluso. E é uma obviedade que se estenderá às gerações futuras, considerando que, mesmo encontrando fundamentos e pressupostos, estes são remodelados como reflexo da dinamicidade da existência humana, que se altera à medida em que se alteram as condições e os padrões da convivência humana. Ou seja, alguns aspectos e elementos se retiram desta reflexão e outros se somam a ela.

Apesar dessa consideração pela dinamicidade ligada a aspectos circunstanciais, não seria possível pensar a educação sem que se encontrasse, em seus fundamentos e pressupostos, um mínimo de constância e estabilidade. É paradoxal que a investigação e reflexão educacional visem encontrar pressupostos e diretrizes mais duradouros possíveis, sem, de fato, alcançar uma definição última e acabada. A reflexão educacional esforça-se por transcender o mero dever e o simples pragmatismo, estabelecendo referências mais estáveis, mesmo que sejam leis e diretrizes provisórias, em médio e longo prazo. É preciso reconhecer, porém, que há conceitos, argumentos e teorias que perpassam a história da reflexão humana e continuam orientando a reflexão educacional ainda hoje. Conceitos como *paideia*, *instructio*, *educere*, cuidado de si, entre outros. Há muitas perguntas que continuam e devem ser repetidas. Há muitos problemas e reflexões que necessariamente devem ser retomados.

Dentre as perguntas que continuam reverberando, está a pergunta pela natureza humana ou pela condição humana. Fundamental para a reflexão pedagógica e educacional, essa pergunta assume várias roupagens, reflexões de diversos pensadores, como no caso de Kant, demonstrado por Francis Wolff (2009). Em Kant, esta é a pergunta nuclear: o que é o homem? Talvez não seja possível somente uma resposta. Mas é a pergunta das outras perguntas, e as respostas podem ser reunidas justamente em torno daquilo que é humano ou, ainda, na dificuldade de dizer e evidenciar o que é a humanidade. O fato é que o esforço reflexivo acerca dessa questão do ser humano, daquilo que seja a condição humana, possibilita pensar sobre como educá-la. Educar para quê? Para que as pessoas sejam capazes de usar o seu próprio entendimento, tendo coragem de fazer uso público da razão, chamado por Kant de maioria intelectual, arqueologicamente mostrado por Foucault (2010a) como *parrhesia*, conceituado por Herbart (H2)⁴ como fortalecimento do caráter moral. Este é, provavelmente, o sonho que a humanidade persegue há muito tempo, mesmo nas sombras. Sonho que pode ser sintetizado no termo “autogoverno”. Não como um direito, mas como um resultado; não como um prêmio, mas como uma exigência.

O processo formativo persegue a pretensão de formação para o autogoverno e autonomia dos sujeitos, condição indispensável para a edificação de uma sociedade humanizada. É pelo fomento ao autogoverno que é possível que se constitua um outro para mim, condição para a constituição de um senso de humanidade em mim. Só nessa perspectiva pode existir um outro para mim e eu ser um outro para outro. Não há um *eu* sem um *mim* (MEAD, 1973). “O ser humano será um ‘ser para si’ quando for um ‘ser para o outro’ (CASAGRANDE, 2014, p. 26). Se o outro não se constitui como um eu, se não me constituo como eu, qualquer esperança de edificação de uma sociedade justa, igual e livre estará comprometida, pois subtrairíamos ou subjugaríamos aquilo que é fundamental para os homens: a liberdade humana. Liberdade que aqui passa pela condição ontológica de educável e aberto ao mundo. Essa é a condição fundamental do homem, intrínseca e constitutiva de sua natureza, que precisa ser cultivada e desenvolvida no processo formativo.

4 Citaremos Herbart a partir das obras completas (1887) fazendo uso da letra “H”, seguida do indicativo numérico de volume e, após a vírgula, da indicação de página.

O ser humano, em sua abertura para o mundo, é um sujeito indeterminado imerso no mundo, que lhe proporciona coisas, experiências e vivências sobre as quais aprenderá. Aprendendo consegue afastar-se desse limiar da natureza, transcender para uma esfera das atividades espirituais tão bem descritas por Hannah Arendt (2014). Em outros termos, é o que Rousseau identificou como educabilidade⁵; John Dewey (1979), como plasticidade; Herbart (H10), como *Bildsamkeit*. A educação assume, nessa perspectiva, a tarefa de preservar essa abertura ao mundo, permitindo que o sujeito se constitua interessando-se pelo mundo, suspendendo-o por momentos para pensar. Não é possível ao homem deixar esse mundo, somente o suspender por alguns instantes (ARENDR, 2014, p. 70). Cabe às gerações há mais tempo no mundo, cuidar da formação das novas e vindouras gerações, não somente apresentando o legado cultural humano, mas zelando para que essas gerações possam realizar seu próprio percurso formativo. Formação é, acima de tudo, *Bildung*. É o exercício de cuidado de si, instrutivo e corretivo, segundo Foucault (2010a, p. 86).

Além disso, pesa sobre o sujeito a responsabilidade por ocupar-se consigo mesmo. Afirma Hannah Arendt que todo homem deveria ser obrigado a pensar. Afirma que “deveríamos ‘exigir’ de toda pessoa sã o exercício do pensamento, não importando quão erudita ou ignorante, inteligente ou estúpida essa pessoa seja” (2014, p. 28). Diria que de todo ser humano deveria ser exigido ocupar-se consigo mesmo, aperfeiçoar-se enquanto ser humano, considerando evidentemente que sejam providas as condições e oportunidades para tal, já que a formação humana é de interesse social. Não estamos aqui tratando de formação técnica, mas de formação humana, condição primária para qualquer outra especialidade ou interesse social, econômico, etc. Formação humana entendida como *Bildung*, do desenvolvimento do espírito humano, senso de humanidade, carregado de muitos sentidos e significados, da capacidade de deliberar e fazer juízos. E que, principalmente, torna o sujeito capaz de compreender, solidarizar-se e de fazer o juízo mais acertado em favor de si e dos outros.

⁵ Sobre o tema ver Dalbosco (2011; 2016).

FORMAÇÃO HUMANA E FLUIDEZ

Refletir sobre a formação humana enquanto autogoverno é também a razão pela qual se idealizou a presente coletânea. Autogoverno, aqui entendido como a capacidade de se conduzir com seu próprio entendimento ou como a capacidade do sujeito conduzir-se em sua formação (*Bildung*), como aquele que governa a si mesmo (*sich selbst regiert*) (H2, p. 115), sendo capaz de autonomamente conduzir-se em seu caminho ou percurso existencial (*selbsthätig seinen rechten Weg vervolgt*) (H2, p. 118).

A questão que segue essas considerações sobre a formação humana e o autogoverno é: por que situá-las sob o espectro de sombrio? A discussão educacional sempre está ligada ao mundo das aparências⁶ e está inscrita no mundo circunstancial. Sendo circunstancial e dinâmica, porque as mudanças que nos situam no momento atual, podem ser sombrias? O termo é uma clara referência a Hannah Arendt e pretende sinalizar para o aspecto temporal atual de obscuridade, falta de clareza e, por isso mesmo, como um instante perigoso, de insegurança, podendo levar a decisões precipitadas e perigosas. Para um barco perdido na tempestade qualquer luz é guia e ponto de ancoragem, mesmo que leve a embarcação a chocar-se contra rochedos. Mesmo que não seja a pretensão deste escrito ocupar-se da importância dos clássicos, em tempos de ofuscamento do pensamento humano, é sempre importante retornar à discussão do que se mostrou como roteiro seguro, no caso da educação, dos clássicos do pensamento humano.

Os argumentos apresentados deram a entender que a sociedade contemporânea é marcada por certa obscuridade, sombreamentos, falta de clareza ou iluminação em relação à coexistência humana. Esse aspecto pode ser identificado pelo retorno aos fundamentalismos, de diversos tipos de intolerância, pela insensibilidade e falta de solidariedade com o outro, pela xenofobia e pelo racismo. Há muitos autores que tratam sobre esse tema ou diagnóstico, como Bauman (1998, 1999a, 1999b), Byung-Chul Han (2015), Liessmann (2011), Sennett (2006, 2009), entre

⁶ O conceito de aparência aqui remete à argumentação de Hannah Arendt (2014) em *A vida do espírito* ao tratar do mundo fenomênico como o mundo das aparências do qual não é possível ao ser humano escapar.

outros. Soma-se a isso um conjunto de notícias/acontecimentos sobre extremismos, a retomada da corrida armamentista, o ressurgimento de epidemias, fome, misérias, escravidão e todo tipo de exploração humana. Tecnicamente, a razão humana produziu avanços extraordinários. Mas porque a ciência e o conhecimento, só de modo limitado, se vertem em soluções para problemas humanos, de enfrentamento à ignorância e à falta de senso crítico, de combate da miséria, da pobreza e de todo tipo de exploração do homem sobre seus semelhantes?

Para Liessmann (2011), esses não são indicativos de uma sociedade de conhecimento ou uma sociedade esclarecida. Uma possível razão para tal pode ser percebida ao observarmos algumas transformações ocasionadas pelo advento das tecnologias comunicacionais, que alterou profundamente o modo como as pessoas constroem sentidos e significados sobre o mundo, se relacionam consigo mesmas e com os outros. Nota-se a incapacidade de crítica frente a informações veiculadas em mídias sociais, a reprodução de *fake news* como recurso para fazer valer o próprio argumento, sem qualquer ética, pretensão de verdade, sinceridade ou de razoabilidade, como trata Habermas (2012). O que leva as pessoas a propagar informações falsas? E pior, o que leva as pessoas a tomar a falsidade como verdade? Não se trata de defender verdades inquestionáveis, mas minimamente coerentes e com fundamento, com maior relação com as investigações científicas e reflexões demoradas. O que leva a sociedade a normalizar a pós-verdade?⁷ Será que estamos cientes do risco e do perigo que lançamos à existência humana ao tomarmos esse posicionamento? Ao que tudo indica, de modo geral, há uma grande volatilidade, fragilidade e fragmentação em relação aos valores, aos sentidos e significados das pessoas da sociedade contemporânea. Tudo é possível, nada permanece, tudo é relativo, tudo tem preço, nada tem valor.

Nesse movimento, as ciências humanas, especialmente a educação e a filosofia, são mergulhadas no desafio de reafirmar o seu lugar e papel em contribuir na reflexão e compreensão deste cenário sombrio que se abate sobre a razoabilidade humana. O que se percebe é certo deslocamento e até relativização da importância

⁷ Por pós-verdade seguimos a concepção em que pessoas realizam juízos e orientam suas decisões a partir de apelos midiáticos aos estados emocionais e às opiniões pessoais.

das ciências humanas em buscar compreender o ser humano, bem como sua pretensão em buscar fundamentos mais estáveis e duradouros, frente à sociedade da informação, de caráter imediato e superflua.

Em meio a essa perspectiva, há uma falsa impressão de liberdade que se reduz à possibilidade de escolher e configurar aspectos circunstanciais. A filosofia e a educação, nesse sentido, vivem um momento desafiador e de resiliência, necessitando, mais uma vez, afirmar a importância dos seus fundamentos. Cabe a ela encontrar respostas e lançar alguma luz sobre essas sombras. E esse desafio passa pela reflexão sobre o sujeito, pelo entendimento mais acertado sobre o que seja a formação humana. Nossa tese é de que somente pela educação, pela formação de sujeitos capazes de se autogovernarem, será possível, de alguma forma, fazer frente a esse movimento assombrador.

FORMAÇÃO, AUTOGOVERNO E BIPODER

Nessa perspectiva, parece imprescindível retomar uma questão fundamental: como é possível formar sujeitos para a autonomia e o autogoverno? A questão a ser analisada inevitavelmente remete ao fenômeno da comunicação e da disponibilidade das informações, como já sinalizado anteriormente. Além disso, se conecta à capacidade de transcender algo a partir dessas informações. O desenvolvimento do sujeito e da sociedade depende dos processos de interação comunicativa e da linguagem. E cabe à educação, no que diz respeito aos processos comunicativos e discursivos, operar com e sobre os discursos que são apresentados às novas gerações, constitutivos dos processos formativos.

A investigação e a reflexão na educação, por outro lado, devem analisar o impacto psicológico desses processos. Impacto que só pode ser considerado a partir do fenômeno da comunicação e das múltiplas linguagens. As redes sociais potencializaram o uso de diferentes linguagens para além dos usos e limites tradicionais da linguagem. E é preciso considerar que os processos formativos estão ligados à construção de sentidos e significados coletados nos processos de percepção e comunicação do mundo. E, nesse sentido, somos constantemente afetados por uma comunicação

potencializada e múltipla, que nos afeta com um conjunto vasto de sentidos e significados. Ela causa alterações e afeta os processos da formação do sujeito. Há um conjunto de informações que são disponibilizadas livremente ao nosso espírito e simplesmente tornam-se parte dos processos de orientação e decisão do sujeito.

Essas estruturas mentais podem ser alargadas, relacionadas, ampliadas, ordenadas, e isso cabe à educação, perpassando a questão da linguagem e da comunicação. Que tipo de linguagem proporcionam as tecnologias de comunicação ou as redes sociais? Sem dúvida, é uma linguagem ampla e múltipla. É uma gramática plural, criativa, dinâmica, com imagens, gírias, símbolos, sons. Deveríamos recriar essa nova gramática ou modo de comunicação na qual é possível concentrar múltiplas linguagens na interação comunicativa?

Talvez os recursos ofertados por esse fenômeno educacional sejam amplos demais para a capacidade humana em produzir sentidos e significados mais estáveis e duradouros. Pois há um aspecto interessante nesse fenômeno ligado à construção de sentidos, cuja ênfase está na constante atualização, exclusão ou substituição pelo novo, nova informação, aplicativo, outro modo de relacionar-se, etc. Geralmente não se trata de ampliação, melhora, mas substituição. Conseqüentemente, é possível às pessoas somente apropriar-se parcialmente, constantemente de algo novo, como um hardware que precisa periodicamente ser atualizado em seu software.

Tudo isso poderia ser demonstrado em números e dados estatísticos. A rede potencializou escolhas ou a liberdade de escolher e isso é fato. Porém, diferentemente das comunidades tradicionais, minhas escolhas, que se constituem em referenciais na constituição do caráter, apresentam uma condição cada vez mais restrita de alteridade e da necessidade de quem está próximo fisicamente. Cada um se constitui em um pequeno mundo, totalmente estranho em relação aos outros que coabitam num mesmo lugar. As diferenças então se espraiam e tornam a interação com o *alter* distante. A convivência com os mais próximos, com familiares, com vizinhos, entre gerações, se torna algo estranho aos sujeitos.

Há, assim, um problema claro em relação à capacidade de compreensão, reflexão, de interpretação e tradução do saber.

E sua raiz está na constituição ou formação dessa capacidade compreensiva. O processo de desenvolvimento das redes sociais, da virtualização das relações, de uma cultura artificial que se distancia da relação *face to face*, dá a impressão de afastamento das pessoas, de noções de realidade, da verdade, mesmo que provisórias, entretanto mais consistentes que as verdades efêmeras e retóricas da atualidade. Talvez nisso também se explique a razão pela qual, na atualidade, as pessoas tenham uma necessidade de retornar aos fundamentalismos. Pois o fato é que, nesse modo de existência, adverso ao caráter ontoantropológico humano, os sujeitos são tomados pela insegurança, pois lhes falta saberes – significados e sentidos – estáveis que lhe possam assegurar um lugar no mundo, uma vez que o mundo se tornou um lugar estranho e assombrado.

Os impactos psicológicos e sociais dessa desconstrução alteram o modo como se entende a existência humana na atualidade, e o sonho moderno de sociedade firmemente sustentada pela razão, tem progressivamente se dissolvido, dando lugar a um modelo de sociedade de difícil compreensão. Nesse sentido, diante da fluidez de uma sociedade global interativa e comunicativa, o ser humano corre o risco de perder-se na efemeridade e na relatividade. O que se percebe nesse processo é que há um conjunto de transformações em curso nas mais diversas esferas sociais, transformações estas orientadas pela alteração no modo como as pessoas se comunicam e interagem. A impressão é de que todas as outras esferas das relações sociais são tragadas para dentro dessa dimensão virtualizada, que se agiganta e impõe sua sombra a tudo aquilo que tornava possível interpretar e compreender as relações sociais e humanas. É justamente por assombrar e causar o ofuscamento do entendimento da realidade que ela impressiona e se apresenta como algo desafiador. Se a esfera da interatividade e das interações humanas como as vivenciamos na atualidade são praticamente intrínsecas ao modo como vivemos hoje, tornando-se algo inevitável e indispensável, urge a necessidade de lançar luzes sobre as bases que a sustentam, ou seja, um suporte necessário para que essas esferas se constituam como algo que potencializa as relações humanas, que transforme as pessoas em seres humanos solidários e, nesse caso, permita que as relações e a própria vida encontrem sustentação ética e política, como o fim ou resultado de

todas as ações. Iluminar esse complexo mosaico de relações entre as diversas dimensões da vida humana implica refletir criticamente sobre a razoabilidade desses processos, o que, segundo Habermas (2013), é o papel da filosofia em uma perspectiva pós-moderna.

A razão para tal está na dificuldade em identificar e visualizar aquilo que é essencial e fundante da condição humana. E sem essa clareza, pensar a formação humana visando uma existência humana, sustentada em relações políticas que fomentem o desenvolvimento humano, a justiça, é algo extremamente fragilizado. Nisso reside, considerando o tema da formação humana para o autogoverno, o que parece ser uma consideração fundamental e constitutiva: o sujeito como ator de seu processo formativo pelo exercício constante sobre si mesmo. O si mesmo compreendido como a verdade de si, o conjunto de significados e sentidos construídos no percurso formativo e nesse exercício reflexivo sobre si mesmo. É nessa esfera que se constitui o que pode ser entendido como caráter ou capacidade de moralidade. É preciso ainda considerar, a partir da ideia inicial e nuclear do homem como ser de linguagem, que ele é um sujeito ativo e necessariamente precisa realizar um constante processo e exercício sobre o discurso de si.

É fato que essas mudanças apresentam aspectos positivos e negativos. Há quem defenda que a sociedade atual tenha, de certo modo, democratizado o acesso ao conhecimento. Isso é visível se considerarmos que estão disponíveis a um “toque de tela”, da mais simples informação à mais complexa série de conhecimentos. Porém, a dificuldade é saber até que ponto essa disponibilidade tem sido incorporada e tornada parte dos processos de formação dos sujeitos, ou seja, de como tem se convertido em forças de humanização do sujeito. Há quem defenda, que a sociedade contemporânea por este seu aspecto, pelo modo como lida com o conhecimento e a informação, pelos novos modos de interação e de relacionamentos, tem trazido danos à vida social e humana. Como exemplo, a obra *Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft* (Teoria da deformação: o equívoco da sociedade do conhecimento), de Paul Liessmann (2011), ou a discussão na obra “A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo”, de Richard Sennett (2009), ou, ainda, “Para além

da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano”, de Gert Biesta (2013).

Em todo caso, é preciso reconhecer que, de certo modo, aquilo que se entende usualmente por educação se desprende em parte do modo convencional de educação. A constituição das forças que orientam as tomadas de decisão dos homens tem se estendido para além dos espaços e das concepções usuais de formação. Nisso há um grande potencial e risco. Potencial porque tem apresentado modos inovadores de alcançar as pessoas e oferecer-lhes conhecimento. Risco porque muitos desses conhecimentos e saberes fogem a qualquer processo de verificação social, ética, científica ou de legitimação como apropriados e edificantes para a humanidade e a vida em geral. Esses novos processos, em boa parte, têm escapado a um processo de submissão à reflexão crítica.

Até essa altura da argumentação buscou-se apresentar algumas preocupações, sombras e desafios que a sociedade contemporânea apresenta em relação à formação humana. Como aspecto central desta sociedade, interessa, aqui, o seu caráter altamente comunicativo e interativo. Parece que os processos comunicativos e interativos têm implodido, de certo modo, com algumas concepções convencionais de processos formativos. E isso passa pelos processos de manipular a construção de significados e sentidos por parte dos próprios sujeitos frente ao fenômeno da sociedade da comunicação. O problema que se persegue neste capítulo e a razão, talvez, da organização desta obra é sobre como pensar a formação humana no contexto social e cultural da atualidade. Dentro disso há muitas questões a serem consideradas: passa pela questão da comunicação, da formação humana, do modo como as pessoas se relacionam, dos aspectos de valoração e de juízo moral e, principalmente, pelo modo de se fazer política. Em todas essas questões é importante a discussão a partir da noção de biopolítica ou do biopoder⁸. Não há como desviar a reflexão dessa discussão, não há como passar ou avançar em direção a uma posição mais clara e ao entendimento da sociedade contemporânea, para pensar formação para o autogoverno sem passar, necessariamente, pelo tema da biopolítica. E dentro da biopolítica encontram-se conceitos

8 Sobre o conceito de biopolítica e sua relação com a educação ver Gallo (2017), Gadelha (2018), Groppa (2018) e Furtado e Camilo (2018).

que permitem entender as relações de poder, como operam e são organizadas. Nessa perspectiva, é possível compreender como se dá o processo de formação na atualidade e também se evidencia a necessidade e urgência de se pensar educação para o autogoverno. O autogoverno não é um tema novo, mas retorna com toda força à discussão educacional. Mas discutir o autogoverno passa pela discussão das relações de manutenção do biopoder.

O fato é que a nossa vida está, diariamente, envolvida nas relações de biopoder e, assim sendo, as nossas decisões e escolhas são, de alguma forma, influenciadas, governadas ou manipuladas por ele. E essa governamentalidade da vida se dá através de um conjunto de dispositivos presentes na cultura, no entretenimento, no consumo, na educação, etc. E, ao que tudo indica, isso foi potencializado pelos novos meios de comunicação social virtuais. Os aplicativos de comunicação e os aparelhos portáteis são grandes facilitadores desses processos. Nessa junção entre cultura consumista e de entretenimento, redes sociais e suas tecnologias, difundem-se os mais diversos modos de agir, de pensar, de argumentar e compreender a sociedade e os sujeitos. Isso se dá sempre sobre as forças vitais, mexendo aspectos da natureza animalesca humana, com emoções e com a manipulação da vida de modo geral. Aqui caberia o argumento de Camps (2012), ao mostrar instituições sociais, como a política e a justiça, que estão ligadas à manipulação do medo, da tristeza, da confiança, entre outros sentimentos. Temas como aborto e religião são compreendidos através da manipulação do medo associado à morte, por exemplo. E aqui entra como um dos principais temas a questão da sexualidade, força vital que compete a todos os seres humanos, mas de modo recorrente é usada como meio de governo das massas. A biopolítica é um campo pelo qual é possível compreender as relações de poder através das quais se perpetua certa exploração do homem pelo homem.

FORMAÇÃO HUMANA PARA AUTOGOVERNO COMO RESISTÊNCIA

De muitos modos a sociedade humana tem tentado formas ou saídas para usurpar esse poder opressor. Em alguns momentos

essa usurpação passou pela revolução ou pela revolta. Mesmo que sua causa e movimento fossem legítimos e até necessários, em algumas situações têm se mostrado falhos ao relocar novos alçôes no poder. Muitas guerras foram travadas em nome da mudança de uma ordem social exploradora e manipuladora dos seres humanos. Além de ceifar a vida de milhões de pessoas, não se mostraram eficientes no combate à desigualdade e injustiça, em estabelecer uma ordem social mais justa, em muitas situações se configurando uma mera troca de figuras e a manutenção de injustiças. Em síntese, a violência e a guerra se mostram desastrosas.

Mas há um caminho sinalizado e apontado desde a Antiguidade clássica como possibilidade de retificação de uma sociedade mais justa e humana. Esse caminho passa pela formação humana, pela *paideia* e pela *instructio*, pela *skolé*, como grande ferramenta de resistência à subjugação ao poder de pretensões perversas. E, no esclarecimento e na formação para autonomia, pela capacidade crítica, é que se encontra o caminho para uma sociedade justa, tolerante e capaz de respeitar o outro, sem a qual não é possível ao sujeito e, conseqüentemente, à sociedade sair da própria ignorância.

Esses argumentos servem para afirmar que somente é possível edificar uma sociedade diferente se a humanidade optar prioritariamente por uma formação para o autogoverno dos sujeitos. Só quando a humanidade abraçar esse ideal é que se poderá ver a luz de uma sociedade unida em torno de um espírito de solidariedade em relação a si mesma. Somente pela formação humana é possível libertar os homens, constituindo neles uma fortaleza de caráter que lhes permita se autogovernar frente aos outros e à sociedade, que insiste em lhes manter presos aos grilhões da insanidade da subjugação de uns pelos outros. Autogoverno é a condição pela qual é possível constituirmo-nos em sujeitos. Somente pelo respeito à individualidade, à singularidade e à autonomia do outro é que se torna possível constituir-se como um outro. Sem a presença do outro, autônomo e independente, não há possibilidades de constituir-se o eu.

Não se trata de abandonar o mundo como fantasticamente mostra Hannah Arendt (2014) em "A vida do espírito". Mas é somente com um espírito atento, armado e vigilante que há a possibilidade

de resistir, manter certa constância e firmeza de espírito. Não se trata de uma salvação em uma perspectiva binária como afirma Foucault (2010a, p. 165) – mundo sensível e suprassensível, terra e céu –, a partir da qual é necessário abandonar este mundo para poder salvar-se, como negação do mundo e, conseqüentemente, do próprio sujeito, da corporeidade. Salvamo-nos neste mundo através da formação para o autogoverno dos sujeitos.

É pela constituição de um espírito fortificado que é possível fazer frente a esse mundo. Através do autogoverno é possível ao sujeito suspender por alguns instantes o mundo, tomar distância – sem jamais abandonar o mundo porque somos do mundo – e construir reflexivamente sentidos sobre ele. É preciso tempo livre, que passa pela suspensão do mundo, para poder percebê-lo a certa distância. E é isso de que parece tratar o texto de Foucault (2010a). A formação de alguma maneira deve prover um espírito armado, “*bewaffneten Geistes*” como afirmara Herbart (H2, p. 100), preparado e vigilante, para diante das situações da vida poder posicionar-se, defender-se. Foucault trata do conceito de *soteria*, de salvar-se, que passa por possuir um espírito preparado, que nos dê a constância necessária para não nos desviar de nós mesmos, de não nos desviar do caminho, e, assim, seguirmos firmes, e enfrentarmos as intempéries da existência. É possuir um espírito fortificado de tal modo que se tenha *autarquia* e certa *ataraxia* em relação ao mundo, que insiste em empurrar o sujeito para um caminho em que o sujeito não seja o condutor, o piloto a guiar sua própria embarcação. Um espírito capaz de evitar os riscos de uma formação fragmentária, dispersa, instável. Implica formar sujeitos fortalecidos em seu caráter, capazes de autogovernar-se e, assim, tomar parte da esfera pública para fazer uso público a partir de sua razão. Investigar a formação humana como autogoverno justifica-se, desse modo, pela pretensão de formar sujeitos que são *Mündig*, capazes e com coragem de proferir discursos com pretensão de verdade.

Importante ocupar um instante em torno da questão/do termo formação predicado de humana. Por formação entende-se o processo pelo qual um sujeito progressivamente assume um caráter, uma personalidade que lhe singulariza diante dos seus semelhantes. Talvez o termo seja a tradução mais adequada de *Bildung*. *Bild* é a

imagem, a figura e o processo de figuração de uma identidade. Ora, formação, então, é esse processo pelo qual aparece um sujeito, sua personalidade, estilo, caráter. É o que de nós aparece aos outros sujeitos, sendo, no caso humano, sempre tomado de aspectos morais, políticos, etc., e que, para Herbart, é o que se entende por *Sittlichkeit*. O mais importante é entender que essa imagem que um sujeito assume é um caráter que ele forma. Para ser humano não pode ser formado tão somente a partir de forças externas que se impõem sobre o sujeito, mas, sim, de um processo de construção de forças interiores a partir de si, que impulsionam a figuração de um caráter e que justamente tornam cada ser humano singular e único.

Da mesma forma, ela pode ser considerada humana quando essa figuração ou formação visa desenvolver no sujeito as forças internas, que são capacidades que orientam a sua ação em direção àquilo que é bom não somente para si próprio, mas que guie o sujeito em suas tomadas de decisão, tendo a totalidade de manifestações da vida como fim de sua ação. Nesse caso, a adjetivação de formação como humana, significa que – como se buscou mostrar no presente capítulo – os fundamentos filosóficos educacionais que embasam uma concepção de formação intencionam a humanidade frente a tantos outros fins, habilidades e competências inscritos e desenhados no horizonte das políticas educacionais.

Isso leva diretamente a uma das questões que mais angustia qualquer pensador educacional que minimamente tenha se dado conta dos processos em curso na sociedade contemporânea, em relação à virtualização do conhecimento, das relações humanas e implicações para os processos formativos. Nessa questão estão implícitas outras questões, como a de compreender se este ser humano imerso em meio a essa realidade se constitui como sujeito capaz de deliberar, capaz de moralidade de acordo com o que uma sociedade justa e igualitária carece.

Tornam-se fundamentais as contribuições de Pierre Hadot (2010, 2014) e Michel Foucault (2010a, 2010b). Salvo as diferenças, estes autores enfatizam a necessidade de um trabalho constante sobre o espírito, do exercício de si sobre si como caminho para acessar a verdade de si mesmo. Esse caminho passa por um conjunto de exercícios espirituais, ações que o sujeito realiza para subjetivar um discurso verdadeiro e operar sobre ele. Dentre essas

atividades, por exemplo, está a leitura, a escuta atenta, entre outras. A leitura como exercício espiritual é, segundo Davidson (2014, p. 8), “uma atividade de formação e de transformação de si mesmo [...] e tem um alcance muito largo e penetram nossa vida cotidiana”.

Tratando-se de exercícios espirituais, é preciso considerar, segundo Davidson, a profunda imbricação entre os conceitos de espírito e exercício. Eles não funcionam simplesmente como um “nível proposicional e conceitual”, já que são devidamente exercícios, uma atividade, uma prática, “um trabalho sobre si mesmo, o que se pode chamar uma ascese de si” (DAVIDSON, 2014, p. 9). Espiritual não é usado por Hadot no sentido religioso, mas é um conceito complexo, que permite compreender esses exercícios “não somente como obra do pensamento, mas de todo o psiquismo do indivíduo” (DAVIDSON, 2014, p. 9). Exercícios espirituais é uma expressão que “engloba o pensamento, a imaginação, a sensibilidade, assim como a vontade” (Davidson, 2014, p. 9), ou seja, são exercícios “que engajam todo o espírito” (HADOT apud DAVIDSON, 2014, p. 9). Os exercícios espirituais, presentes na filosofia antiga, são compreendidos por Hadot como uma forma de vida ou uma escolha de vida que integra um modo de compreender o mundo, de significá-lo. E assim, verte-se em orientação na coordenação das ações no mundo, através de uma prática que implica uma “metamorfose de si mesmo” (DAVIDSON, 2014, p. 9).

Poderíamos ampliar a pergunta para a questão de como as práticas comunicativas e interativas, o processo de subjetivação dos discursos, da construção de significados, é parte constitutiva da prática e da capacidade do sujeito realizar os exercícios espirituais. Ou seja, quando tais discursos são somente discursos e quando eles implicam um exercício de si sobre si mesmo, de uma prática filosófica? Aqui é importante frisar que espiritual é mais que um exercício lógico racional, ou designativo gramatical, mas é uma ação em que o indivíduo aprende a viver. Assim não se trata de meras abstrações, de exegeses, mas se resume “numa arte de viver, numa atitude concreta, num estilo de vida determinado, que engloba toda a existência. O ato filosófico não se situa somente na ordem do conhecimento, mas na ordem do “eu” e do ser: é um progresso que nos faz ser mais, que nos torna melhores” (HADOT, 2014a, p. 23). A filosofia é, nesse sentido, um exercício em que o sujeito

toma ciência de si, da sua autenticidade, de uma compreensão clara dos diversos sentidos e significados do mundo, o que lhe permite encontrar um lugar a partir de si mesmo, alcançando, assim, um estado de paz e liberdade interior (2014a, p. 23). E é justamente nessa liberdade interior que se edifica a dimensão moral e ética da existência humana (H2).

Esse saber espiritual, segundo Foucault, foi encoberto na Modernidade pelo saber de conhecimento. A distinção desse dilema entre antigos e modernos é esta, o que era para os modernos a objetivação do conhecimento, para os antigos era constituição de um saber. O que para os modernos era sujeição do sujeito à ordem da lei, para os antigos era constituição do sujeito para si como fim último pelo exercício da verdade (FOUCAULT, 2010b, p. 284). Se ascese é um exercício que liga o sujeito à verdade ou o submete à lei, é preciso ter em mente que ele tem diferentes formatos. Um deles é aquele no qual os movimentos, as práticas, se tornam uma prática de renúncia de si.

Essa ascese, segundo Foucault (2010a, p. 285), é totalmente diferente entre os estoicos, pois não implicava a renúncia de si, mas de “chegar à formação de uma certa relação de si para consigo que fosse plena, acabada, completa, autossuficiente e suscetível de produzir a transfiguração de si que consiste na felicidade que se tem consigo mesmo”. Ela pode ser entendida como uma disciplina formativa. A ascese na Antiguidade é, segundo Foucault, “a constituição de uma relação plena, acabada e completa de si para consigo” Ou seja, “ela não reduz: ela equipa, ela dota. E aquilo de que ela equipa, aquilo de que ela dota, é o que em grego se chama *paraskheué*, que Sêneca traduz frequentemente em latim por *instructio*” (2010a, p. 285).

Com isso, Foucault afirma que a prática da ascese é, na tradição antiga, a constituição da *paraskeué* (2010a, p. 286). *Paraskeué* é “uma preparação ao mesmo tempo aberta e finalizada do indivíduo para os acontecimentos da vida”. É uma preparação, um equipar-se para as situações com as quais o sujeito possa defrontar-se. Do que é então feito o equipamento da *paraskeué*? Ela é constituída pelo *lógoi* (discurso). Não se trata de discursos como meras proposições e princípios, mas que são frases, ouvidas ou lidas, “incrustadas no espírito”, na memória, por exercícios cotidianos,

como no exemplo de Marco Aurélio (1985). Dentre muitas coisas, vale destacar que esses discursos são persuasivos, isto é, não pretendem somente ser verdade e dizer o que fazer, mas “quando constituem uma boa *paraskeué*, esses *lógoi* não se contentam em estar presentes como se fossem ordens dadas ao sujeito” que “os detém e agirá como que espontaneamente” (FOUCAULT, 2010a, p. 288). Os *lógoi* são como “matrizes de ação” inscritas no sujeito e isso é a *paraskeué* (FOUCAULT, 2010a, p. 289). Da mesma forma, “quando o sujeito se sente ameaçado na rasa labuta da vida cotidiana, o *lógos* deve estar presente: fortaleza, cidadela alçada em sua altura e na qual nos refugiamos. Refugiamo-nos em nós mesmos, em nós mesmos enquanto somos *lógos*” (FOUCAULT, 2010a, p. 290). Ainda, a “ascese tem por função constituir a *paraskeué* [a fim de que] o sujeito se constitua a si mesmo [...]. Tem por princípio ligar o indivíduo à verdade” (FOUCAULT, 2010a, p. 296).

A partir desses argumentos, é necessário acrescentar uma questão, talvez estranha a toda essa argumentação, mas necessária para aquilo que pretendemos demonstrar. Os argumentos apresentados anteriormente tratam de apontar duas dimensões da formação humana que parecem ser importantes para os desafios que se apresentam em uma sociedade caracterizada como altamente interativa e comunicativa. A primeira, como se buscou mostrar brevemente, que não podemos pensar o ser humano em sua natureza educável e perfectível, sem considerar a sua dimensão linguística e comunicativa. O *lógoi* é discurso. O sujeito constitui-se como humano somente dentro da esfera da linguagem. Percebe-se em Vygotsky (1998) que a linguagem assume uma função de estruturação lógica e racional de nosso entendimento, sendo o meio pelo qual o ser humano organiza e estrutura seu pensamento. A linguagem consiste em signos e significados que se constituem nas relações intersubjetivas ou nos jogos de linguagem, como defendera Wittgenstein. Mas também assume funções para além de ser uma ferramenta de designação de verdade como se imaginava na teoria tradicional. Assim, a linguagem, ao produzir significados, sentidos para as coisas e para as forças que organizam o mundo e que movem o sujeito, é vida. Ou seja, a linguagem pode ser compreendida como a forma da vida, um modo de vida. Em segundo lugar, busca-se demonstrar que pensar em formação humana implica conceber o

processo como um exercício constante do sujeito sobre si mesmo, sobre os discursos que recolhe e subjetiva para si.

Formação humana implica, portanto, uma filosofia que é um conjunto de exercício de elaboração de si, que permite que o sujeito acesse a verdade, que também poderia ser os significados e sentidos de si, e, acessando a si mesmo, é capaz de operar sobre si buscando constante e progressivo trabalho de desenvolvimento de si. Isso nos revela que o homem é um sujeito que, em seu processo formativo, visando constituir-se humano no sentido mais nobre e elevado do termo, carece realizar um conjunto de exercícios espirituais. Esses exercícios se realizam a partir de si, mediado pelos discursos verdadeiros, com o fim de alcançar a liberdade e a paz interior.

Considerando esses aspectos, o desafio que se coloca, então, é pensar a formação humana a partir dessas esferas humanas. O processo formativo deve levar o sujeito a essa capacidade de tomar parte da esfera pública, de proferir seus próprios discursos. É o que visa o processo formativo, que em Kant (2013) é tornar-se *Mündig*, traduzido por maioria intelectual. *Mündig* origina-se de *Mund* (boca), diz respeito a capacidade de proferir discursos, de fazer uso público da razão, nesse caso. Trata-se de uma razão discursiva. É ter coragem ou *Parreshia* de dizer a verdade em Foucault. Coragem, pois a esfera pública é o lugar em que nos encontramos politicamente e nos dignificamos, como mostrara Hannah Arendt (2010). Trata-se de emergir no mundo e através de um processo formativo, de sujeito dependente do amparo dos adultos, alcançar a autonomia e tornar-se fortalecido no caráter, como defendera e mostrara Johann Friedrich Herbart (H2). Em síntese, trata-se de alcançar o seu autogoverno.

Em Wittgenstein e Vygotski encontra-se ao mesmo tempo uma limitação para aquilo que se pode conhecer, circunscrito à linguagem e à comunicação, e, por outro lado, um potencial, uma abertura, como categoria fundamental ontológica do homem de ser educável. Significa que à medida que amplio meu repositório de sentido e significados, também amplio minha capacidade de entender o mundo e pensar sobre ele. É através dessa ampliação que também me torno capaz de proferir discursos e, assim, tomar parte da esfera pública. Se meu eu, minha consciência, se minha verdade sobre mim mesmo é sempre uma espécie de produto dos

discursos que subjetivei, que desenvolvi, sob os quais me exercitei, minha leitura de mundo é proporcional à capacidade linguística que constitui para mim e, nesse caso, de fazer a leitura e retornar ao mundo. Essa percepção revela a dimensão estética da formação humana e da sua profunda imbricação com a ética.

Resta a questão sobre como é possível pensar o processo de formação humana a partir da concepção do ser humano como um sujeito de linguagem, que, em seu processo formativo, necessita operar espiritualmente sobre si mesmo, se a pretensão é que o sujeito alcance seu autogoverno. Partindo dessas considerações sobre o ser humano, apresentadas anteriormente, é preciso levar em conta um conjunto de questões sociais, educativas, didáticas, psicológicas, éticas, estéticas, antropológicas, etc., para as quais parece adequada a proposta de Johann Friedrich Herbart. É claro que Herbart não conhecia essas investigações sobre a linguagem e a psicologia do desenvolvimento, ao menos não dessa forma, porém as antecede, sendo precursor da psicologia da educação, da teoria da percepção, entre outros méritos. Mas o que remete a Herbart, por ora, principalmente, é a sua *Pedagogia Geral*, que contempla em sua estrutura tripartida as ações pedagógicas do governo infantil, da instrução educativa e da disciplina formativa. Ou seja, há diferentes fases em que se precisa considerar a necessidade do educando de ocupar-se com um conjunto de processos discursivos diversos, de acordo com as suas necessidades e condições, a fim de alcançar o autogoverno.

Nesse sentido, em um primeiro momento é necessário reconhecer que a criança precisa do amparo adulto, considerando que sua capacidade de se organizar é composta de um conjunto restrito de sentidos e significados. A sua capacidade de entendimento e a compreensão das forças e da realidade exigem a presença do adulto. Não se trata da presença discursiva linguística estruturada, mas da presença de um conjunto de linguagens de significados da qual se apropria e das diferentes vivências. A própria presença do adulto, dos objetos, sons, que ao compor um conjunto de linguagens, jogos de linguagem, são formativos para a criança, que se constitui progressivamente em um sujeito comunicativo, interativo, ou usando a expressão de Kant, *Mündig*. Para tanto, cabe um processo instrutivo, que consiste no acesso a um conjunto de discursos a fim

de compor o que Herbart denomina de educação para o múltiplo interesse, através de um ensino educativo que contemple certos sentidos e significados visando à formação de sujeitos virtuosos e que, nesse caso, devem operar com força sobre a formação dos sujeitos.

Ao desenvolver a capacidade comunicativa, a criança torna-se capaz de pensar sistematicamente. A princípio, a criança não possui essa capacidade, sendo necessária a presença do adulto, auxiliando-a a refletir. Progressivamente, ela desenvolve essa capacidade alcançando sua maioridade intelectual, sua capacidade de autogovernar-se, de autogerir-se. Diante disso, retoma-se a questão que abriu a argumentação nesta fundamentação, sobre o lugar do discurso que nos é apresentado pelas redes sociais de comunicação. O modo pelo qual e em que medida ele tem participação na coordenação das ações sociais e como é o processo de subjetivação dessas informações que compõem a capacidade comunicativa das novas gerações. O fato é que, na atualidade, os seres humanos assumem o lugar de *ciborgues* e desafiam a antropologia digital a compreender a formação humana levando em consideração esse novo modo de existência, pois muitos modos de relação ou experiências humanas migraram para os espaços virtuais. Esse novo modo de relacionar-se, de interagir e prover discursos, com o uso de linguagens novas e pela potencialização de outras, como o da imagem, alterou o modo de ser da concepção de formação humana. Se o desenvolvimento do sujeito e da sociedade, do processo de desenvolvimento e evolução social dependem do uso comunicativo da linguagem, cabe à educação, no que diz respeito à formação dos discursos, operar com e sobre os discursos que são apresentados às novas gerações, para que os sujeitos encontrem meios que potencializem sua capacidade de autogovernar-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pode constatar a partir deste estudo, pode ser apresentado nos seguintes argumentos: (1) A sociedade contemporânea é permeada por um conjunto de relações biopolíticas e é possível caracterizá-la a mesma a partir da forte presença de suas tecnologias digitais e redes de relacionamento

sociais virtuais, como um novo modo de gestão nas relações e do biopoder. (2) Frente a isso e diante da pretensão de edificação de uma sociedade humanizada, torna-se de fundamental importância a formação de sujeitos fortalecidos em seus caracteres, tendo em vista o desenvolvimento de sua capacidade de autogoverno. (3) Isso passa pela compreensão do fenômeno da comunicação e da constituição de significados e sentidos, dos processos de subjetivação a partir da interação comunicativa, no contexto de linguagem múltipla. (4) Isso pode ser enriquecido pela atualização do pensamento pedagógico de Herbart, para o qual a formação para o autogoverno tem como pretensão a emancipação do sujeito, do autodomínio. Uma de suas marcas fortes reside no respeito pela participação do educando como sujeito ativo e responsável pelo seu próprio processo formativo.

A sociedade contemporânea da interação e comunicação tem lançado grandes desafios à compreensão da própria natureza ontoantropológica, da existência e coexistência, tem abalado muitos pressupostos e fundamentos filosóficos e pedagógicos de tal modo que é preciso repensá-la, considerando o homem como um ser eminentemente comunicativo e interativo. É indispensável pensar formação de sujeitos autônomos. E também como essa autonomia, ao mesmo tempo em que é desejada, pode tornar-se um risco à medida que não encontra bases sólidas de orientação e princípios fundamentais que norteiem um processo desejável de exercício de si sobre si mesmo. O que ocorre a partir de um processo contínuo de subjetivação de significados e sentidos dados pelo mundo da vida.

Em síntese, “é a distância entre o que ele [ser humano] é e o que acha que é que constitui o próprio objeto das ciências humanas” (WOLFF, 2009, p. 48). O fato é que essa esfera da comunicação e interação põe em risco a existência à medida que simplesmente anula e provoca um ofuscamento, o bloqueio da compreensão das instâncias sociais fundamentais para sustentação da estrutura social e humana, como a ética, a política e a formação humana.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? **Outra travessia**, n. 5, p. 9-16, 2005.

AQUINO, Julio Groppa. Educação e biopolítica: um panorama da produção acadêmica brasileira no campo educacional (2001-2016). **Educar em Revista**, v. 33, n. 66, p. 95-112, 2018.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARENDT, Hannah. **A Vida do Espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Tradução Cesar Augusto R. de Almeida; Antônio Abranches; Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

AURÉLIO, Marco. Meditações. **Antologia de textos Epicuro, Lucrécio, Cícero, Sêneca, Marco Aurélio**. (Os pensadores). Tradução Jaime Bruna. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. p. 261-319.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução Mauro Gama; Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999a.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999b.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução Rosaura Eichenburg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CAMPS, Victòria. **El gobierno de las emociones**. Barcelona: Herder Editorial, 2012.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. **G. H. Mead & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Pensadores & Educação).

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Filosofia e educação no Emílio de Rousseau**. Campinas: Alínea, 2011.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Condição humana e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

DAVIDSON, Arnol I. **Prefácio. Exercícios Espirituais e filosofia antiga**. São Paulo: É Realizações, 2014.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**. Tradução Márcio Alves da Fonseca; Salma Annus Muchail. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.

FURTADO, Rafael Nogueira; CAMILO, Juliana Aparecida de Oliveira. O Conceito de Biopoder no Pensamento de Michel Foucault. **Revista Subjetividades**, v. 16, n. 3, p. 34, 2018.

GADELHA, Sylvio. Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos de regulação e controle de condutas na contemporaneidade. **Educar em Revista**, v. 33, n. 66, p. 113-139, 2018.

GALLO, Sílvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, v. 33, n. 66, p. 77-94, 2017.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo 1:** racionalidade da ação e racionalização social. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012. v. I.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo.** Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2013.

HADOT, Pierre. **O que é a filosofia antiga?** Tradução Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2010.

HADOT, Pierre. **Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga.** Tradução Flávio Fontanelle Loque; Loraine Oliveira. São Paulo: É Realizações, 2014.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: neoliberalismo e novas técnicas de poder.** Lisboa: Relógio D'Água, 2015.

HERBART, Johann Friedrich. **Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge.** Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1887. v. 1-19.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? **Immanuel Kant textos seletos.** Tradução Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 63-72.

LIESSMANN, Konrad Paul. **Theorie der Unbildung:** Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München: Piper, 2011.

MEAD, Georg Herbert. **Espírito, persona y sociedad:** desde el punto de vista del conductismo social. Barcelona: Paidós, 1973.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo.** Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter:** consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WOLFF, Francis. As quatro concepções do homem. *In:* NOVAIS, Adauto (org.). **A condição humana as aventuras do homem em tempos mutações.** Rio de Janeiro: Agir, 2009. p. 37-75.

A FORMAÇÃO DO SI MESMO E A MESTRIA SOCRÁTICA: UM EXCURSO COM HANNAH ARENDT

Miguel da Silva Rossetto¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Hannah Arendt manteve diálogo conciso e franco com a tradição filosófica. Sobre o pensamento socrático reservou bom tempo para expor suas interpretações com vistas a articular sua posição político-filosófica. Demonstrou grande interesse em tratar da relação entre a mestria de Sócrates e sua compreensão acerca do “pensar”. Desse contexto, miramos uma perspectiva teórica que configure e aponte indicativos favoráveis a entender o lugar do mestre Sócrates na formação do si mesmo e, ao mesmo tempo, fomentar o debate acerca do papel e função do mestre nos processos formativos hodiernos.

Alguns problemas facilmente identificados no vasto campo da formação humana nos induzem à importância da retomada da formação ética do si mesmo a qual, segundo nossa perspectiva, pode ter origem em uma formação orientada pela atividade de pensar consigo mesmo. Assim, nos questionamos se, diante de um modelo complexo e plural de sociedade², que afeta profundamente o indivíduo e seu modo de vida, demarcado intensamente pela expansão e acesso à comunicação virtual, em que o dispositivo digital substitui, cada vez mais, a presença dos formadores clássicos, como o professor, os pais e orientadores de maneira geral, ainda faz sentido pensar sobre a necessidade destes formadores na vida das novas gerações?

Para tratar do problema, recorreremos, em um primeiro instante, aos desdobramentos dados por Hannah Arendt acerca da noção de “pensar” e, na sequência, abordaremos o chamado “dois-

1 Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo – UPF/RS, Professor de Filosofia no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo.

2 Para uma reflexão sobre o tema das sociedades complexas e plurais e sua relação com a formação humana, ver MÜHL (2016).

em-um socrático” para, posteriormente, dedicarmo-nos à formação do si mesmo a partir da mestria socrática do pensar consigo mesmo.

O “PENSAR” NA VIDA DO ESPÍRITO

Em sua obra inacabada *A vida do espírito* – momento em que Arendt trata de três faculdades vitais para a vida do espírito: o pensar, o querer e o julgar –, ela recupera da filosofia kantiana a clássica distinção entre a razão (*Vernunft*) e o intelecto (*Verstand*). Em seu entendimento, a distinção entre estas duas faculdades é fundamental para salvaguardar seus argumentos posteriores sobre “o pensar”, especialmente porque desta análise a filósofa espera encontrar um potencial precedente para recomendar a emancipação do pensamento para além dos limites do conhecimento. Esta distinção, portanto, ampara-se na seguinte configuração: enquanto a razão (*Vernunft*) reserva-se à atividade do pensar e, por consequência interessa-lhe o significado; o intelecto (*Verstand*) ocupa-se com a atividade do conhecer e, em decorrência disto, interessa-lhe a cognição (ARENDDT, 2012).³

Essa interpretação torna a leitura que Hannah Arendt faz interessante e promissora para nossos fins, pois a partir dela é possível entremostrear um conceito de razão que, ao ultrapassar os limites do conhecimento, passa a importar-lhe a dimensão do significado e, com isto, a questão da verdade absoluta não mais seria objeto exclusivo do empenho da razão humana. Arendt diz que Kant não se deu por conta desta sua descoberta quando realizou

³ Essa demonstração da diferença entre razão e intelecto que Arendt retoma de Kant está inserida sistematicamente na doutrina do idealismo transcendental de Kant. E, talvez, Arendt não leva em conta estes motivos sistemáticos de Kant para fazer tal distinção, já que, as diferenças entre razão e intelecto dependem de outra distinção que se dá entre *phaenomena* e *noumena*. Por fenômeno Kant entende, então, “[...] o conjunto das representações sensíveis que possui como matéria a sensação e como forma o espaço e o tempo” (DALBOSCO, 2011, p. 59) e, “‘noumeno’, por usa vez, significa o objeto considerado a partir da natureza que possui em si mesmo” (DALBOSCO, 2011, p. 59). Ou seja, o fenômeno é a dimensão do objeto que aparece e, por isso, é cognoscível pelo sujeito e; o noumeno é a outra dimensão do mesmo objeto que não é cognoscível, pois não aparece em si mesmo. O noumeno, portanto, só pode ser pensado, ele não é apreendido pelas intuições puras (espaço e tempo). Esta distinção lhe assegura um vazio no emprego teórico da razão pura que lhe possibilita o emprego prático da razão pura, como será visto tanto na *Metafísica dos Costumes* (moral) quanto na *Crítica da Razão Prática*, mas, em especial, para nossos fins, no emprego do problema do formativo. Por isso, “do ponto de vista pedagógico, o noumeno, como ideia normativa da razão, representa todo o vir a ser que aparece na relação pedagógica, tanto em relação ao educador como ao educando” (DALBOSCO, 2011, p. 61).

tal distinção, pois a tradição metafísica o submergiu entorno das “questões últimas” (Deus, liberdade, imortalidade)⁴ e,

[...] embora justificasse a necessidade de a razão pensar além dos limites do que pode ser conhecido, permaneceu inconsciente ao fato de a necessidade humana de reflexão acompanhar quase tudo o que acontece ao homem, tanto as coisas que conhece como as que nunca poderá conhecer (2012, p. 29).

As consequências dessa distinção encontram-se, enfaticamente, ou no apego ou no abandono de critérios que buscam “certezas absolutas” e “evidências explícitas” para identificar a verdade dos saberes. À medida em que a razão se ocupa com o significado, estes critérios de verdade que entravam o pensamento e limitam suas fronteiras reservam-se ao intelecto, abrindo, assim, portas para a autonomia do pensamento e, especificamente, para o pensamento ocupar-se com problemas que são “[...] do maior interesse existencial para o homem [...]” (ARENDDT, 2012, p. 30). Se o significado não carece de verdade, também não se obriga a doutrinar-se pelos critérios da cognição e, portanto, o pensamento especulativo ganha novos espaços, especialmente, para dedicar-se reflexivamente sobre as questões que envolvem a existência do indivíduo e da humanidade.

Rodrigo Neto aponta que esta distinção entre o intelecto (*Verstand*) e a razão (*Vernunft*) referencia que ao intelecto lhe é vinculado o *desejo* de conhecer e à razão a *necessidade* de pensar, entrevedo que a atividade de pensar é enfaticamente capital para a vida do espírito por ser, logicamente, uma necessidade:

trata-se de discernir o desejo de conhecer e a necessidade de pensar. Em seu exame crítico sobre os limites da razão teórica, a fim de assegurar seu uso legítimo, Kant demonstrou de que modo não existe

4 Para Kant, ao pensamento reservava-lhe estas questões últimas, sobre as quais não poderia haver conhecimento. No entanto, Arendt não assimila desta forma o pensamento, pois entende-o como um movimento reflexivo que se destina a colocar em questão o sentido de nossas experiências e de qualquer coisa ou ação sobre as quais pode haver conhecimento empírico, técnico, científico etc. Não é necessariamente o objeto daquilo que se pensa que distingue *pensar* de *conhecer*.

“cognição especulativa”, pois a razão humana não teria o poder de derivar seu conhecimento direto de conceitos desprendidos da experiência sensível (NETO, 2007, p. 223-224).

O pensar, atividade de que se ocupa a razão, não trata de saberes ou de conceitos desvinculados da realidade fenomênica, também não trata de saberes que têm por função alguma aplicabilidade nesta mesma realidade. O saber da razão especulativa é, portanto, incerto, fugaz, incalculável e, apesar de não ter um sentido prático, a razão humana não tem condição de impedir que esta atividade de pensar sobre estes objetos inclassificáveis ocorra, isto é, o desejo de conhecer não é o mesmo que a necessidade de pensar, justamente porque o pensar aceita e considera aquilo que não é classificável ou doutrinável. Em outras palavras, não podemos confundir e, por isso mesmo, reduzir a vasta, interminável e incontrolável necessidade de pensar ao regrado e limitado ato de conhecer. Por isso, diz Arendt (2012, p. 90), que “a vida do espírito [...] é pura atividade”, *vita activa*, e esta atividade é, por sua vez, atividade pura. O “pensar”, apesar de ser uma atividade realizada pelo “ser-do-mundo”, não é uma ação que produz um produto sensível ou resultados visíveis e, em especial, não está presa à produção de alguma coisa. O que não implica em destituir-se de relações com o mundo, já que o homem coloca em reflexão os significados daquilo que lhe acontece no próprio mundo.

Por isso, Arendt (2012, p. 406-407) recupera a distinção realizada por Duns Scotus entre os conceitos de *activum* e *factivum*, demonstrando que o primeiro trata de uma atividade pura, que tem fim em si mesma e o segundo trata da fabricação ou produção de algum objeto exterior ao agente e que, portanto, tem seu fim extrínseco ao próprio agente, por isso mesmo chamadas de transitórias. As atividades do espírito, então, “[...] embora não tenham qualquer resultado no mundo real, são de uma ‘perfeição’ maior, porque essencialmente não são transitórias” (ARENDR, 2012, p. 407).

Para que o espírito desencadeie a atividade de pensar lhe é exigido um recuo em relação ao mundo, momento em que o homem

interrompe sua relação com este mundo e ocupa-se consigo mesmo. Na interpretação de Neto (2007, p. 213-214), Arendt “[...] quer demonstrar que o homem só consegue pertencer plenamente ao mundo no qual se engaja ativamente, se aquilo que acontece com ele, se aquilo que ele sofre e faz, possui algum significado elaborado pelo pensamento ou pela compreensão”.

Portanto, o homem apercebe-se como um ser-do-mundo quando, pela atividade do pensamento, distancia-se da realidade de que se aproxima e aproxima-se daquilo de que se está distante. Esse movimento que lhe autoriza a compor significados não faz do pensar uma instância na qual se aloja a verdade da realidade em que se vive. Não é uma supressão da ausência de conhecimento, uma supressão da estupidez para que se compreenda a ordem real e absoluta das coisas, mas a própria vitalidade ou plenitude da vida. A vida sem pensamento, para Arendt, é uma vida que não é plenamente viva.

O pensamento, em seu sentido não cognitivo e não especializado, como uma necessidade natural da vida humana, como a realização da diferença dada na consciência, não é uma prerrogativa de poucos, mas uma faculdade sempre presente em todo mundo; do mesmo modo, a incapacidade de pensar não é uma imperfeição daqueles muitos a quem falta inteligência, mas uma possibilidade sempre presente para todos [...]. Todos podemos vir a nos esquivar daquela interação conosco mesmos, cuja possibilidade concreta e cuja importância Sócrates foi o primeiro a descobrir. O pensamento acompanha a vida e é ele mesmo a quintessência desmaterializada do estar vivo. E uma vez que a vida é um processo, sua quintessência só pode residir no processo real do pensamento, e não em quaisquer resultados sólidos ou pensamentos específicos. Uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar a sua própria essência – ela não é apenas sem sentido, ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos (ARENDR, 2012, p. 213-214).

O pensar e o não pensar são benefícios de todos, do tolo ao erudito, pois o pensar não se define pelo objeto pensado e, portanto, não pertence a nenhuma área específica do conhecimento; o pensar, para Arendt, ao contrário, é um processo, assim como a vida e, por isso, ele é vivido e experimentado. E, se é assim, esta experiência do pensamento está disposta a todo e qualquer homem, no exato momento em que este recua da realidade imediata para granjear significados para o que lhe acontece.

Sócrates, então, revela-se, para Arendt, como o primeiro homem e, quem sabe, aquele que mais intensamente tenha manifestado esta atividade espiritual do pensamento que, de tão vital, a filósofa a denomina, como observamos, de “quintessência desmaterializada do estar vivo”. Tanto mais vivo quanto mais se permite a experiência da atividade de pensar. Mas, o que, de fato, encontra Arendt em Sócrates que é capaz de sustentar e esclarecer em quê e de que forma o pensar se torna tão vital ao homem?

O “DOIS-EM-UM” SOCRÁTICO

É justamente em Sócrates que a filósofa encontra um apaixonado pela prática pensante [a]; um sujeito capaz de desvincular pensamento de teoria ou doutrina [b]; que facilmente transita entre ação e pensamento [c]; promove a *doxa* e o significado opondo-os a definições incondicionais e verdades absolutas [d]. Dito de outra forma, Sócrates revela, ou melhor, se revela como o pensador que está permanentemente disposto a fazer uso de sua faculdade de pensamento, distinguindo-a de um desejo por conhecimentos presos irreversivelmente ao intelecto. Sócrates revela, pela atividade espiritual do pensamento, o movimento que Hannah Arendt chama de *dois-em-um*. Seguiremos, agora, interpretando os pontos acima aludidos.

[a] Obviamente Arendt não busca em Sócrates o pensador profissional, compreendido como aquele que procura o caminho da verdade, “escravo” de critérios cognitivos e de sistemas de conhecimento. Não encontraria em Sócrates tal silhueta filosófica. Encontra, porém, o pensador que assume a atividade de pensar por ele mesmo, como um apaixonado pela prática pensante. Em Sócrates,

Arendt vislumbra uma forma de entender a atividade de pensar como um modo de vida, a partir de quem faz do próprio pensar provocativo e atento algo que lhe é intrínseco permanentemente.

Mesmo à beira da morte, no momento em que prefere morrer a desistir de seus pensamentos, Sócrates faz opção pela coerência consigo mesmo para evitar a autocontradição, demonstrando que nem mesmo o risco real de perder a vida poderia exonerá-lo de sua postura filosófica de pensar por si mesmo, de questionar sobre o significado daquilo que lhe ocorre. Se nem mesmo o risco eminente de morte o faz discordar de si mesmo, exaurir ou dissipar-se daquilo que pensa, então o que mais o faria abandonar o que pensa? Parecidos que nada mais. De fato, se a radicalidade da condição de estar à beira da morte não o persuadiu, Sócrates apresenta-se como o *philo-sophos* mais genuíno e apaixonado pela prática pensante, “o filósofo *par excellence*” (OLIVEIRA, 2014).

Tamanho era o comprometimento de Sócrates com o pensar, que pretendia que todos os cidadãos atenienses pudessem – e devessem – vivenciar esta atividade. O modelo político vivido na *pólis*, que alimentava princípios dialógicos entre os homens, revelava sinais eminentes de queda, especialmente após a morte do estadista democrático Péricles, que vivenciou a “era de ouro” de Atenas. Sócrates, então, dedicava-se a demonstrar aos cidadãos de Atenas a importância de pensar e, de pensar entre amigos⁵, para que pudessem sustentar o bem-estar público na *pólis*. Isso porque – e parece-nos que aí se apresenta um aspecto filosófico fundamental – “[...] sólo aquel que sabe cómo vivir consigo mismo es apto para vivir con los demás” (ARENDDT, 1997, p. 58).

Ao incitar a todos e a cada um a pensar sobre o si mesmo, Sócrates convida, provoca, aguça que cada indivíduo, em razão deste diálogo interno que faz o si mesmo pensar sobre si, conviva melhor consigo mesmo e, por decorrência imediata, com os demais. O bem-estar na *pólis* – que é um espaço de disputa, onde cada um pretende demonstrar supremacia sobre o outro – poderia encontrar amparo,

⁵ O tema da amizade mereceria maior destaque neste contexto, porém, para focar em nosso caminho metodológico, basta dizer que a amizade – *philia* – assumiria um papel imprescindível na relação dialógica vivenciada na *pólis*, entre outros motivos, pelo fato de que a amizade possibilita o diálogo, promove a aceitação do outro e, principalmente, a condição de olhar o mundo a partir do ponto de vista do outro. “El elemento político contenido en la amistad es que en el diálogo veraz cada uno de los amigos puede entender la verdad inherente a la opinión del otro” (ARENDDT, 1997, p. 55).

vitalidade e propulsão no próprio indivíduo. Esse diálogo consigo mesmo caracteriza o que Arendt denomina de “dois-em-um” socrático, ou seja, a condição do indivíduo de estar a sós consigo mesmo ao retirar-se do mundo para pensar, para dialogar consigo mesmo em busca de significados capazes de inibir o indivíduo a estar em desacordo com ele próprio. Assim, é parte da mestria socrática despertar a consciência do indivíduo ante as próprias leis da *pólis* e, para tanto, exige-se alguém em condições de pensar, de pensar constantemente, de mostrar-se para si mesmo do mesmo modo que pretende aparecer aos demais, pois “tengo que tolerarme a mí mismo, y en ningún lugar se muestra más claramente este yo-conmigo-mismo que en el pensamiento puro, el cual es siempre un diálogo entre los dos del dos-en-uno” (ARENDRT, 1997, p. 58).

[b] Se consideramos que os diálogos socráticos são aporéticos (ARENDRT, 2012) porque nos conduzem sempre a uma situação de incertezas sobre determinado assunto, poderíamos nos questionar sobre a validade ou o sentido de tais diálogos. Por que Sócrates se propõe a ocupar seu tempo e de seus concidadãos a pensar um assunto que, de antemão, sabe-se chegar a nenhuma definição? Ora, porque o diálogo permite, pela articulação de perguntas e hipóteses, colocar os conceitos, os pensamentos e as ideias em movimento; como nos diz Arendt, este é um diálogo que “[...] não precisa de uma conclusão para ter significado [...]” (1993, p. 98). A vitalidade do pensamento requer este movimento dialógico-reflexivo sobre conceitos relativamente simples e diários, movimento capaz de colocar o pensamento em atividade na eminência de deparar-se com novos significados. Não é um movimento em busca de doutrinas ou definições e, por isso mesmo, o próprio final aporético dos diálogos não é suficiente para descaracterizar a relevância deles, muito pelo contrário, permitem vida ao pensamento e ao homem porque, acima de tudo, o pensamento é pura atividade. E, Sócrates, como mestre que se constitui permanentemente, está “[...] sempre pronto para experimentar o *phatos* do espanto, e, portanto, para evitar o dogmatismo dos que têm suas meras opiniões” (ARENDRT, 1993, p. 113). O *phatos*, compreendido como algo que afeta o indivíduo, é, por isso mesmo, capaz de suscitar o espanto perante as coisas conforme elas são. Este espanto é denominado de *thaumadzein*

(ARENDT, 1993, p. 110), e é absolutamente vital para o exercício do pensar (consigo mesmo).

[c] Arendt vê no modo de Sócrates fazer filosofia, a leveza de um pensador que harmonicamente caminha nos campos do pensamento e da ação. Assim, sem separar o homem de pensamento do homem de ação, vemos que esta temática elucida a importância ética e política do pensamento. Arendt ilustra esta ideia dizendo que os diálogos, apesar de não nos conduzirem a definições, podem possibilitar que “[...] alguém que tivesse ponderado sobre o significado de “casa” pudesse ter tornado sua própria casa mais agradável” (ARENDT, 2012, p. 193).

Para tanto, Sócrates dispunha-se a compartilhar suas próprias perplexidades, suas próprias dúvidas para que, a partir do diálogo-pensante ou do pensamento-dialógico, pudessem praticar o exercício de pensar. Contudo, não desacreditava que “[...] falar e pensar sobre a piedade, a justiça, a coragem e coisas do gênero poderiam tornar os homens mais piôs, justos e corajosos [...]” (ARENDT, 2012, p. 193). Não necessariamente no sentido de conduzir os homens a uma perfeição, mas no sentido de interesse e motivação para pensar sobre os problemas existenciais; da mesma forma, não no sentido de conduzir e responsabilizar o ato de pensar como produtor de um resultado que apareça, pois mesmo quando, analogamente, se autodenominava como uma “parteira”, nada dizia a respeito de transmitir conhecimentos, valores morais ou qualquer doutrina como produto do pensar. É notável, então, que Sócrates ocupa-se mais a compreender e assimilar um certo caminho para o pensar⁶ do que em construir doutrinas ou teorias (ARENDT, 1997).

Sócrates manteve sempre viva a sua condição de estar presente intensamente em duas dimensões vitais do ser humano, no pensar e no agir. Não no sentido de fazer da ação o âmbito de inserção daquilo que se pensa e nem o pensar uma dimensão servil daquilo que se vive, mas, no “[...] sentido muito mais relevante do

6 Arendt chama a atenção para os riscos que podem haver nesta forma de conceber o pensamento e a relação com os saberes. Ao mesmo tempo em que as doutrinas e tradições são postas à problematização, à investigação, nada impede que, pelo movimento do pensar, possamos colocar no lugar deles novas ou diferentes regras e preceitos. Porém, destaca a filósofa, não é o pensamento em si mesmo que cria novas crenças, mas a assimilação que as pessoas fazem dos conceitos que se promulgam no cotidiano. “Não-pensar”, por sua vez, também não resolveria a submissão a dogmas, pelo contrário, os mantém e os conserva como ditadores (ARENDT, 2012, p. 198-199).

estar à vontade nas duas esferas e ser capaz de passar de uma à outra aparentemente com a maior facilidade [...]” (ARENDDT, 2012, p. 189). Esse aspecto a respeito de Sócrates define sua mestria, pois, enquanto mestre, não se perde em pensamentos a ponto de sentir-se fora do mundo, deslocado em seu modo de agir, nem se perde na ação, eximindo-se da condição de pensar sobre seu estar-no-mundo. Ele concilia com desenvoltura exemplar esse movimento que vai da ação ao pensar e do pensar à ação.

[d] É imprescindível, portanto, que o pensamento para Sócrates, diferentemente de Platão, não despreza a *doxa* como terra fértil para o diálogo; nas palavras de Arendt, “a oposição entre verdade e opinião foi sem dúvida a mais anti-socrática conclusão que Platão tirou do julgamento de Sócrates” (1993, p. 92). Por isso, a postura aberta e acolhedora de Sócrates, capaz de contrapor a verdade e a *doxa*, revela que todos podem pensar, colocar sob suspeita suas opiniões e as opiniões alheias, admirar-se com os problemas humanos e compartilhar dialogicamente suas perplexidades. Isso implica que todos comportamos a condição de pensamento, porém, ao mesmo tempo estamos sujeitos à “inabilidade de pensar” (ARENDDT, 2012, p. 214).

A *doxa*, como subsídio imprescindível desta atividade do espírito denominada pensar, tem um papel decisivo, não só para os fins políticos que se acercam de Hannah Arendt, como também para a formação humana. Arendt, entre os filósofos, é quem trata longamente deste conceito e dá a ele um lugar privilegiado em seus estudos, especialmente, a partir do modo como Sócrates funda sua posição de mestre na condição de relaciona-se formativamente com a *doxa*.

Arendt pressupõe que o mundo tem uma natureza fenomênica, que as coisas mundanas e o próprio indivíduo possuem a capacidade de aparecerem. Porém, ambos só aparecem porque alguém os percebe e, desse modo, nada existe no singular, “a pluralidade é a lei da Terra”, diz Arendt (2012, p. 35). Somos sujeitos e objetos, pois percebemos e somos percebidos. O fantástico e indeterminado, nesse sentido, é que a aparência tem uma diversidade infinita, ao mesmo tempo em que a percepção pelos órgãos sensoriais é de igual diversidade e presente em uma

pluralidade de espectadores, de modo que se as percepções são múltiplas sobre o mesmo objeto e, portanto, a aparência ao passo em que mostra, pode também ocultar ou desfigurar (ARENDT, 2012).

Retirar-se do mundo para pensar não é um movimento simples pelo fato de que não estamos somente no mundo, nós somos do mundo, somos aparência e espectador de nós mesmos. Por isso, “Ser e Aparecer coincidem” (ARENDT, 2012, p. 35). Essa definição é muito importante, pois a atividade de pensar, então, somente consegue se referir àquilo que aparece e, portanto, só conseguimos ir da aparência (mundo) para a aparência (pensamento). Portanto, não encontramos no pensamento uma verdade, a não ser uma verdade como *aletheia*, como algo que também é fenomênico, que acontece e, portanto, é também uma nova “aparência”.

O esforço, portanto, do filósofo, assim como do cientista, em encontrar uma verdade que antecede (causa) a aparência, é em vão, pois uma aparência se rompe ou é substituída apenas por outra aparência, isso porque “[...] a nossa tradição filosófica transformou a base de onde algo surge na causa que a produz, em seguida concedeu a esse agente eficaz um grau mais elevado de realidade do que aquele atribuído ao que meramente se apresenta a nossos olhos” (ARENDT, 2012, p. 41). A consequência mais evidente desta crítica de Arendt é a suspensão do dualismo ontológico entre um Ser (verdadeiro) e uma (mera) aparência.

Enquanto seres que aparecem para o mundo, pois somos portadores de um impulso de autoexposição, “até certo ponto podemos escolher como aparecer para os outros” (ARENDT, 2012, p. 51). Essa característica de poder escolher deliberadamente o que expor e o que esconder, segundo Arendt, parece uma propriedade designadamente humana. Assim, ela diferencia autoexposição, enquanto exibição de qualquer propriedade que o ser vivo tenha, e autoapresentação, enquanto resultado da escolha consciente do que deseja exibir. Entretanto, a autoapresentação requer um determinado nível de autoconsciência, que é “[...] uma capacidade inerente ao caráter reflexivo das atividades espirituais [...]” (ARENDT, 2012, p. 53). Com isso, podemos concluir que temos a capacidade de manipular as aparências até certo ponto e, por isso,

de iludir e mascarar. Assim, qualquer confiança naquilo que aparece é mais intensa quando o objeto que aparece também é perceptível por outros. Aí está a base de nosso senso comum, ou, como diz Arendt, nossa sensação de realidade, a qual é garantida, segundo ela, por uma tríplice comunhão:

os cinco sentidos, inteiramente distintos uns dos outros, têm em comum o mesmo objeto; membros da mesma espécie têm em comum o contexto que dota cada objeto singular de seu significado específico; e todos os outros seres sensoriais dotados, embora percebam esse objeto a partir de perspectivas inteiramente distintas, estão de acordo acerca de sua identidade (2012, p. 67).

O pensamento exige, então, que o si mesmo retire-se deste senso comum. Neste contexto, a mestria socrática tem papel decisivo, uma vez que parte da pergunta para problematizar a *doxa*. Este caminho conduz o outro ou o si mesmo à verdade de sua *doxa*, não pressupondo a eliminação desta, mas a exposição da verdade que está intrínseca a ela.⁷ Não referimo-nos aqui à “(...) verdade absoluta, que seria a mesma para todos os homens, e, portanto, não se relacionaria com a existência de cada homem (...)” (ARENDR, 1993, p. 100). Referimo-nos sim à verdade da *doxa*, daquilo que “me parece”, *dokei moi*, de cada sujeito, que deve revelar-se, aparecer para *si mesmo* e para os outros. A partir desta perspectiva, a pergunta, doravante, não é “o que uma coisa é?”, mas, “como a coisa aparece?” (ARENDR, 2012).

Entramos, aqui, em um dos pontos determinantes para nossos fins: que verdade é essa que não é a mesma para todos os homens? O que legitima uma opinião COMO verdadeira e sob que critérios? Em que sentido essa configuração da verdade passa a ser próspera para a formação do si mesmo? “Para Sócrates, o principal critério para o homem que diz sua própria *doxa* com verdade é ‘que

⁷ A *doxa*, para Arendt, se constitui a partir da posição de cada um no mundo, por isso “aquilo que é visível” tem correspondência com a *doxa* e é por meio dela que o mundo se abre ao homem. Desta forma, a compreensão da *doxa* transcende nosso entendimento contemporâneo de opinião, apesar de usarmos, aqui, a palavra “opinião” como sinônima de *doxa*. Além disso, a *doxa* também compreende aquilo que se mostra, que se revela ao outro por meio da linguagem.

ele esteja de acordo consigo mesmo” (ARENDT, 1993, p. 101). Este critério de não contradição difunde-se com a condição humana que suscita a experiência da verdade fundamentada na coerência do sujeito, porque este sujeito “[...] ‘sendo um’, pode ao mesmo tempo falar consigo mesmo (*eme emautô*) como se fosse dois” (ARENDT, 1993, p. 101).

Essa condição humana de falar consigo mesmo, e por isso, somos dois-em-um, permite-nos a reflexão do pensamento sobre os significados, que não se sustentam em critérios cognitivos da verdade, mas na verdade de nossa *doxa*. Este outro que coabita comigo mesmo, que suscita o diálogo, assegura a possibilidade da não fragmentação do si mesmo e sustenta um posicionamento ético quando alega que é melhor estar em desacordo com o mundo do que com seu próprio si mesmo (ARENDT, 2012). Encontramos, na busca dessa condição ética da constituição de si mesmo, um caráter decisivo do espaço pedagógico-formativo que o mestre deve ocupar na relação com o discípulo.

A intenção não é firmar o sujeito solipsista, individualista, que abnega sua relação com os outros, pois mesmo na relação consigo mesmo não há renúncia da pluralidade que marca a humanidade. A aptidão de viver com os outros alarga-se à medida em que consigo viver comigo mesmo. Somos sempre plurais, já que a abertura do mundo se dá para cada homem de forma diferente e, num movimento dialético o pensamento interrompe a vida e a vida interrompe o pensamento (ARENDT, 2012). Nesta tensão atmosférica entre vida e pensamento a formação do si mesmo ganha vitalidade e fomento, não com a finalidade de encontrar verdades gerais, mas, de constituir ou formar os homens como sujeitos mais verdadeiros, enquanto “[...] cidadãos mais verdadeiros” (ARENDT, 2012, p. 97).

Podemos dizer que esta linha de estudos percorrida pela filósofa amplia também, por consequência, o horizonte da formação do si mesmo para além das fronteiras do que é cognoscível. O si mesmo compreende-se desacorrentado de uma formação que se reserva às experiências daquilo que é passível de ser determinado cognitivamente e empiricamente.

A formação do si mesmo a partir da mestria própria do Sócrates de Hannah Arendt se configura à medida em que o movimento do pensamento é capaz de despertar, de degelar o sujeito do congelamento de suas ideias, conceitos, palavras, já que o ato de pensar é corrosivo e devastador. Ele nos faz perder o sentido, assim como os habitantes da Caverna de Platão que perdem o senso comum que lhes dá norte ao sair da caverna. Assim, o Eros socrático, enquanto aquele amor que deseja o que não possui, constitui-se no espírito do pensador, um si mesmo que transcende a paralisação do sujeito em razão de sua *doxa* não examinada, o coloca em movimento e o permite ir a um lugar desconhecido, novo, diferente, um lugar de que não se sabia, mas que é possível porque o sujeito é incitado pelo mestre a dialogar consigo mesmo e, assim, seus passos passam a ser direcionados por si mesmo, impedindo sua redução da posição de sujeito, pois, relembramos que, para Arendt, os “homens que não pensam são como sonâmbulos” (2012, p. 214).

Poderíamos propor que a formação do si mesmo, em Arendt, refere-se ao processo de compreender, conceito que se encontra para além do doutrinar, pois o compreender é um movimento complexo e infinito, que não resulta em saberes finais, mas em sentidos. E, contrariamente, “a doutrinação é perigosa por nascer principalmente de uma deturpação não do conhecimento, mas da compreensão” (ARENDR, 1993, p. 40).

A mestria de Sócrates, do modo como percebermos em Arendt, demonstra que a formação do si mesmo, enquanto exercício de pensamento que tem origem no diálogo consigo mesmo, guarda concisa dimensão ética, pois “ninguém que não possa realizar o diálogo consigo mesmo, isto é, que careça do estar-só necessário para todas as formas de pensar, pode manter sua consciência moral intacta” (ARENDR, 1993, p. 105). O estar-só, portanto, é prerrogativa para o pensamento, para a constituição do si mesmo, sendo que a inviabilidade dessa condição promove uma palidez moral, um afrouxamento ético-político capaz de comprometer significativamente a formação do si mesmo. Essa retomada ética da formação do si mesmo que Arendt anuncia por meio da mestria socrática é fundamental para que possamos, adiante, pensar a

relevância de uma ética do si mesmo abandonada pelos processos de subjetivação contemporâneos.

A MESTRIA SOCRÁTICA E O PENSAR POR SI MESMO

As considerações de Hannah Arendt sobre o pensar enquanto atividade do espírito fortalecem significativamente um aspecto da mestria socrática, a saber, a arte de pensar por si mesmo e consigo mesmo. Associado a esta atividade, outro elemento importante para fortalecer, na mestria de Sócrates, a formação do si mesmo, é que este ato de pensar consigo mesmo inspira-se na *doxa* dos sujeitos. Ambos constituem uma diretriz ética na formação do si mesmo, pensar consigo mesmo a partir da própria *doxa* é uma atividade do espírito vital, à medida em que se pretende formar a si mesmo de modo desvinculado de uma dimensão ontológico-dualista.

Arendt resgata a relevância da atitude de Sócrates ao repensar a relação entre política e filosofia a partir da morte de Sócrates e das consequências dela para o pensamento de Platão, o que funda, não somente o sentido do pensar consigo mesmo e a relevância da *doxa* para tal atividade do espírito, como cauteriza a presença fundamental da mestria socrática para uma profícua relação entre política e filosofia a partir da ética do si mesmo. Arendt demarca que esta atividade do espírito, o pensar consigo mesmo, é indispensável para que o si mesmo prepare-se para a vida, para enfrentar e resistir aos modelos ideológicos dogmáticos e doutrinários oriundos de fora do sujeito (modelos políticos, religiosos, mercadológicos, sociais, etc.).

Se rapidamente recuperarmos, em largos traços, a origem desta desavença entre filosofia e política, como abordada por Arendt, conseguiremos localizar os aspectos que nos interessam. A inconformidade de Platão com a condenação de Sócrates, em razão deste não ter conseguido, por não fazer uso da persuasão, livrar-se da morte, levou Platão a desacreditar no processo dialógico a partir do qual as opiniões (*doxas*) são submetidas à reflexão. Quando Platão resiste a isto, inicia um esforço filosófico em demonstrar a importância de que não podemos reservar nenhuma credibilidade naquilo que é transitório, instável e plural. Seria, então, necessário,

critérios absolutos para sistematizar a pluralidade da vida, como, por exemplo, uma ideia absoluta de Bem e de Justiça.

Esse impacto na vida de Platão fez com que ele começasse a dissentir de aspectos vitais da mestria socrática, como por exemplo, o pensar consigo mesmo a partir da própria *doxa*. Ao desprezar a *doxa* e empenhar-se na busca pela verdade, segundo Arendt, Platão ocupou-se em demonstrar que somente o acesso a conceitos absolutos poderia certificar quem quisesse governar a cidade, uma vez de posse destes saberes eternos e imexíveis. Mas, o que mais nos interessa aqui, é que somente o filósofo “[...] podia enxergar a ideia do bem, a mais alta das essências eternas [...]” (ARENDRT, 1993, p. 94). Dessa forma, somente o afastamento dos problemas humanos, da vida dos sujeitos e de sua condição vulnerável é que se poderia ter acesso à verdade. A filosofia e o pano de fundo da formação do si mesmo e da prática pedagógica do mestre, portanto, precisava desocupar-se ou desvencilhar-se da vida para aceder à verdade.

Arendt reafirma a importância da filosofia e da postura filosófica de Sócrates para a política, justificando que ele, quando não pretendeu ocupar nenhum cargo político, não desdisse seu interesse pela política, nem abnegou sua relevância para a *pólis*. Pelo contrário, e isso nos interessa, procurou demonstrar que ao passo em que o sujeito se ocupa consigo mesmo (ética) pelo exercício do pensamento, poderá então melhor tratar dos problemas do cotidiano (política). Ou, na leitura de Arendt, o que Sócrates está tentando dizer “[...] é que viver junto com os outros começa por viver junto a si mesmo. O ensinamento de Sócrates significava o seguinte: somente aquele que sabe viver consigo mesmo está apto a viver com os outros” (1993, p. 102). Esse seria o modo pelo qual a filosofia poderia ser tornar proeminente para a *pólis*, o que direciona significativamente a intenção da ação formativa que o mestre formador de si mesmo aporta.

Em que, portanto, se constitui este exercício de pensar? Como podemos, então, formar a si mesmo nesta perspectiva *arendtiana*? Partindo do pressuposto teórico apresentado anteriormente, o pensar, enquanto atividade do espírito é um exercício individual, que se faz à medida em que se recua do mundo, do mundo comum a todos, da convivência com o outro, com as coisas, com as situações

e relaciona-se reflexivamente com o que está ausente dos sentidos. Mas, que, por outro lado, está presente em forma de representação daquilo conforme me parece – *dokei moi*.

Esse movimento do pensamento, que reserva-se a refletir sobre minhas próprias representações, é o modo pelo qual o si mesmo pode conhecer-se. Ou seja, não como um movimento que se eleva até às essências eternas, mas como um movimento que trata daquilo que é transitório, terreno, dos problemas cotidianos da vida, pois “apenas ao conhecer o que aparece para mim – apenas para mim, e, permanece, portanto, sempre relacionado à minha própria existência concreta – eu poderei algum dia compreender a verdade” (ARENDDT, 1993, p. 100). Porém, compreender a verdade da própria *doxa*, não a verdade eterna, pois esta não é possível para os mortais, diz Arendt (1993). É evidente, aqui, a relação que o mestre terá com a verdade e, também, o modo como provocará o discípulo a entendê-la, isto é, como uma maneira de conhecer-se.

Se há verdade, ela está na própria *doxa*. Como então encontrar nesta *doxa* a verdade, que é tão própria e individual, mas que ao mesmo tempo representa toda a humanidade? Diz Arendt, que, “para Sócrates, o principal critério para o homem que diz sua própria *doxa* com verdade é ‘que ele esteja de acordo consigo mesmo’ – que ele não se contradiga e não diga coisas contraditórias [...]” (1993, p. 100), pois pensar consigo mesmo implica no diálogo consigo mesmo e, nesse sentido, uma vez que converso comigo, “é melhor estar em desacordo com o mundo todo do que, sendo um, estar em desacordo comigo mesmo” (ARENDDT, 1993, p. 100).

Se “estar de acordo comigo mesmo” é critério fundamental e indispensável para encontrar a verdade da própria *doxa*, então, parece estar pressuposto aí que o si mesmo tenha as condições para pensar coerentemente. Dois movimentos são pressupostos então, primeiramente, que pensar consigo mesmo implica na destruição das *doxas* que são tomadas como dogmas, pois “o componente depurador no pensamento, a maiêutica socrática, que traz à tona as implicações das opiniões não examinadas e, portanto, as destrói – valores, doutrinas, teorias e até mesmo convicções [...]” (ARENDDT, 1993, p. 167). Este o primeiro movimento, de destruição de dogmas, que são *doxas* não examinadas. O segundo movimento, portanto,

implica em manter a faculdade de pensar sempre ativa, pois é o único modo possível de alcançar a verdade do sujeito.

Se pensar consigo mesmo implica em destruir aqueles dogmas que se construíram no si mesmo e, o modo de examiná-los perpassa pela capacidade de colocá-los em reflexão, então, presume-se que o si mesmo tenha as condições suficientes para realizar este movimento de questionamento da própria *doxa*. Por vezes, essa condição não está em atividade no sujeito. Cabe, então, ao mestre preparar para que o si mesmo esteja em condições de praticar este diálogo inquiridor. Como diz Arendt, “[...] cada cidadão teria que ser suficientemente articulado para mostrar sua opinião em sua veracidade [...]” (1993, p. 100). E, nisto, Sócrates mostra-se como mestre ou como filósofo que sustenta não somente uma função política, mas, antes disso, uma função formativa.

É evidente, portanto, que a mestria dialógica de Sócrates não promove o saber, mas a capacidade de exercitar-se em relação ao saber. Ele não dá nada em lugar da destruição da *doxa* dogmática a não ser a abertura permanente do si mesmo em colocá-la sempre em questionamento. Por isso, “ter discutido alguma coisa até o fim, ter falado sobre alguma coisa, sobre a *doxa* de algum cidadão, isso já parecia um resultado suficiente” (ARENDRT, 1993, p. 98). O que podemos fazer, do ponto de vista formativo, para que o sujeito possa pensar consigo mesmo, é justamente exercitar-se em dialogar, em colocar a verdade em evidência. E, nisso, Sócrates é ideal de mestre, aquele que incita e contribui para que o outro forme a si mesmo pelo exercício da prática dialógica consigo mesmo.

Por meio do diálogo o indivíduo mostra-se ao outro e mostra-se a si mesmo; percebe o outro e percebe a si mesmo. A superação do individualismo pressupõe essa capacidade, essa abertura que não toma minha opinião como um saber essencial e absoluto. E, não é essencial e absoluto porque aquilo que se mostra e aquilo que é percebido está em diálogo e não em um discurso doutrinário e impositivo. Só à medida em que a verdade não é tomada desta forma dogmática, a relação entre os sujeitos torna-se propositiva à convivência. Por isso, o mestre prepara o outro para viver na comunidade, ele incita a amizade entre os cidadãos, pois a amizade carrega um elemento político, que “[...] reside no

fato de que, no verdadeiro diálogo, cada um dos amigos pode compreender a verdade inerente à opinião do outro” (1993, p. 99). A manipulação do outro pelo domínio da verdade absoluta rompe-se quando o diálogo exige a manifestação de uma verdade que é apenas inerente à própria *doxa* do si mesmo, pois não se pretende universal e determinista.

Nesse contexto, Arendt acreditava que a mestria de Sócrates tinha importância política, ou seja, que “[...] tal destruição [das opiniões não examinadas] tem um efeito liberador sobre outra faculdade humana, a faculdade de julgar, que pode ser vista, com alguma razão, como a mais política das habilidades espirituais do homem” (ARENDR, 1993, p. 167). Portanto, o diálogo consigo mesmo não é um solipsismo, mas uma propulsão para a vida (ética e política) com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir, diante do que foi exposto, a presença decisiva do mestre para a formação do si mesmo. A mestria socrática torna-se formativa e orientadora à medida em que coloca o si mesmo sempre em evidência, sob suspeita. Este é um exercício de si sobre si, um exercício que exige autoria e legitimidade do próprio sujeito que atua sobre si mesmo. Não é um assujeitamento ingênuo e ignorante às pressões de forças externas ao sujeito. Pelo contrário, tem sempre à mão aquilo que lhe acontece, não há esquecimento de si. Deste modo, parece-nos evidente que Arendt contribui para a retomada da formação ética como modo de resistir ao individualismo excêntrico e egocêntrico enraizado no tempo presente.

A formação do si mesmo, nos moldes *socrático-arendtiano*, permite ao sujeito romper com o imediatismo e agitação do mundo ao exigir tempo consigo mesmo. Entretanto, esta perspectiva formativa não ganha vitalidade sem a presença definitiva do mestre, pois ele, enquanto sujeito capaz de pensar consigo mesmo, pode e deve, por consequência, assumir a função de pensar com o outro, uma vez que já se experimentou nesse exercício de formar a si mesmo, de pensar sobre sua condição, de não ser incoerente consigo

mesmo... Eis a ação formativa do mestre, despertar o discípulo para esta atividade que, segundo Arendt, é a mais vital possível, o pensar livre e descomprometido com critérios cognitivos e deterministas daquilo que se pode aventurar-se no pensamento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 853-865, set./dez. 2010.

ARENDRT, Hannah. **A Dignidade da Política**: ensaios e conferências. Organizador Antônio Abranches; tradução Helena Martins e outros. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

ARENDRT, Hannah. **A Vida do Espírito**: o pensar, o querer, o julgar. 3. ed. Tradução Cesar Augusto R. De Almeida, Antônio Abranches e Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

ARENDRT, Hannah. **La Promesa de la Política**. Edição e Introdução de Jerome Kohn. Barcelona: Paidós, 1997.

ARENDRT, Hannah. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Kant & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MÜHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Claudio Almir; CENCI, Angelo Vitório. **Questões Atuais da Educação**: sociedades complexas, pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana. Ijuí: Unijuí, 2016.

NETO, Rodrigo Ribeiro Alves. **Mundo e Acosmismo na obra de Hannah Arendt**. 2007. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, Luciano. **10 lições sobre Hannah Arendt**. 4. ed.
Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.



A ESCRITA COMO ELABORAÇÃO DA MEMÓRIA: PROCESSO DE SUPERAÇÃO DA *STULTITIA* NA CONTEMPORANEIDADE

Márcio Luís Marangon¹

Elisandro Rodrigues²

A complexidade é um elemento da resposta e da maneira de se responder ao mundo mas, quando penso naquele filósofo que não quer que a gente reduza “un phénomène historique terrible et ambigu” - para ele, o colonialismo - a simplesmente “un crime contre l’humanité” enquanto que, quando o assunto é educação, ele prefere simplificar e dizer “esses arruaceiros não pedem, e sim queimam escolas” e, quanto ao desemprego, “a pessoa não vai para a sala de aula para ser empregada mas para ser ensinada” [...] isso - discursos desse tipo - dá vontade também de se fazer de simplista ao extremo e responder: imbecil. (KAPLAN, 2018, p. 14).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Um olhar amplo sobre a sociedade atual é capaz de apontar que, pouco a pouco, um movimento de supressão da preocupação diante da violência de gênero, raça ou classe social, expande-se pelo mundo. É possível afirmar que tal movimento avança como uma “onda”, atingindo vários países de maneira intensa e (re)acendendo a preocupação sobre temas que se imaginava terem sido suprimidos (ou erradicados) desde a II Guerra Mundial, atualizando um discurso superficial e sem comprometimento conivente com uma produção e um rastro histórico de violência e desumanização.

É difícil interpretar de onde vem esta onda. Da mesma forma, é difícil aclarar como ela ganha força em tempos onde a informação está disponível para um grande percentual da população mundial (percentual este, diga-se de passagem, bem superior à que tinha

1 Doutorando em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Bolsista Prosup/Capes.

2 Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Técnico em Educação/Gerencia de Ensino e Pesquisa do Grupo Hospitalar Conceição.

acesso a informação na II Guerra Mundial), e atinge não somente classes desfavorecidas (como podemos ver no poema de Leslie Kaplan, acima transcrito) como também “intelectuais”, que influenciam nas decisões políticas e econômicas dos países.

Uma das explicações possíveis pode estar relacionada com as interpretações de Foucault a respeito da condição de *Stultus*. Para Foucault (2010, p. 119) “o *stultus* é alguém que de nada se lembra, que deixa a vida correr, que não tenta reconduzi-la a uma unidade pela (re)memorização do que merece ser memorizado”. É o sujeito que deixa sua existência passar, sem fazer marca, sem fazer memória e sem ter vontade “e que não [dirige] sua atenção, seu querer, em direção a uma meta precisa e bem determinada”.

Ou seja, diante da possibilidade de que na atualidade – mesmo com uma quantidade de informação superior a outras épocas – existam indivíduos desprovidos da capacidade de usufruir das informações sobre a história do mundo e suas consequências, estando à “mercê de todos os ventos das representações exteriores”, e não sendo capaz de “fazer a separação, a *discriminatio* entre o conteúdo dessas representações” e aquilo que realmente vive e o representa (inclusive suprimindo a preocupação diante da violência de gênero, raça ou classe social), parece apontar para a proliferação da condição de *Stultus* na Modernidade (FOUCAULT, 2010, p. 118).

Nesse contexto, o *Stultus* moderno caracterizar-se-ia como uma esponja, que absorve tudo o que vem de fora, mas, da mesma forma, rejeita tudo. É alguém que não tem consistência interna e apenas reproduz um conteúdo sem senso crítico adequado (NOVAES, 2014), tendo um posicionamento passivo e maleável diante do bombardeio de informações e das novas técnicas de marketing digital³ - que primam pela manipulação dos sentidos e sentimentos para ampliar o consumo.

Mas, de onde ressurgem esta característica da *stultitia* – que ainda perdura – na contemporaneidade? Como enfrentá-la? Eis algumas das questões que, através de uma análise hermenêutica, serão abordadas no decorrer deste ensaio. O objetivo é buscar demonstrar que: indiferente das determinações a que sejam

3 Um bom exemplo prático são as “ondas” de *fake news* produzidas diariamente e os ataques sofridos por pessoas públicas pelos *haters* no ambiente virtual.

expostas as análises dos indivíduos e de suas tomadas de decisões, e, indiferente de como a *Stultitia* surge e se propaga, a elaboração do passado através da escrita da memória torna-se uma possibilidade de superação destes problemas, desde que, represente um aspecto constantemente presente na concepção pedagógica-formativa dos indivíduos.

Para chegar a esse objetivo, este capítulo será dividido em três partes: na primeira parte, o conceito de *Stultus* será apresentado, buscando recuperar historicamente seu sentido; na segunda parte, este conceito será abordado em suas características na contemporaneidade; na terceira parte, será apresentada uma alternativa para alavancar um processo de superação desse problema.

Como bibliografia básica, serão utilizados autores como Foucault – tendo como fundamento suas concepções sobre o *Estultos*, bem como sobre a elaboração da memória –, Hannah Arendt, Giorgio Agamben, Zigmunt Bauman e Georges Didi-Huberman.

O CONCEITO DE *STULTUS* E SUA CONCEPÇÃO HISTÓRICA

O *Stultus* está aberto ao mundo exterior na medida em que deixa essas representações de certo modo misturarem-se no interior do seu próprio espírito – com suas paixões, seus desejos, sua ambição, seus hábitos de pensamento, suas ilusões, etc. – de maneira que o *stultus* é aquele que está, assim, à mercê de todos os ventos das representações exteriores e que, depois que elas entraram em seu espírito, não é capaz de fazer a separação, a *discriminatio* entre o conteúdo dessas representações e os elementos que chamaríamos, por assim dizer, subjetivos, que acabam por misturar-se com ele. Esse é o primeiro caráter do *stultus*. (FOUCAULT, 2010, p. 118).

É assim que Foucault descreve a noção que traz sobre o conceito de *Stultus*. Noção esta, que ele mesmo aponta construir a partir do que Sêneca expressa em suas cartas e tratados. Entretanto, a noção de *Stultus* pode ser compreendida ainda para além do que se vê em Sêneca, e na análise de Foucault.

Em sua obra *Hitler e os Alemães*, por exemplo, Voegelin (2008) aponta que o conceito de *Stultus* representa o “idiota”, o “tolo”, e recupera a origem deste conceito de modo resumido, mas, que pode dar um norte para a percepção de como o mesmo ajuda a compreender a situação existencial da contemporaneidade, que corrobora para a derrocada da democracia e para a crise social. Diz ele:

Esse fenômeno sempre foi reconhecido nas civilizações antigas. O tolo, o *nabal*, em hebraico, que por causa de sua tolice, *nebala*, cria desordem na sociedade, é o homem que não é um crente, nos termos israelitas da revelação. O *amathes*, o homem irracionalmente ignorante, é para Platão o homem que simplesmente não tem a autoridade da razão ou que não pode curvar-se a ela. O *stultus*, para Tomás, é o tolo, no mesmo sentido da *amathia* de Platão e do *nebala* dos profetas israelitas. Este *stultus* agora sofreu uma perda de realidade e age com base numa imagem deficiente da realidade e, assim, cria desordem (VOEGELIN, 2008, p. 121).

Tal recuperação permite um aprofundamento direcionado para a compreensão deste termo. Em sua obra *República*, por exemplo, Platão analisa a reflexão socrática a respeito da distinção entre bem e mal, usando o termo *amathes* para expor aqueles que não possuem sabedoria para compreender o mundo em que vivem e, por isso, não sabem se conduzir. Sua *amathia* (ignorância) relaciona-se com a falta de cultura, ou incapacidade de captá-la e compreendê-la, impedindo a verdadeira liberdade, visto que, em Sócrates – também em Platão – a verdadeira liberdade está vinculada à ideia de agir bem, agir justamente.

Nesse caso, o *amathes*, ao não conseguir distinguir o justo do injusto, o bem do mal, não consegue desenvolver-se plenamente. Também não é plenamente livre, tornando-se, em certa medida, um problema para a sociedade onde, para Platão, todos os cidadãos⁴ precisam desenvolver-se em plenitude para que a sociedade possa

4 Lembrando que na sociedade Ateniense da época apenas uma pequena porcentagem de indivíduos era considerada “cidadão”.

evoluir individualmente e, dialeticamente, também coletivamente. Com isso – por sua incapacidade de compreender o mundo assertivamente – o *amathes* não consegue a concretização subjetiva da dialética de maneira plena, não constituindo a “autoridade da razão” e dessa forma não podendo participar da política (*pólis*) – quebrando ou impossibilitando o ciclo dialético evolutivo da sociedade.

Se em Platão o problema da *Stultitia* ganha notória preocupação, também em Tomás de Aquino este tema ganha importância. Aquino prefere utilizar a palavra *Stultus* para designar o problema da falta de esclarecimento dos indivíduos e preocupa-se em buscar sua gênese, apresentando dois modos: “De um modo, por indisposição natural, como se dá com os loucos. E tal estultícia não é pecado. De outro, por mergulhar o homem os sentidos nas coisas terrenas, o que o torna de senso incapaz de perceber as coisas divinas, conforme aquilo do Apóstolo” (AQUINO, s/d, p. 2036).

Deste segundo modo (o mais preocupante para Aquino), podem ocorrer diversos “tipos” de *Stultitia*, mas, mesmo assim, é possível identificá-los por duas gêneses específicas: a primeira é a paralisia, que leva ao estupor [processo que, diferente da admiração, impede uma atitude positiva de interpretação sobre as situações: “o fátuo carece do senso judicativo; o *estulto* tem esse senso, mas embotado” (AQUINO, s/d, p. 2035)]; e, a segunda, é a falta de sensibilidade.

Para Aquino, o *Estulto* é então alguém que – acima de tudo – não tem (ou perdeu) a sensibilidade, e por isso se difere do sábio. O sábio, assim como a faculdade do “gosto” – que sabe discernir o sabor das coisas – sabe discernir as coisas e as causas: “diz Isidoro no mesmo lugar, a denominação de sábio é derivada de sabor; porque assim como o gosto tem por função discernir o sabor dos alimentos, assim o sábio, a de discriminar as coisas e as causas” (AQUINO, s/d, p. 2036). Por essa capacidade desenvolvida o sábio tem possibilidade de perceber-se e perceber, da mesma forma, para diferenciar e discernir o que é bom do que não é bom. Sem tal capacidade, o *Estulto* perde a capacidade do juízo (de julgar o que é certo e errado) e acaba se opondo “aos preceitos que regulam a

contemplação da verdade” (AQUINO, s/d, p. 2036), o que significa que, como em Platão, suas ações causarão problemas à comunidade.

Tomás de Aquino, inclusive, utiliza uma passagem do *Menon* de Platão para reforçar outro problema do *Estulto*: por não poder (ou não querer) ir além daquilo que percebe, toma por falso aquilo que não pode compreender, impedindo a ampliação dos saberes e assim torna-se mau exemplo para a sociedade.

Outro que se preocupou com a *Stultitia* foi Sêneca. Em suas Cartas a Lucílio, o pensador afirma com veemência que “o sábio não carece de nada, porém, necessita muitas coisas: ao contrário, o *tolos* não necessita nada, por que nada sabe usar, mas carece de tudo”. (SÊNECA, 1884, p. 22 – Tradução nossa)

Assim, evidencia-se que o que diferencia o sábio (*sapiens*) do *Stultus* é o modo como o mundo que o circunda é interpretado. Mesmo que ambos tenham as mesmas experiências, compreendem de modo totalmente diferente. O sábio ao conseguir fazer a leitura correta de seu recorte espaço-temporal sabe usufruir apenas do que é necessário, porém, o *Estulto*, por não conseguir fazer tal leitura, acaba usufruindo desmedidamente daquilo que o cerca, tornando-se um peso para a sociedade.

E é por esse mesmo caminho de Sêneca que o problema da *Stultitia* é retomado na Modernidade, por Foucault. Para este autor, a *Stultitia* também é um estado patológico dos indivíduos, caracterizado pela incapacidade de “dar a si mesmo um ponto fixo na posse de uma verdade adquirida” (FOUCAULT, 2014, 147), sendo o polo contrário do cuidado de si.

O Estulto, para Foucault (2010), nessa situação, é aquele que não tem “cuidado consigo mesmo”, e está aberto ao mundo de tal forma que deixa as representações⁵ “misturarem-se no interior do próprio espírito” (2010, p. 118). Desse modo, o espírito do *Stultus* está para Foucault à mercê de “todos os ventos”, disperso no

5 Aqui seria interessante remeter a Deleuze (1988, p. 54), quando ele fala sobre a possibilidade do aprender como fuga de uma imagem dogmática do pensamento, como uma imagem da representação, “a aprendizagem não se faz na relação da representação com a ação (como reprodução do mesmo), mas na relação do signo com a resposta (como encontro com o Outro). [...] Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda a educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. [...] Aprender é constituir este espaço do encontro com os signos, espaço em que os pontos relevantes se retomam uns nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça”.

tempo, incapaz de fazer uma leitura adequada do mundo que está a sua volta, constituindo uma condição existencial “sem memória e sem vontade”. Ou de vontade “limitada, relativa, fragmentária e cambiante” (idem), por isso, o indivíduo nesta condição não é capaz de querer como convém.

Essa falta de “querer” ou esse “querer sem determinação” tem duas perigosas consequências: primeiro, que o *estulto* é determinado pelo que vem do exterior e, segundo, passa a querer “várias coisas ao mesmo tempo, coisas divergentes sem serem contraditórias” (FOUCAULT, 2010, p. 119).

Diante de tais afirmações de Foucault – e fazendo uma breve retrospectiva do que se apresentou até aqui –, ao analisar separadamente o conceito de *Estulto* é possível perceber que: em Platão o conceito está ligado à incapacidade de captar e compreender a cultura, impedindo a verdadeira liberdade; em Tomás de Aquino o conceito está ligado ao estupor, do qual decorre a falta de sensibilidade e a consequente perda da capacidade do juízo; e em Sêneca e Foucault, o *Estulto* é também aquele incapaz de fazer uma leitura adequada do mundo. Dessa maneira, em ambos autores, a incapacidade de leitura adequada do mundo que caracterizam a *Stultitia* aponta para um estado patológico que, se não impossibilita, dificulta muito o desenvolvimento de um estado democrático.

Isso posto, falta ainda responder a uma das questões principais deste estudo: como surge a *Stultitia*? Bem, para Tomás de Aquino – como já foi possível notar – o indivíduo pode nascer com esta condição, ou adquiri-la. Quanto às condições do nascimento (talvez não seja neste contexto que Aquino queira pronunciar), elas podem relacionar-se a algum tipo de deficiência física ou mental. Porém, ao que se remete à “aquisição” da *Stultitia* pouco se encontra sobre esta discussão. Tomás de Aquino ao mencionar a falta de sensibilidade é um dos poucos que se arrisca com mais afinco. A grande maioria dos pensadores que aborda o tema prefere ignorar sua gênese, o que acreditamos ser um grande erro quando o desejo é enfrentá-la.

Concorda-se, logicamente, que é difícil determinar de maneira assertiva em todos os casos o que leva um indivíduo a perder-se na

Stultitia, porém, deseja-se aqui deixar a própria tese para este fato. Para isso, é preciso retornar à Grécia Antiga e relembrar a diferença entre homens e deuses segundo as lendas Gregas.

Para esse povo, duas características marcaram a superioridade dos deuses: a eternidade (capacidade de viver todas as experiências) e a onipresença (do alto do Olimpo podiam ver todas as coisas acontecendo em seu contexto). Aos meros mortais caberia então em sua perfectibilidade suprir estas duas potencialidades: precisaria o indivíduo perceber que, diferente dos deuses, sua compreensão e ação sobre as coisas era limitada em um recorte espaço temporal, por isso precisaria desenvolver sua capacidade de raciocínio dialético, fosse através da subjetivação em reflexão, ou através da intersubjetividade – principalmente através da interferência de um mestre, que contribuiria para o indivíduo encontrar-se e assim almejar uma vida reta e uma ação verdadeira.

Diante desses fatos, é possível apontar que a *Stultitia*, por ser justamente a incapacidade de leitura adequada do espaço e do tempo, padece justamente desse olhar criterioso, de ferramentas a serem constituídas para que possa ver de modo dialético o mundo e sobre si mesmo, deste “situar-se no mundo em que vive”. O que significa, em outras palavras, que lhe falta o reconhecimento da necessária condução. Da abertura. Do reconhecimento de sua incompletude.

Padece, assim, perante a ignorância de sua própria ignorância, perante o descaso de si para consigo e perante o não acompanhamento da sociedade para com sua situação. Padece, subjetivamente e intersubjetivamente, de uma intervenção que lhe permita parar, analisar e constituir um olhar mais criterioso sobre sua relação espaço-temporal em que está inserido e as reais consequências de seus atos e omissões para além do que pode vislumbrar. É alguém que, de algum modo, sofreu por uma formação defeituosa, o que lhe causou falhas impressões, fator este que pode ser potencializado diante das características da contemporaneidade, como se pode verificar a seguir.

ATRAVESSAMENTOS NA CONTEMPORANEIDADE

Se o *estulto* traz em suas características a impossibilidade de compreender, sentir ou ler de maneira adequada a realidade, é de se compreender que, na atualidade, esta impossibilidade tende a ser potencializada.

Para fortalecer essa tese é possível recuperar os escritos de Bauman (2001), que caracteriza a sociedade contemporânea como líquida, pois, assim como os líquidos, ela é incapaz de manter uma forma definida, isso por que, está embasada na velocidade e não na duração, em que até mesmo os “quadros de referência” mudam antes mesmo de serem solidificados e com isso “são reduzidos à mera sequência de experiências instantâneas que não deixam traço, ou então cujo traço é odiado como irracional, supérfluo ou ‘suplantado’ no sentido literal do termo”. (BAUMAN, 2009, p. 174).

Disso tudo, nos apontamentos de Bauman, é possível perceber que se desencadeiam vários outros problemas, visto que, quando tudo aquilo que regulamenta e institui algo estático ou regulador torna-se “ameaçador” e “descartável”, devendo ser excluído ou minimizado ao máximo: tanto os projetos de longo prazo como as relações se tornam líquidas⁶.

Como consequência, o Estado – na ausência ou parcialidade da intersubjetividade – também acaba sofrendo dissociação. Suas ações voltam-se para as iniciativas privadas e individuais, perdendo sua credibilidade e enfraquecendo a democracia e a organização social, como nos coloca Bauman (2011, p. 171): “a presente versão liquefeita, fluida, dispersa, espalhada e desregulada da Modernidade pode não implicar o divórcio e ruptura final da comunicação, mas anuncia o advento do capitalismo leve e flutuante, marcado pelo desengajamento e enfraquecimento dos laços”.

Em verdade, para fazer um elo sobre tudo o que se abordou até aqui, a condição de impossibilidade de leitura adequada de mundo do *Estulto* é potencializada em condições em que a realidade é “liquefeita, fluida, dispersa, espalhada e desregulada”. Não só pela dificuldade de leitura correta de mundo para alguém que já

6 Mutáveis e maleáveis, por exemplo, as relações convivem com a desconfiança da ameaça do movimento individual em contraposição à concorrência por espaço e trabalho (BAUMAN, 2007).

não consegue fazer uma leitura correta em condições “normais” da sociedade, mas também pelo fato de que o enfraquecimento dos laços sociais significa o enfraquecimento da relação intersubjetiva e da própria relação sujeito/sociedade ou cidadão/pólis.

Isso significa que, ao contrário do que acontecia na Grécia, onde o *Estulto* era conduzido por cidadãos preparados para tal ofício⁷, na contemporaneidade, o *estulto* (além de sua incapacidade de leitura de mundo e espaço) sofre também pela onda de “desenganamento” social, pelo abandono à preocupação sobre sua situação. E, assim, permite àqueles atingidos por tal situação a falsa impressão de que – frente ao montante de informações disponíveis – ele não necessita do “outro”. Imagina-se em plena e constante “interpretação” assertiva, indiferente do que possa ser dito ao contrário. Atinge neste caminho – como menciona Foucault (2010) – a ignorância da ignorância, a incapacidade de perceber-se em situação de equívoco.

Nesse caso, seguindo as análises de Voegelin (2008), é possível dizer que o *Estulto* na contemporaneidade, acaba constituindo uma “segunda realidade” (conceito desenvolvido inicialmente por Musil).

Para Voegelin (2008), a segunda realidade é uma pseudo-realidade criada como alternativa pelo espírito doente (*Estulto*). É uma realidade em que tal espírito tentará viver e expressar-se independentemente dos desejos dos seus semelhantes, alheios aos problemas e às suas próprias necessidades (autonegação). É, em outras palavras, uma negação de tudo, inclusive de si mesmo.

Nesse sentido, chegará o momento em que haverá um choque inevitável entre as duas realidades, e, nesse choque, em sua incapacidade de percepção e evolução, o *Stultus* buscará fazer com que os dados incompreensíveis da “primeira realidade” (a apreensão concreta das coisas) encontrem uma explicação exata na “segunda realidade” (pseudo-realidade). E, nesse momento, o *Stultus* perde-se e caminha para sua desumanização e para a desumanização dos demais.

Como exemplo desse “modelo” de existência, Voegelin (2008) aponta Hitler, o qual, ao conduzir os alemães para uma

⁷ Os *spondaios* (homem maduro) de Aristóteles, por exemplo.

segunda realidade (impossível de existir em condições normais), constituiu todos os artifícios e potencialidades para desenvolver o genocídio. Neste caso (para este autor), Hitler nunca foi um grande líder, mas um *estúpido criminoso*, o exato oposto do *spoudaios* (homem maduro) de Aristóteles.

Ora, analisando o exemplo de Hitler, é possível fazer uma perigosa ligação deste “estado de espírito” do *Estulto* com o movimento de supressão da preocupação diante da violência de gênero, raça ou classe social, que se expande pelo mundo na atualidade. Observe-se que, como se mencionou aqui, o *Estulto* é como uma esponja que absorve tudo o que vem de fora, mas, que não tem nenhuma consistência interna e que está pronto para se esvaziar, sem guardar nada, é possível compreender que a história e seus ensinamentos não parecem ser atrativos para o espírito do *Estulto* – até porque, como se observa, ele participa do processo de desengajamento – e ele pode estar constituindo uma segunda realidade na qual o que importa é somente sua própria “felicidade” e sua própria constituição⁸.

É possível ainda que as características da contemporaneidade estejam constituindo um “exército” de *Stultus*, fator este que precisa ser enfrentado com urgência na constituição da formação humana, em todos os países, e isso – a partir das constatações e preocupações trazidas até aqui, impele a uma nova questão que se coloca frente ao tema da *Stultitia*: afinal é possível enfrentá-la? Como? Como deve ser enfrentado esse “não cuidado” consigo mesmo, essa paralisia do pensamento? Tentaremos ensaiar um possível caminho na última seção.

A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA: UMA SAÍDA A RECUPERAR

Após analisar e conceituar a *Stultitia* e desenvolver uma tese sobre sua gênese e suas consequências, cabe aqui, antes de adentrarmos na sequência do texto, trazer algumas colocações que podem contribuir para responder a pergunta deixada ao final da

⁸ Um exemplo de que este movimento toma formas concretas e acontece nas redes virtuais, onde se é possível viver sem preocupação, onde se ataca, se desestabiliza e se aniquila o outro.

segunda seção. Em primeiro lugar, uma colocação de Arendt (2008)⁹ sobre a existência atual de “*tempos sombrios*”¹⁰. Para Arendt (2008), contudo, os tempos sombrios não são novos, “como não constituem uma raridade na história”, mas que “mesmo no tempo mais sombrio temos o direito de esperar alguma iluminação”.

Em um segundo momento, por sua vez, Agamben (2009, p. 64) coloca que se vive na contemporaneidade no escuro de nosso tempo: “contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o facho de trevas que provém do seu tempo”. Contudo, assim como Arendt, Agamben (2009, p. 65), não pensa somente nos tempos sombrios em si, mas também pensa nas possibilidades de sair das situações que ofuscam nosso pensamento, e neste caminho, acredita ser necessário “manter fixo o olhar no escuro de nossa época” para perceber os pontos de iluminação.

Esses pontos luminosos são apontados ainda por outro autor: Didi-Huberman. São as colocações dele – ao falar da sobrevivência dos vaga-lumes – que trazem alguns pequenos pontos de luzes, lembrando que é na noite mais profunda que somos capazes de “captar o mínimo clarão ... ainda que tênue” (2011, p. 30). Em suas colocações, Didi-Huberman aponta que as palavras e as imagens podem tornar-se lampejos (palavras-lampejo, imagens-lampejo), e esses lampejos podem iluminar e apontar caminhos a percorrer. Ora, se Didi-Huberman estiver correto, frente ao que se reflete neste momento, parece bem possível perguntar: poderia a escrita tornar-se um lampejo (escrita-lampejo) e contribuir para os indivíduos saírem da *stultitia*? Seria a palavra um possível enfrentamento da gênese e desenvolvimento da situação do *Estulto*?

Inicialmente, é importante recordar que, se é da carta 52 de Sêneca que Foucault retira seu apontamento inicial para indicar a necessidade da superação da *Stultitia*, logo adiante, na carta 84 (Do ler e escrever) de Sêneca, é possível perceber que o autor aponta uma saída para superar, continuamente, a condição de *stultus*: ela se dá pela leitura e escrita. Para Sêneca, leitura e escrita são fatores indispensáveis, visto que permitem evitar o contentamento consigo mesmo (subjetividade) e permitem perceber – a partir daquilo que

9 Deixada na apresentação de seus ensaios “Os homens em tempos sombrios”.

10 Pegando emprestado a expressão de Brecht.

é deixado pelos outros (intersubjetividade) – como é possível e necessário evoluir.

Do mesmo modo, para Foucault (2010), a escrita parece ser uma alternativa viável para a fuga da *Stultitia*. Se, por um lado o sujeito deve superar sua ignorância, de outro, não é apenas fazendo o uso do saber e do conhecimento próprio que ele conseguirá tal superação. É necessário avançar, ou seja, o “indivíduo deve tender para um *status* de sujeito que ele jamais conheceu em momento algum de sua existência. Há que substituir o não sujeito pelo *status* de sujeito, definido pela plenitude da relação de si para consigo” (FOUCAULT, 2010, p. 117).

Ora, diz ele: se “a *stultitia* é alguma coisa que a nada se fixa e que em nada se apraz” (FOUCAULT, 2010, p. 118), que não consegue manter certa memória, certa lembrança de processos históricos, é necessário sair desse aspecto por meio dos exercícios de si. Neste sentido, Foucault “busca a noção de cuidado de si nos textos gregos e romanos – Sócrates, Alcebiades, Epicuro, Sêneca, Marco Aurélio, Plínio, Epicteto” (RODRIGUES, MARANGON, DAMICO, 2018, p. 92). E aponta como as práticas de si, através da escrita, referem-se a formas e modos de atividades dos sujeitos sobre si mesmos como um movimento que rompe com um não pensar, constituindo-se, dessa forma, um exercício, uma experiência de si, uma constituição de determinados modos de vida.

Assim, para Foucault, escrever está associado ao “exercício de pensamento” (FOUCAULT, 2014, p. 143), ou seja, “escribir también era importante en la cultura del cuidado de si. Una de las características más importantes de este cuidado implicaba tomar notas sobre sí mismo” (FOUCAULT, 1990, p. 62).

Para aprofundar ainda mais essas reflexões, é mister recordar que no texto “*L’écriture de soi*”¹¹ Foucault trabalha com dois exercícios de escrita: os cadernos de anotações, os *hypomnêmata*,

11 Texto publicado em fevereiro de 1983 na *Revue Corps Écrit*, intitulado “*L’écriture de soi*” (A escrita de si). Nesse texto a *stultitia* é definida como uma agitação da mente, uma instabilidade da atenção, referindo-se ao que Sêneca diz (carta 02 a Lucilius), “se o escrever muito esgota (Sêneca pensa aqui no trabalho do estilo), o excesso de leitura dispersa”.

e as correspondências. A escrita *hypomnêmata*¹² constituía um arquivo de memória, pois nele eram realizadas anotações, citações, fragmentos de obras, “exemplos e acções de que se tinha sido testemunha ou cujo relato se tinha lido, reflexões ou debates que se tinha ouvido ou que tivessem vindo à memória” (FOUCAULT, 2014, p. 148). Escrever, em tal prática, era um exercício de pensamento e constituía “uma memória de material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas; ofereciam-nas assim, qual tesouro acumulado, à releitura e à meditação ulterior” (FOUCAULT, 2014, p. 149).

Da mesma maneira, em uma entrevista realizada em 1968, alguns anos antes de dedicar-se ao curso sobre a Hermenêutica de Si, Foucault comenta sobre a escrita:

No fundo, não escrevo porque tenho alguma coisa na cabeça, não escrevo para demonstrar aquilo que já, em meu foro interior e para mim mesmo, demonstrei e analisei [...] Quando começo a escrever um estudo, um livro, qualquer coisa, não sei realmente aonde isso vai, nem em que vai dar, nem o que demonstrei. Só descubro o que tenho para demonstrar no próprio movimento da escrita, como se escrever fosse precisamente diagnosticar aquilo que eu queria dizer no exato momento em que comecei a escrever [...] esse diagnóstico quero fazê-lo a partir da escrita. (FOUCAULT, 2016, p. 49).

A escrita é então para Foucault uma ferramenta e, retornando a Didi-Huberman, uma ferramenta que possibilita fixar alguns pontos luminosos no escuro de nosso tempo.

Foucault (2014, p. 146-147), ao falar sobre a escrita e a leitura, diz que “a escrita, como maneira de recolher a leitura feita e de se recolher nela, é um exercício racional que se opõe ao grande defeito da *stultitia*, possivelmente favorecida pela leitura interminável”. Com isso, partindo de sua própria experiência,

12 “Os *hypomnêmata* não deveriam ser encarados como um simples auxiliar de memória, que poderiam consultar-se de vez em quando, se a ocasião se oferecesse. Não são destinados a substituir-se à recordação porventura desvanecida. Antes constituem um material e um enquadramento para exercícios a efectuar frequentemente: ler, reler, meditar, entretar-se a sós ou com outros, etc.” (FOUCAULT, 2014, p. 148).

demonstra que a escrita (enquanto memória) torna-se uma forma de presentificação. Uma forma de escapar a um aprisionamento do movimento da vida através de “minúsculos arrepios”, que possibilitam certo viver, certa afirmação do eu, indo de encontro ao estado do *stultus*, que “é aquele que não quer, não quer a si mesmo, não quer o eu” (FOUCAULT, 2010, p, 120).

Por isso, para o autor, a saída da *stultitia*, da dispersão e da não reflexividade sobre si, não é uma situação que pode ser resolvida pela subjetividade, mas também pela intersubjetividade, pela interferência do outro. É preciso, menciona o autor (recuperando Sêneca), que alguém lhe estenda a mão e lhe puxe para fora deste estado em que se encontra. Ou seja, o *Estulto*, por si só, tem muita dificuldade em encontrar o caminho do protagonismo de si, da autonomia. Mas como é possível que alguém consiga chegar até o *Estulto* e lhe estender a mão? “Há que constituir-se como sujeito e é nisso que o outro deve intervir” (FOUCAULT, 2010. p. 117).

Nessa direção, a escrita também se torna fundamental. É pela escrita, ao expor o pensamento e a memória no texto, que o indivíduo expõe a si mesmo e aos demais, permitindo uma análise intersubjetiva, crítica e dialética:

Não haverá que considerar esses *hypomnémata* como um simples suporte de memória, que poderia consultar a cada tanto, caso se apresentasse a ocasião. Eles estão destinados a substituir a recordação eventualmente débil. Eles constituem, antes, um material e um quadro para os exercícios a realizar frequentemente: ler, reler, meditar, conversar consigo mesmo e com os outros etc. [...] (FOUCAULT, 2010, p. 221).

Assim, se o *Estulto* é alguém incapaz de fazer uma leitura adequada do mundo – analisando e agindo a partir de um pequeno fragmento do tempo e do espaço e formando (em muitos casos) uma segunda realidade – a escrita apresenta-se como técnica de si capaz de proporcionar a exposição, e a conseqüente reflexão, sobre sua leitura de mundo. Do mesmo modo que – ao analisar outras

escritas, pode observar outras leituras de mundo, compará-las e situá-las em seu tempo e espaço – a escrita coloca-se como uma “pedra de toque”, onde a *Stultitia* encontra uma confrontação. Nela, os marcos espaços-temporais podem ser analisados e projetados, o que nos permite deduzir que, logicamente, não é a *Weltanschauung* combatente da *Stultitia*, mas é uma excelente ferramenta a ser incentivada durante a formação dos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim chegamos ao ponto em que podemos compreender, a partir do que se apresentou desde a introdução deste capítulo, que, sendo o *Stultus* aquele que está assim “à mercê de todos os ventos das representações exteriores”, e que, assimilando equivocadamente as necessidades da sociedade e as suas, ele “não é capaz de fazer a separação, a *discriminatio* entre o conteúdo dessas representações e os elementos que chamaríamos, por assim dizer, subjetivos” (FOUCAULT, 2010, p. 118).

Com isso, coloca em risco a sociedade em que vive e apresenta plenas condições, por exemplo, de repetir erros como os que cometeu Hitler. De certa forma, pode inclusive apresentar situações que ajudam a explicar a adesão massiva a elementos de extrema direita que grande parte das nações vem presenciando na atualidade.

Dessa maneira, perante tamanho problema, é mister perceber que uma das grandes tarefas da humanidade é buscar afastar os indivíduos de sua *Stultitia*, ou, resgatá-los de tal condição.

Nesse sentido, recordando que uma de suas gêneses é o fato dos indivíduos não constituírem ferramentas que lhes permitam o olhar dialético sobre si e o mundo, crê-se que seu combate aconteça justamente pela constituição do contrário: encontrar e apresentar algo que, de modo dialético, possa constituir caminhos/alternativas à reflexão sobre a própria condição existencial. E, neste capítulo, aponta-se a possibilidade da utilização de uma ferramenta milenar: trata-se da escrita/memória/autorreferência.

Vale recordar nesse movimento final – para compreender por que se indica a escrita como ferramenta – a relação que Pasolini faz entre os vaga-lumes e as palavras, ao escrever uma carta em 1941. Nessa carta, Pasolini diz ver pequenos pontos a dançar no escuro: são palavras “de um jovem em plena treva, buscando seu caminho através da selva oscura e dos lampejos moventes do desejo” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 18).

Alguns anos após Pasolini falar do aparecimento desses pequenos lampejos, ele volta a falar dos vaga-lumes, porém, agora, com seu desaparecimento: “os vaga-lumes desapareceram, esses sinais humanos da inocência aniquilados pela noite – ou pela luz feroz dos projetores – do fascismo triunfante” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 26).

Na primeira colocação, Pasolini expõe a grandiosidade do uso das palavras como potencializadora dos desejos, já na última colocação, Pasolini se referia ao avanço da onda de fascismo que assolava a Itália, e que aos poucos silenciava os jovens.

Em sua esperança, Pasolini acreditava que, após vencer o fascismo de Mussolini nos anos 1930 e 1940, se viveria em outros tempos. Mas, como nos lembra Didi-Huberman (2011, p. 26), “sobre as ruínas desse fascismo” estava atrelado o próprio fascismo, um novo terror ainda mais profundo e devastador que se apresentava aos olhos de Pasolini: o domínio e a manipulação, o uso de potentes projetores de luz que impossibilita ver os vagalumes, ou seja, do que impossibilita o pensamento, aquilo que paralisa o pensar:

Não foi na noite que os vaga-lumes desapareceram, com efeito. Quando a noite é mais profunda, somos capazes de captar o mínimo clarão, e é a própria expiração da luz que nos é ainda mais visível em seu rastro, ainda que tênue. Não, os vaga-lumes desapareceram na ofuscante claridade dos “ferozes” projetores: projetores dos mirantes, dos shows políticos, dos estádios de futebol, dos palcos de televisão. (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 31).

Tal reflexão leva a compreender que o processo de negação do eu, a negação do cuidado de si pela condição de *Stultitia*, continua operando com outras violências, e como já comentamos, estas vêm aumentando cada vez mais. Ao mesmo tempo, é mister compreender que o verdadeiro fascismo “é aquele que tem por alvo os valores, as almas, as linguagens, os gestos, os corpos do povo”, como aponta Pasolini (apud DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 29)¹³. Ou seja, é preciso tomar cuidado para que a própria escrita não seja dominada pelo fascismo. É preciso trabalhá-la, cultivá-la, utilizá-la como uma ferramenta de si, uma técnica de si capaz de dar luz, transformar-se em múltiplos vagalumes, luzes, por assim dizer, que se tornem referências para a fuga e a superação da *Stultitia*, esta, tão disseminada e potencializada pelos efeitos das transformações da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** e outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó-SC: Argos, 2009.

AQUINO, Tomas. **Suma Teológica**. Disponível. S/D. Disponível em: <https://sumateologica.files.wordpress.com/2017/04/suma-teolc3b3gica.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

ARENDT, Hannah. **Os homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2009.

¹³ “É aquele que “conduz, sem carrascos nem execuções em massa, à supressão de grandes porções da própria sociedade”, e é por isso que é preciso chamar de genocídio essa assimilação (total) ao modo e à qualidade de vida da burguesia”. (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 29).

CHANTRAINE, Pierre. **Dictionnaire Étymologique de la Langue Grecque**. Histoire des Mots. Paris: Éditions Klincksieck, 1900.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A Sobrevivência dos Vaga-Lumes**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos (volume V)**: ética, sexualidade, política. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo y otros textos**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.

FOUCAULT, Michel. **O Belo Perigo**: Conversa com Claude Bonnefoy. Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

KAPLAN, Leslie. **O inferno é verde**. Tradução de Zéfere. São Paulo: Luna Parque, 2018.

NOVAES, Adauto (org.). **Mutações**: o silêncio e a prosa no mundo. São Paulo: Edições SESC, 2014.

RODRIGUES, Elisandro; MARANGON, Márcio Luís; DAMICO, José Geraldo Soares. A poesia como cuidado de si: formação e educação. **Educação & Formação**, Fortaleza, CE, v. 3, n. 7, p. 85-103, jan./abr. 2018.

SÊNECA, Lucio Anneo. **Epistolas Morales**. Madrid, ESP: Colegiata, 1884.

VOEGELIN, Eric. **Hitler e os Alemães**. São Paulo: É Realizações, 2008.



APORIAS DO PODER: SOBRE AS OBJURGAÇÕES DE HABERMAS A FOUCAULT (E UMA RESPOSTA)

Jéverton Soares dos Santos¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS (sobre um debate que nunca existiu)

Certa vez, o grande filósofo alemão Theodor Adorno, com quem Jürgen Habermas trabalhou como assistente em Frankfurt, observou que, na psicanálise, nada é realmente verdadeiro, a não ser os seus exageros (ADORNO, 1993, p. 41). *Mutatis mutandis*, poder-se-ia dizer que o mais interessante, na ensaística de Habermas, é a sua capacidade *sui generis* de criar hipérboles hermenêuticas, faceta da qual, aliás, nem mesmo Adorno foi poupado (HABERMAS, 2000, p. 153-186). Porém, de todos os livros escritos por Habermas, “O Discurso Filosófico da Modernidade” (1985) é, de longe, o que melhor representa o caráter irônico, a elegância literária, a erudição elevada e o tom combativo que balizam todo o seu pensamento crítico. Conquanto seja nessa mesmíssima obra que se localizam alguns dos seus maiores equívocos de interpretação. E é exatamente sobre um desses quiproquós filosóficos, envolvendo a figura de Michel Foucault, que se tratará doravante neste texto.

Destarte, o que se está afirmando é algo deveras prosaico: a interpretação de qualquer filosofema é passível de crítica ou de concordância, inclusive aquela feita por outro filósofo ou filósofa, sem que para isso se precise aceitar a validade do perspectivismo radical, que “prescreve” que não há verdade objetiva. Isto é, que tudo é apenas questão de interpretação, ou da própria posição pós-moderna, a qual estabelece a construção social como medida de todas as coisas.

¹ Doutor em Filosofia pela PUCRS (2019), com bolsa da CAPES. Realizou um estágio na Universidade de Kassel (2017), com bolsa do PDSE; Mestre (2015), licenciado (2016) e bacharel (2013) em Filosofia pela PUCRS. Aproveita-se o ensejo para agradecer ao professor – e amigo – Odair Neitzel pelo honroso convite para fazer parte desta empreitada teórica.

É justamente a partir da aludida noção de “pós-moderno” [*Posmoderne*], formulada e combatida categoricamente por Habermas a partir da década de 80, que se pretende realizar, aqui, uma defesa de Foucault, ou melhor, uma crítica às objurgações *habermasianas* dirigidas ao filósofo francês. É claro que não se deve fazer uma noite em que todos os gatos são pardos. Como se verá doravante, nem tudo o que Habermas escreveu sobre a filosofia de Foucault é equivocado. Para falar a verdade, parece justa a sua insistência em mostrar que Foucault errou ao se afastar, gradativamente, do estruturalismo, especialmente à luz das próprias premissas éticas das primeiras obras *foucaultianas*. Ainda que seja sabido que, na famosa entrevista a Hubert Dreyfus e a Paul Rabinow, Foucault negou peremptoriamente o vínculo de seu pensamento com o estruturalismo (DREYFUS, RABINOW, 1995), é difícil encarar tal recusa tardia sem boas doses de ironia e de ceticismo. Para falar a verdade, a maioria dos problemas levantados pela leitura *habermasiana* são relevantes, senão até mesmo indispensáveis em uma abordagem que almeja refletir sobre o legado *foucaultiano* na atualidade, visto que ela não só toca em algumas feridas não curadas até hoje pela filosofia francesa pós-estruturalista, senão também porque cria novas feridas que dificilmente poderão ser cicatrizadas sem o diálogo profícuo com outras tradições de pensamento.

Do ponto de vista desta investigação, o principal problema da reconstrução da trajetória filosófica de Foucault empreendida por Habermas não reside tanto nas premissas “comunicativas” que sustentam sua leitura, isto é, na distinção entre um agir orientado ao entendimento [*Verständigungsrationaltät*] e uma ação instrumental ou estratégica², senão nas conclusões que Habermas chegou a partir dessas premissas, uma vez que ele imputa a Foucault uma confusão entre esses dois níveis de ação. Há, portanto, uma discrepância entre as teses retiradas dos escritos de Foucault e as suas próprias formulações sobre Foucault. É como se Habermas, em nome de uma fidelidade narcisista ao seu próprio projeto filosófico, rejeitasse um mergulho teórico no mar de incertezas que pairam

2 “[...] Incluo no agir comunicativo as interações mediadas pela linguagem nas quais todos os participantes buscam atingir fins ilocucionários, e tão somente fins como esses. Ao contrário, considero agir estratégico mediado pela linguagem as interações em que ao menos um dos participantes pretende ocasionar com suas ações de fala efeitos perlocucionários em quem está adiante dele” (HABERMAS, 2012, v. 1, 510).

as perturbadoras análises *foucaultianas*, preferindo manter, em vez disso, um distanciamento negativo que lhe assegurasse as suas próprias convicções, no fundo deveras racionalistas.

Aquilo que Habermas mais recrimina em Foucault é a sua passagem da arqueologia do saber para a genealogia do poder, ou seja, a guinada para a teoria do poder que se inicia a partir da década de 70, que faz com que Foucault deixe para trás a “desenvoltura erudita” de uma hermenêutica profunda em detrimento de um “positivismo feliz”, algo que impede a superação do “paradoxo metodológico” de uma “anticiência” que escreveria a história das pseudociências (que são as humanas), com o objetivo de uma crítica radical da razão³.

Como se verá doravante, Habermas não está convencido de que “a vontade de saber” possa estar em qualquer situação comunicacional cotidiana, inclusive em casos que respeitem uma situação ideal de fala, na qual a “coerção não-coercitiva do melhor argumento” fala mais alto do que o uso da força ou da violência. Mas o problema dessa crítica é de interpretação: Habermas tira uma conclusão drástica de uma premissa *foucaultiana* deveras modesta, a saber, a de que, na prática, a distinção entre verdadeiro e falso serve como mecanismo de exclusão e está baseado em uma vontade de saber absurdamente arbitrária e contingente. É apenas isso que Foucault sugere em “A ordem do Discurso”, a sua aula inaugural proferida em 1970 no *Collège de France*. Ele não quer eliminar a verdade proposicional em geral em detrimento de um relativismo deletério. Em uma entrevista concedida na década de 70 a Alexandra Fontana, Foucault falou sobre a possibilidade de promover um novo “regime” de verdade, que teria a função de desvincular o poder da verdade de suas formas de hegemonia (social, econômica e cultural), no interior das quais a verdade funciona – ainda hoje⁴.

3 “A guinada para a teoria do poder deve antes ser entendida como uma tentativa, internamente motivada de transpor os problemas diante dos quais Foucault se encontra depois de levar a termo, em *As palavras e as coisas*, um desmascaramento das ciências humanas unicamente com os meios da análise do discurso” (HABERMAS, 2000, p. 349).

4 “O problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com sua prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa; mas saber se é possível constituir uma nova política da verdade. O problema não é mudar a consciência das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção de verdade. [...] Em suma, a questão política não é o erro, a ilusão, a consciência alienada ou a ideologia; é a própria verdade” (FOUCAULT, 1979, p. 14).

Aliás, mister enfatizar o seguinte: não há nada escrito, ou gravado, que comprove que Foucault tenha discutido com Habermas a sua controvertida visão da Modernidade, nem publicamente nem pessoalmente. Portanto, a rigor, a controvérsia “Habermas e Foucault” nunca existiu⁵. Se, de um lado, Sergio Paulo Rouanet enfatiza que eles, de fato, se conheceram pessoalmente (ROUANET, 1987, p.149), então, por outro lado, tem-se o próprio testemunho de Habermas, que relata esse encontro em um texto escrito depois da morte de Foucault, no qual confessa, quase em tom de culpa, que talvez não tenha entendido tão bem o projeto filosófico do autor de “História da Loucura” (HABERMAS, 1994, p. 103).

Talvez o único testemunho, em terceira pessoa, de um possível encontro entre esses dois filósofos seja dado por Didier Eribon, que relata estar junto com Foucault na manhã de 7 de março de 1983, ocasião em que Habermas proferiria sua primeira lição no *Collège de France*. Eribon declara ter visto os dois filósofos se saudarem rapidamente. E só. Afora isso, segundo Eribon, Foucault teria dito categoricamente que não assistiria a nenhuma palestra de Habermas, pois não tinha vontade de perder o seu tempo (ERIBON, 1995, p. 383).

Curiosamente, as quatro lições iniciais do livro “O Discurso Filosófico da Modernidade”, dedicadas, em grande medida, a expor o pensamento alemão sobre a Modernidade (entre os quais, Max Weber, Benjamin, Schiller, Hegel, Nietzsche, etc.), foram expostas, pela primeira vez, naquela instituição francesa. Coincidência ou não, as demais lições, dedicadas em combater a “nova intransparência”, conceito criado por Habermas para designar e criticar a “ameaçadora” onda irracionalista intrínseca à filosofia francesa, especialmente aos escritos de Derrida, de Bataille e – claro! – de Foucault, só seriam expostas em 1984, em palestras ultramar, nos seminários da *Cornell University* em Nova Iorque, portanto, bem longe dos ouvidos e dos olhos daqueles mais interessados em rebater as críticas *habermasianas*, ou seja, o próprio público acadêmico francês.

5 É assim que James Schmidt, professor da Universidade de Chicago, jocosamente caracteriza essa discussão: “the debate that never was”, literalmente, “o debate que nunca existiu” (SCHMIDT, 2013). Para uma exploração filosófica da “impossibilidade” de tal debate, conferir (ORTEGA, 1999).

Antes de apresentar, publicamente, as lições de “O Discurso Filosófico da Modernidade” somente em 1983, Habermas já havia prefigurado anteriormente a sua impiedosa crítica a Foucault e à filosofia francesa contemporânea. Quando, em 1980, recebeu o Prêmio Adorno, Habermas apresentou um texto que se tornaria um dos mais influentes manifestos contemporâneos a favor da ilustração e da racionalização ocidental. Em “Modernidade: um projeto inacabado”, além de defender a tese de que a Modernidade, por seu caráter autocrítico e aberto à transformação, tende a se reinventar em um contínuo processo de racionalização, o que faz com que ela esteja sempre em vias de ser realizada não só potencialmente, mas efetivamente, Habermas tratou de criar uma tipologia filosófica, com a intenção de mapear os defensores de um novo irracionalismo em pleno a sociedade contemporânea, a partir de três grandes grupos: “jovens conservadores” [*Jungkonservativen*], “velhos conservadores” [*Altkonservativen*] e “novos conservadores” [*Neukonservativen*].

Para os propósitos deste trabalho, vale discorrer sobre o primeiro grupo, o dos “jovens conservadores”, o qual está associado à tentativa de recuperação da “experiência básica da Modernidade estética” [*Grunderfahrung der ästhetischen Moderne*]. Os principais representantes dessa tendência seriam justamente Bataille, Foucault e Derrida. Na visão de Habermas, por detrás da “fria” fachada de historicismo radical de Foucault, esconde-se uma “paixão” estética, uma espécie de “esteticismo”, típico dos jovens conservadores pós-modernos, que desrespeita a separação axiológica das esferas de valor, em detrimento da superestimação da visão artística modernista, comprometida com ideais como transitoriedade e espontaneidade (HABERMAS, 2000, p. 386).

Isso explica, até certo ponto, o desconforto causado pela visita de Habermas ao *Collège de France*. Talvez o autor que melhor apresente os “bastidores” do mal-estar provocado pela visita habermasiana à França seja o já mencionado Didier Eribon, através do seu clássico “Michel Foucault e seus contemporâneos” (1995). Como enfatiza Eribon, na ocasião da visita de Habermas à instituição francesa, o filósofo de Düsseldorf já gozava de uma significativa reputação, especialmente, embora não exclusivamente, por causa de sua já enferrujada vinculação à Escola de Frankfurt, algo que

lhe permitia transitar em diferentes contextos institucionais como um respeitável intelectual de esquerda. É sintomática, contudo, a reação de Foucault quando soube que o historiador Paul Veyne, seu amigo e futuro comentador de suas obras, tomou a iniciativa de convidar Habermas para proferir palestras naquela universidade: “Como pode te ocorrer de convidá-lo?” (apud ERIBON, 1995, p. 383).

Mas há um ponto que é consensual entre a recepção francesa: salvo uma ou outra vaga alusão, Foucault jamais fez questão de mencionar Habermas em suas aulas ou em seus escritos, nem ao menos fez menção de reconhecê-lo como um interlocutor à sua altura, algo que ele fez com o seu famoso crítico marxista Dominique Lecourt (ROUANET, 1987, p. 194). Apesar disso, é conhecida a sua afirmação expressa no jornal *Die Zeit* de 10 de agosto de 1984, na qual ele expressa sua profunda admiração pela assim chamada *Escola de Frankfurt*: “Se eu tivesse deparado com a *Escola de Frankfurt* quando era jovem, teria ficado seduzido a ponto de não fazer mais nada na vida senão comentar seus trabalhos” (apud JAY, 2008, p. 20). Didier Eribon é áspero, embora seja preciso, ao criticar certa ênfase por parte dos comentadores estadunidenses de Foucault, os quais tendem a superestimar a controvérsia deste com Habermas (que, a rigor, nunca existiu): “Foucault não dedicou jamais artigos ou conferências à obra de Habermas e somente o menciona em pouquíssimas ocasiões – e, geralmente, por que o interrogavam em alguma entrevista” (ERIBON, 1995, p. 381).

Destarte, no que se segue, refletir-se-á sobre os alcances e os limites desse modelo de interpretação promovido por Habermas, especialmente em relação ao que Habermas entende por “aporias do poder”, isto é, a incapacidade normativa de Foucault de apresentar qualquer saída aos degradantes processos disciplinares e coercitivos apontados em suas análises arqueológicas e genealógicas. Alguns anos mais tarde, na mesma toada, Axel Honneth, o mais talentoso aluno de Habermas, chamará de “déficit sociológico” tal suposto ponto cego do pensamento de Foucault, radicalizando, então, a suspeita *habermasiana* acerca de Foucault, uma vez que, para Honneth (1993), as análises *foucaultianas* padecem de um funcionalismo orientado historicamente. Para realizar isso com êxito, o presente capítulo pretende apresentar as objurgações de

Habermas a Foucault, ao mesmo tempo em que promove uma exposição sumária das linhas de força do próprio pensamento de Foucault, contrapondo o espírito objurgador de Habermas à letra *foucaultiana* (Seção 2). Por último, procurar-se-á esboçar uma tentativa de resposta a tais objurgações, centradas em duas noções que se tornaram centrais no período tardio do pensamento de Foucault, a saber, a noção de “acontecimento” [*événement*] e a de “verdade” [*vérité*] (Seção 3).

HABERMAS E A RECONSTRUÇÃO APORÉTICA DA FILOSOFIA DE FOUCAULT

Segundo Habermas, o pano de fundo da “aporia” a que chegou Foucault já está prefigurado em sua primeira obra, “História da Loucura” (1961), tendo em vista que ela pretende mostrar o fenômeno da loucura como sendo nada menos do que o complemento da razão, sobretudo do racionalismo moderno, cujo pai é René Descartes, aquele que, segundo Foucault, vaticinou uma tendência ontológica comum a toda a era moderna, a saber, a de lidar com o louco como se ele fosse um não-ente (portanto, um do-ente), sem corpo e sem alma, invisível, visto que, no louco, “inexistiria” um *cogito* que lhe assegurasse a existência corporal⁶.

Foucault denuncia, assim, o fato de que o “louco”, por não ser contemplado pela racionalidade do *cogito ergo sum*, acabava por ser vítima duas vezes do processo de racionalização. Primeiramente, pelo fato de sua existência ter perdido qualquer dignidade ontológica, visto que ele deixou de “existir” porque não “pensava”. Em segundo lugar, por que o seu sofrimento deixou de ser considerado como real, já que somente pode sofrer quem existe – e, como visto, o louco não existe para o *cogito* cartesiano. Comentando essa metafísica moderna da “desentificação do louco”, ou seja, da transformação do “ente” louco em um “nada”, no

6 “No caminho da dúvida, Descartes encontra a loucura ao lado do sonho e de todas as formas de erro. Será que essa possibilidade de ser louco não faz com que ele corra o risco de ver-se despojado da posse de seu próprio corpo, assim como o mundo exterior pode refugiar-se no erro, ou a consciência adormecer no sonho? [...] Na economia da dúvida, há um desequilíbrio fundamental entre a loucura, de um lado, e o sonho e o erro, de outro. A situação deles é diferente com relação à verdade e àquele que a procura; sonhos ou ilusões são superados na própria estrutura da verdade, mas a loucura é excluída pelo sujeito que duvida. Como logo será excluído o fato de que ele não pensa, que ele não existe” (FOUCAULT, 1972, p. 52-53).

capítulo IX de “O Discurso Filosófico da Modernidade”, intitulado “Desmascaramento das Ciências Humanas pela Crítica da Razão: Foucault”, Habermas observa que, em “História da Loucura”, já se encontra arqueologicamente prefigurado os quatro motivos que acompanharão todas as análises *foucaultianas* posteriores, inclusive a sua ampliação “genealógica” desse empreendimento, qual seja 1) o vínculo entre ciência e prática social; 2) o nexos causal entre instituição (por exemplo, “Hospital Geral”) e isolamento; 3) o parentesco entre humanismo e terror; por fim, 4) o tema do “a priori concreto” das ciências, o arranjo pan-óptico de Bentham, “o ver sem ser visto”. Destarte, pretende-se, aqui, seguir parcialmente essa ordem temática levantada por Habermas, mas respeitando as diferenças internas em cada uma das obras citadas por ele, ainda que Habermas não tenha feito isso, pois traça uma linha de “continuidade” entre os diferentes momentos que, simplesmente, inexistem.

Voltando à análise de “História da Loucura”, para Habermas, a obra teria, desde já, um viés anti-intelectualista, algo anunciado na alcunha da mesma: “A pretensão de criticar a razão já é levantada no subtítulo, ao prometer uma “História da loucura na idade da razão” (HABERMAS, 2000, p. 335). Já nessa passagem, o equívoco hermenêutico de Habermas salta aos olhos, tendo em vista que o subtítulo original da obra não é, como no alemão, “História da Loucura na Idade da Razão” [*Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft*], senão “História da Loucura na Idade Clássica” [*Histoire de la Folie à l'Âge Classique*]⁷. Afora isso, o que menos surpreende Habermas nesse livro é a tripla influência “antimoderna”, que o baliza subterraneamente, referente ao “discurso negativo sobre o sujeito” de Lévi-Strauss, aos temas nietzschianos da crítica da razão de Bataille e ao interesse pela história das ciências de Bachelard. Todas essas influências promoveram um poderoso efeito superfície na análise *foucaultiana*, visto que nela se deixa perceber um significativo distanciamento metodológico entre o discurso sobre a loucura e quem reconstrói a história do discurso sobre a loucura⁸.

7 Como alguns comentadores já notaram, foi a partir da edição revisada de 1972 que Foucault abandonou definitivamente o título original de sua tese de doutorado, que era *Loucura e Desrazão* [*Folie et déraison*], permanecendo apenas o subtítulo. Para falar a verdade, não há mais subtítulo a partir da edição francesa de 1972.

8 De início, Habermas ignora a influência de um autor que é fundamental na trama arqueológica *fou-*

Trata-se de um estudo sobre a pré e a proto-história da psiquiatria. Foucault mostra que, a partir do final do século XVIII, a loucura passa a ser vista como uma doença mental. Essa conclusão está baseada na reconstrução da história da origem do discurso hegemônico sob o qual os psiquiatras dos séculos XIX e XX falavam sobre a loucura⁹. O que está em jogo, aqui, é a tentativa de mostrar como a razão moderna serviu para fundamentar práticas que, a rigor, deveriam ser consideradas como opostas à razão. Nas certas palavras de Habermas: “Uma razão que se tomou monológica mantém a loucura à distância, para apoderar-se dela sem riscos, como de um objeto purificado de toda subjetividade racional” (HABERMAS, 2000, p. 335). O nascimento da clínica psiquiátrica tem, assim, um duplo significado nesse contexto, servindo não só para tratar a loucura como uma doença, senão também para criar um processo de “exclusão inclusiva”, tendo em vista que o indivíduo, tachado como louco na clínica psiquiátrica, passa a fazer parte de uma trama deliberada de segregação e proscricção, comandada por psiquiatras, aqueles profissionais que, por uma ironia diabólica do destino, eram proprietários antes de um poder social, do que agentes de um saber legítimo¹⁰.

É importante adiantar que a tentativa quase obsessiva de Habermas, em toda a sua reconstrução do itinerário teórico *foucaultiano*, será a de vincular a crítica empreendida por Foucault a certos modelos de racionalidade (psiquiátrica, jurídica, moral, etc.) a uma crítica generalizada a todo e qualquer modelo de razão¹¹, ou seja, como sendo uma negação *ad hoc* da racionalidade enquanto tal, algo que fica evidenciado já no início de sua análise sobre a “História da Loucura”¹².

caultiana: Georges Canguilhem (1904- 1995), que foi orientador de Foucault em sua tese de doutorado, justamente a obra “História da Loucura”.

9 “A psicopatologia do século XIX (e talvez ainda a nossa) acredita situar-se e tomar suas medidas com referência num homo natura ou num homem normal considerado como dado anterior a toda experiência da doença. Na verdade, esse homem normal é uma criação” (FOUCAULT, 1972, p. 148).

10 “Quanto aos que professam que a loucura só caiu sob o olhar serenamente científico do psiquiatra após ser libertada das velhas participações religiosas e éticas nas quais a Idade Média a havia encerrado, esses devem ser constantemente remetidos a esse momento decisivo em que a insanidade conquistou suas dimensões de objeto, ao partir para esse exílio onde durante séculos ficou muda” (FOUCAULT, 1972, p. 119).

11 Por isso, Habermas afirma: “[Me] deterei na questão de saber se Foucault consegue conduzir uma crítica radical da razão na forma de uma historiografia das ciências humanas estabelecida arqueologicamente e ampliada à genealogia, sem se enredar nas aporias dessa empresa autorreferencial”. HABERMAS, Jürgen. **O Discurso filosófico da Modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 346.

12 “A loucura não aparece, pois, como o resultado de um processo de cisão, em cujo curso a razão comuni-

Desse modo, um dos principais constrangimentos suscitados pela leitura niveladora de Habermas, mas que se tornou uma tendência comum entre os círculos da pragmática universal, é de entender o próprio gesto *foucaultiano* como paradoxal, ou melhor, como sendo uma “contradição performativa”. Tal termo foi criado pelo seu colega e amigo Karl-Otto Apel, embora as suas origens remontem à *Metafísica* de Aristóteles. Segundo Apel, é impossível que uma sentença seja verdadeira *se e quando* ela se contradiz a si mesma. A cópula “é” do princípio de não-contradição aristotélico indica que esse princípio designa mais do que uma lei do pensamento, consistindo em algo que diz respeito à realidade efetiva. Por isso, o princípio de não-contradição é um princípio lógico e ontológico. *Mutatis Mutandis*, para Habermas, Foucault recai em uma contradição performativa, visto que a própria análise do filósofo francês só foi realmente possível graças a uma Modernidade cultural que se abriu para uma autocrítica impiedosa.

Sendo mais claro ainda: Foucault não teria percebido que a mesma Modernidade que produziu instituições sociais coercitivas, tais como o hospício, a fábrica, a prisão, a caserna, a escola, o colégio militar, etc., criou também experiências culturais transgressoras, que seriam capazes de promover uma diferença duradoura, como a da redescoberta do trágico e do arcaico em pleno seio da sociedade moderna (Nietzsche, Benjamin, Bataille), como a da resistência ao cálculo racional e à dominação da natureza (Novalis, Nerval, Hölderlin), como a do choque com o lado sombrio, perverso, feio, diabólico, estranho da existência humana (Sade, Edgar Alan Poe, Baudellaire, Rimbaud), como a do descobrimento do inconsciente e das esferas do sonho (Freud). Portanto, a mesma Modernidade que criou instituições que, em última análise, anulam a diferença em detrimento de um ideal de igualdade que tem que ser perseguido por todos, é a que forneceu os dispositivos culturais para que Foucault pudesse realizar a sua crítica aos dispositivos modernos de poder. Assim, ao criticar a Modernidade de modo unilateral,

cativa ter-se-ia endurecido em razão centrada no sujeito. Seu processo de formação é, ao mesmo tempo, o processo de formação da razão que não se apresenta senão na forma ocidental de uma subjetividade referida a si mesma. Aquela “razão” do idealismo alemão, que pretende ser mais originária do que aquilo que se personificou na cultura europeia, aparece, então, exatamente como aquela ficção com que o Ocidente se revela em sua particularidade, com que se arroga uma quimérica universalidade e disfarça, ao mesmo tempo, que impõe, sua pretensão de dominação global” (HABERMAS, 2000, p. 336).

Foucault teria atacado as bases transcendentais sem as quais a sua própria crítica da Modernidade não se sustenta.

Apesar de sustentar um dualismo quase romântico entre cultura e sociedade, algo que é discutível ainda hoje, tendo em vista os complexos mecanismos de integração social e a crescente pressão oriunda dos imperativos econômicos, os quais implodem a possibilidade de resistência pelos atores sociais, o argumento de Habermas tem um aspecto válido: a sugestão de que não é preciso jogar fora a água suja da banheira com o bebê dentro, uma vez que nem tudo o que é de natureza normativa ou coercitiva representa opressão ou segregação. No entanto, a leitura de Habermas tem um ponto cego, a saber, o pressuposto de que a excessão transgressora invalida a regra opressora. Para falar a verdade, em Foucault, a excessão confirma a regra. Não basta indicar a ocorrência de práticas de resistências para salvar uma época inteira. As vozes silenciadas de cada tempo não se tornam menos mudas por causa dos gritos de alguns dissidentes. Além disso, mesmo que seja nítida a “força poética dionisíaca” de seus primeiros escritos, Foucault jamais escreveu (ou disse) que a sua teoria visa um abandono da Modernidade social em detrimento de um modernismo estético, cuja principal norma seria uma transitoriedade contingente e aleatória. Tampouco que toda a regra institucional é necessariamente opressora. Em uma entrevista concedida a Alexandre Fontana, no final da década de 70, Foucault afirma ter abandonado a concepção de poder enquanto repressão, algo que está, a seu ver, presente como uma cifra na “História da Loucura”: “Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido?” (FOUCAULT, 1979, p. 10). Ademais, Foucault nomeou, em uma entrevista a Gérard Raulet, datada de 1983, como “chantagem racionalista” toda a crítica que confere o título de irracionalista a alguém que pretende criticar os aspectos opressores da razão (1983, p. 201).

Habermas tem parcialmente razão ao objurgar Foucault por ter ignorado o movimento estético-literário do romantismo na “História da Loucura”, salvo algumas exceções, tais como Hölderlin e Nerval¹³. Mas isso, obviamente, não invalida *in totum* a relevância

13 Habermas se equivoca, novamente, ao dizer que Hölderlin aparece citado apenas uma vez em História da Loucura (Cf. HABERMAS, 2000, p. 336). Isso, porque Foucault cita em vários momentos tanto a

do projeto das “configurações arqueológicas”, utilizando-se aqui da expressão de Roberto Machado (FOUCAULT, 1979, p. XVIII), mas poderia, de fato, simbolizar uma falha teórica desse programa, visto que a loucura aparece, tanto no jovem Schelling quanto na filosofia romântica em geral, como a figura de *Janus*, a outra face da razão, uma ideia que depõe contra a hegemonia racionalista daquela época descrita por Foucault. Nesse ínterim, Habermas chama a atenção para um motivo insuspeitadamente romântico perseguido pela “História da Loucura”, que será abandonado por Foucault posteriormente, a saber, o desejo de encontrar por detrás das diferentes máscaras da loucura algo que seja sincero e verdadeiro. Isso estaria presente na passagem a seguir: “Há uma região onde, se ela (a loucura, j.s.s.) abandona o quase silêncio, esse murmúrio do implícito onde a mantinha a evidência clássica, é para recompor-se num silêncio sulcado de gritos, no silêncio da interdição, da vigília e da desforra” (FOUCAULT, 1972, p. 576).

Ainda que a citação usada por Habermas não seja exatamente a mencionada anteriormente¹⁴, ela representa de modo mais enfático a aludida tendência de tentar se apropriar da verdade da loucura em uma “região” anterior à apreensão pelo saber. De acordo com Habermas, trata-se de mais um paradoxo tácito na empreitada teórica de Foucault, visto que ela intenta, através de uma análise do discurso, chegar a uma hermenêutica profunda, que desvelaria a fonte originária da bifurcação inicial entre razão e loucura, revelando o dito naquilo que não se deixa dizer¹⁵.

Segundo Habermas, a aporia subjacente a esse ousado projeto reside em querer desmascarar a figura da razão centrada no sujeito monológico e, ao mesmo tempo, se entregar aos sonhos dessa razão em seu “cochilo” antropocêntrico. No entanto, essa pretensão foi abandonada por Foucault dois anos mais tarde, em 1963, no livro “Nascimento da Clínica” [*Naissance de la Clinique*], no

Hölderlin quanto a Nerval (considerado, amiúde, como pertencente ao romantismo francês, apesar de seu estilo tardio, que parece distanciar-lo do leitor romântico) (Cf. FOUCAULT, 1972, p. 385, p. 397, p. 412, p. 554 e passim).

14 Cf. Habermas, 2000, p. 337.

15 “Como nos falta a pureza primitiva, o estudo estrutural deve remontar àquela decisão que, ao mesmo tempo, liga e separa razão e loucura. Ela deve procurar descobrir o intercâmbio constante, a raiz obscura comum e a confrontação original que conferem sentido tanto à unidade como à posição de sentido e loucura. Assim poderá reaparecer a decisão fulgurante, heterogênea no tempo histórico, mas apreensível fora dele, que separa da linguagem da razão e das promessas do tempo aquele zumbido de insetos sombrios” (FOUCAULT, 1960, p. 13; HABERMAS, 2000, p. 337).

qual se encontra, logo de início, a renúncia em buscar, no discurso sobre a loucura, a própria loucura, visto que uma hermenêutica desmascaradora carregaria consigo, ainda que involuntariamente, uma promessa de verdade, algo que não ocorre em uma arqueologia desencantada, tendo em vista que não pode haver mais esperança, ao menos, não para um arqueólogo da ciência, tal como vaticinou Foucault¹⁶.

Analisando essa ideia presente em “Nascimento da Clínica” (FOUCAULT, 1977, p. 16), Habermas afirmou que, nela, já se encontraria anunciada a concepção (positivista) de uma historiografia que se contrapõe às ciências humanas, que são classificadas, nesse ínterim, como uma espécie de “anticiência” (2000, p. 339). Porém, no prefácio de “O Nascimento da Clínica”, Foucault afirma algo que, em certo sentido, põe em xeque a interpretação *habermasiana*, tendo em vista que ajuda entender que, ali, se trata antes de uma simbiose entre história crítica e crítica histórica (isto é, genealogia) do que a procura positivista de uma ciência legítima¹⁷.

De forma análoga à “História da Loucura”, a obra “O Nascimento da Clínica” radicaliza o olhar micrológico, para enxergar mais de perto o vínculo específico entre discursos e práticas. Diferentemente de Habermas, o qual concebe “prática” como sendo qualquer ação simples do cotidiano, tal como correr, entregar coisas, martelar, serrar, estudar, etc., e “discurso” como atos de fala que podem ser confissões, declarações, ordem, etc., Foucault entende “práticas” como algo mais complexo e menos pragmático, a saber, como regulações coercitivas (e assimétricas) das formas de ação dos costumes que são consolidadas institucionalmente, sejam elas

16 “Não seria possível fazer uma análise dos discursos que escapasse à fatalidade do comentário, sem supor o resto algum ou excesso no que foi dito, mas apenas o fato de seu aparecimento histórico? Seria preciso, então, tratar os fatos do discurso não como núcleos autônomos de significações múltiplas, mas como acontecimentos e segmentos funcionais formando, pouco a pouco, um sistema. O sentido de um enunciado não seria definido pelo tesouro de intenções que contivesse, revelando-o e reservando-o alternadamente, mas pela diferença que o articula com os outros enunciados reais e possíveis, que lhe são contemporâneos ou aos quais se opõe na série linear do tempo. Apareceria, então, a história sistemática dos discursos” (FOUCAULT, 1977, p. XVI).

17 “A pesquisa aqui empreendida implica, portanto, o projeto deliberado de ser ao mesmo tempo histórica e crítica, na medida em que se trata, fora de qualquer intenção prescritiva, de determinar as condições de possibilidade da experiência médica, tal como a época moderna a conheceu. De uma vez por todas, este livro não é escrito por uma medicina contra uma outra, ou contra a medicina, por uma ausência de medicina. Aqui, como em outros lugares, trata-se de um estudo que tenta extrair da espessura do discurso as condições de sua história” (FOUCAULT, 1977, p. XVIII).

pelas práticas médicas ou pelos ritos de passagem, pelas sentenças jurídicas ou pelas medidas policiais, sejam pelas instruções pedagógicas ou pelos modos de disciplina corporal (FOUCAULT, 1977, p. 2, 18, 36, 39 e *passim*). Por sua vez, em Foucault, o discurso corresponderia a uma visão estrutural sobre o que os produtores e portadores da fala e da comunicação dizem e pensam, sobre o que está intencionado em suas palavras e conceitos, através de uma noção mitigada de comentário¹⁸.

Sendo assim, para Habermas, tanto na acepção *foucaultiana* de discurso quanto na sua noção de prática, já se encontram um déficit sociológico imperdoável, tendo em vista que Foucault não teria se preocupado em reconstruir a perspectiva interna dos sujeitos vítimas das violentas práticas médicas e dos discursos segregadores: “Foucault se permite um conceito de social absolutamente a-sociológico” (HABERMAS, 2000, p. 340). Faltaria a Foucault, então, uma explicação convincente sobre como os discursos (científicos ou não) se vinculam às práticas segregadoras: “[Falta uma explicação] se os primeiros regem as segundas; se sua relação deve ser pensada em termos de base e superestrutura ou segundo o modelo da causalidade circular ou, ainda, como interação entre estrutura e acontecimento” (HABERMAS, 2000, p. 340).

No fundo, o que Habermas tem em mente com essa crítica é uma concepção linear e dedutivista de fundamentação epistemológica, típica do *Trilema de Münchhausen*, no qual se aponta a impossibilidade de justificar qualquer tipo de enunciado com pretensão de objetividade sem cair em algum tipo de paradoxo lógico, tais como o da parada arbitrária e o do círculo vicioso. É estranho que Habermas utilize esse tipo de raciocínio. Um autor que reconstrói a história da Modernidade, dando ênfase quase tão somente aos ganhos qualitativos do progresso tecnológico-científico, deixando de lado, amiúde, os retrocessos sociais subjacentes a esses ganhos, parece achar arbitrária e injustificável a escolha de dois acontecimentos em pleno seio da era moderna que, pensados retroativamente hoje, provocariam arrepios até mesmo em indivíduos insensíveis do ponto de vista da moral.

18 [O comentário, j.s.s.] [...] interroga o discurso sobre o que ele diz e quis dizer; procura fazer surgir o duplo fundamento da palavra, onde ela se encontra em uma identidade consigo mesma, que se supõe mais próxima de sua verdade: trata-se de o enunciando do que foi dito, redizer o que nunca foi pronunciado (FOUCAULT, 1977, p. XV).

Refere-se, em primeiro lugar, à grande onda de internação de loucos, criminosos, vagabundos, libertinos, pobres e toda sorte de excêntricos, ocorrida nos meados do século XVII, quando em Paris, no prazo de poucos meses do ano de 1656, um em cada cem habitantes foi detido e alojado em instituições disciplinares, tais como o Hospital Geral; em segundo lugar, a transformação dessas casas de internação e asilos em instituições fechadas, providas de assistência médica aos diagnosticados clinicamente como doentes mentais, ocorrida no final do século XVIII (FOUCAULT, 1977, p. 56 e passim). Só em fins do século XVII que crescerá o temor ante uma loucura que poderia escapar pelas frestas dessas instituições. Desenvolvem-se, igualmente, a compaixão pelas vítimas de doença nervosa e o sentimento de culpa generalizado por tê-las abandonado à sua própria sorte. Nos termos de Habermas, a criação da “clínica” simbolizaria ambas as coisas: uma “humanização do sofrimento” e uma “naturalização da doença” (HABERMAS, 2000, p. 342).

Nesse ínterim, é decisivo o interesse de Foucault pelo nexos constitutivo entre as ciências humanas e as práticas de segregação. O nascimento da clínica representa paradigmaticamente o arquétipo moderno de uma forma disciplinadora de tecnologia da dominação. Esse arquétipo retorna nas estruturas da fábrica, da caserna, da escola, da prisão, constituindo uma vitória pírrica da razão regulamentadora.

Entretanto, no contexto de “Vigiar e Punir” (1975), não é mais a loucura que se tornou o objeto de uma naturalização desnaturalizada (ou politicamente orientada), senão o corpo social inteiro. Isso acontece sob o signo de um olhar objetivador, que é, ao mesmo tempo, examinador e inquisidor, cuja preocupação obsessiva é decompor e penetrar em tudo e em todos, tornando obsoletos os sonhos mais perversos e perversos de Marquês Sade. Com esse olhar disciplinar, fixado arquitetonicamente pela figura do panóptico de Bentham, a razão monológica fecha a sua última fresta, transformando desde já o sonho do “louco” em estado de vigília, anunciado em “História da Loucura”, em um pesadelo comandado pelo perverso olhar da sentinela de “Vigiar e Punir”, que ninguém realmente vê, mas que enxerga a tudo e a todos, constituindo uma verdadeira “anatomia política”. Essa figura política é “anatômica”, porque é treinada pelo anatomista morto, o vigia, que “disseca”

qualquer tendência à desobediência inerente ao corpo social. Há, assim, uma passagem quase que silenciosa da anatomia política à anatomia política¹⁹.

Para Foucault, esse mesmo arquétipo da violência disciplinadora se instala no coração das ciências humanas, especialmente das disciplinas de psicologia clínica, de sociologia, de antropologia cultural e de pedagogia, coagulando o seu olhar crítico, uma vez que em todas elas se reproduzem terapias e técnicas sociais apaziguadoras, embora aterrorizantes. Foucault desenvolveu, assim, uma teoria que demonstra a afinidade interna entre o humanismo e o terror (HABERMAS, 2000, p. 345). Tratar-se-ia, para Habermas, de uma tentativa de mitigar a pretensa preocupação humanista inerente ao iluminismo, mediante uma inflexão sobre o caráter ambíguo do humanismo, que liberta e escraviza as suas criaturas simultaneamente. Mais tarde, essa ambiguidade será reconhecida nas reformas sociais do aparelho jurídico-penal, do sistema de educação, do sistema de saúde, da assistência social, dos direitos trabalhistas, etc. Talvez tarde demais. Mas essa humanização da disciplina acontece por razões deveras suspeitas, algo que a leitura de Habermas enfatiza acertadamente²⁰.

Mas, a partir da obra “A Ordem do Discurso” (1970), Foucault passaria a considerar a própria dicotomia “verdadeiro-falso” como um mecanismo de exclusão, tão eficiente em termos disciplinares quanto o dualismo epistemológico “loucura-razão” e o binômio penal “proibição-permissão”. Isso, pelo menos, na visão de Habermas, segundo o qual Foucault transformaria toda a verdade, inclusive a proposicional, em um pérfido mecanismo de exclusão

19 “Na famosa jaula transparente e circular, com sua torre alta, potente, sábia, será talvez o caso de Bentham de projetar uma instituição disciplinar perfeita; mas também importa mostrar como se pode destrancar as disciplinas e fazê-las funcionar de maneira difusa, múltipla, polivalente no corpo social inteiro. Essas disciplinas que a era clássica elabora em locais precisos e relativamente fechados – caserna, colégios, grandes oficinas – e cuja utilização global só fora imaginada na escola limitada e provisória de uma cidade em estado de peste, Bentham sonha fazer delas uma rede de dispositivos que estariam em toda a parte e sempre alertas, percorrendo a sociedade sem lacuna nem interrupção. O arranjo pan-óptico dá a fórmula dessa generalização. Ele programa, ao nível de um mecanismo elementar e facilmente transferível, o funcionamento de base de uma sociedade toda atravessada e penetrada por mecanismos disciplinares” (FOUCAULT, 1987, p. 173)

20 “A libertação do louco, por razões humanitárias, da situação de abandono a que está sujeito nos locais de internação; a criação de clínicas higiênicas; com finalidade médica; o tratamento psiquiátrico dos doentes mentais e o direito que conseguiram em matéria de compreensão psicológica e cuidado terapêutico – tudo isso torna-se possível pelo regime institucional que converte o paciente em um objeto de vigilância contínua, de manipulação, isolamento, regulamentação e, sobretudo, um objeto de pesquisa médica” (HABERMAS, 2000, p. 345).

(HABERMAS, 2000, p. 347). Habermas ignora, propositalmente, o adendo levantado por Foucault, visto que não se trataria de uma generalizada recriminação do uso do verdadeiro e do falso em qualquer discurso, senão o alerta de que, fora do contexto puramente proposicional, a normatividade epistêmica se mantém graças a um nível de pressão institucional quase sempre arbitrário, modificável e violento, baseado em uma vontade de saber (FOUCAULT, 1999a, p. 14).

Segundo Habermas, esse acento pessimista com relação à própria possibilidade de se estabelecer a verdade em meio ao caos discursivo faz parte da segunda fase do pensamento de Foucault, ou seja, o estágio genealógico, que começa na década de 70, marcado pela tendência, à Nietzsche, de uma “despedida da hermenêutica” em detrimento de um olhar cada vez mais “sem sujeito” e sem “autoria”, que enxerga relações de poder em toda a parte, inclusive no próprio comentário: “Com intenção análoga, Nietzsche já havia submetido o historicismo do seu tempo a uma crítica implacável” (HABERMAS, 2000, p. 350). Habermas refere-se, nesse ínterim, a um texto que constitui a matriz teórica dessa fase genealógica, a saber, o ensaio de 1974, intitulado “Nietzsche, a Genealogia e a História”, no qual Foucault pretende lançar luz da concepção genealógica de história, que opera simultaneamente em dois níveis teóricos, a saber, como história crítica e crítica histórica²¹.

Na interpretação de Habermas, esse texto simbolizaria, de modo paradigmático, o pedido de demissão de Foucault em relação ao projeto da Modernidade. Para Habermas, nele se encontram três elementos constitutivos desta empreitada genealógica: a) o abandono da consciência presentificadora do tempo da Modernidade; b) a já mencionada despedida da hermenêutica profunda da fase da juventude; c) por último, a tentativa de liquidação da historiografia universal. Desse modo, na contramão de toda uma tradição filosófica alemã, como Nietzsche de “Assim falava Zaratustra”, Foucault estaria abrindo mão da perspectiva da reconciliação, central, inclusive, à própria tradição dialética de

21 “Lá onde a alma pretende se unificar, lá onde o Eu inventa para si uma identidade ou uma coerência, o genealogista parte em busca do começo – dos começos inumeráveis que deixam esta insuspeita de cor, esta marca quase apagada que não saberia enganar um olho, por pouco histórico que seja; a análise da proveniência permite dissociar o Eu e a fazer pulular nos lugares e recantos de sua síntese vazia, mil acontecimentos agora perdidos” (FOUCAULT, 1979, p. 20).

matriz hegeliana. Habermas vai além: conclui que, dessa destruição a marteladas da velha história, resta apenas uma grande aporia que envolva a teoria genealógica do poder, segundo a qual a filosofia de Foucault esteve às voltas: 1) ou manter um historicismo transcendental à Kant (nem que seja no sentido mitigado do termo); 2) ou conservar a herança da crítica nietzschiana ao historicismo (HABERMAS, 2000, p. 353). Na interpretação de Habermas, não haveria saída de emergência à filosofia de Foucault, visto que, se ela optar pela saída transcendental, a via genealógica automaticamente se bloqueia, e vice-versa.

UMA RESPOSTA ÀS OBJURGAÇÕES DE HABERMAS

Para delimitar melhor o foco desta resposta às objurgações de Habermas, tentar-se-á abordar dois temas tardios do pensamento de Foucault, os quais poderiam, de fato, servir de contraponto à sua interpretação. Refere-se ao resgate *foucaultiano* dos conceitos de “acontecimento” [*événement*] e de “verdade” [*vérité*], sobre os quais Habermas não discorre nenhuma linha sequer, ao menos nos termos da fase tardia de Foucault – e nem poderia fazê-lo, uma vez que, à época da confecção do “Discurso Filosófico da Modernidade”, muito do que Foucault havia trabalhado na década de 80 ainda não tinha sido publicado em alemão, visto que Habermas não o lê em francês. Para falar a verdade, uma boa parte do material que Foucault confeccionou nos últimos anos de sua vida só foi publicada recentemente. Exemplo paradigmático disso é o quarto volume de “A História da Sexualidade”, a saber, “Confissões da Carne [*Aveux de la Chair*]”, investigação na qual Foucault faz uma genealogia da sexualidade, com vistas ao entrecruzamento da moralidade cristã e do ethos greco-romano (FOUCAULT, 2018). Tal obra inacabada só foi publicada em 2018 na França e faz parte, ao lado de “A Vontade de Saber”, “O Uso dos Prazeres” e “O Cuidado de Si”, do ciclo de pesquisas genealógicas iniciado com “A História da Sexualidade”.

Por isso, depois de adentrar na análise de Habermas, valeria explicitar o significado dos conceitos de *événement* e de *vérité*, com vistas à elucidação de sua importância ao período tardio do pensamento de Foucault.

Obviamente, uma genealogia do conceito de “acontecimento” [événement], no interior do discurso filosófico, exigiria algo que está muito além das pretensões de um trabalho desta natureza. O que se poderia indicar, ainda que de modo bastante vago, é que essa é uma noção que possui um peso significativo para toda uma tradição da filosofia alemã, que se inicia com a reflexão filosófico-histórica de “O Conflito das Faculdades” (1798) de Immanuel Kant (1993, p. 100-101), e culmina no pensamento de dois grandes pensadores alemães do início do século XX: Franz Rosenzweig e Martin Heidegger. De um lado, em sua enigmática obra “A Estrela da Redenção” (1921), Rosenzweig designa por acontecimento [*Ereignis*] aquela ruptura messiânica que quebra com o curso linear da história (ROSENZWEIG, 2002). Por outro lado, Heidegger se apropria da noção de *Ereignis* dando a ela outra conotação, de natureza ontológico-existencial: além de designar um evento que alude a um aspecto situacional-temporal, *Ereignis* também se refere ao gesto de apropriação antropológica (HEIDEGGER, 2003, p. 224).

Ainda que não use o conceito de acontecimento nem no sentido teológico-messiânico (ROSENZWEIG, 2002) nem no ontológico-existencial (HEIDEGGER, 2003), Foucault preserva uma intuição básica inerente a tal noção filosófica: a de ruptura. Visto que a noção filosófica de *Ereignis* designa uma variedade de fenômenos heterogêneos, frequentemente sem nenhumnexo causal entre si, ela jamais pode ser confundida como um *factum brutum*, ou seja, um “dado”, uma “continuidade”, ou mesmo, uma “repetição”.

Uma das primeiras aparições do termo *événement* ocorre em *A Arqueologia do Saber*, obra de 1969, na qual Foucault o utiliza na ocasião em que critica a lógica historicista de enxergar o novo sempre mediado pelo olhar do velho, de “acontecimentos discursivos” e de “efeito de superfície”, como se eles fossem (quase) sinônimos (FOUCAULT, 2008, p. 29). Um ano mais tarde, em “A Ordem do Discurso”, o autor nos dá outra pista sobre o que compreende pelo termo, ao usá-lo, ao lado de mais três noções, a de série, a de regularidade e a da condição de possibilidade, que formam juntas o princípio fundador da sua modalidade de análise do discurso (FOUCAULT, 1999a, p. 54). Nesse contexto, não só o acontecimento aparece em franca oposição à criação, senão também surgem outras dicotomias dialéticas: série *versus* unidade e regularidade em

oposição à originalidade. Em todo caso, acontecimento é utilizado no sentido transcendental: como condição de possibilidade da significação. O quarteto “acontecimento/série/regularidade/condição de possibilidade” está em diametral oposição à “criação/unidade/originalidade/significação”, ideias que formam o esqueleto do modelo tradicional de fazer história. Há uma margem de “contingência” no acontecimento que não cabe na noção positivista de fato histórico. Foucault se pergunta por que essa noção de acontecimento foi quase ignorada pela maioria dos filósofos. Talvez por que ela suscite problemas teóricos assustadores. Para Foucault, o mais importante é atingir uma noção “viva” de história em detrimento da noção petrificada dos filósofos²².

É importante notar a ênfase *foucaultiana* ao escrever que acontecimento não se refere à ordem dos corpos, embora ele seja perceptível apenas como efeito de uma materialidade específica. Há, aqui, uma hibridez no acontecimento, ele se situa entre a corporeidade e a imaterialidade. Nada é mais híbrido, nesse sentido, do que o discurso. Apesar de serem formados por atributos que não se pode deixar de chamar de “materiais”, como letras, palavras, signos, acentos, grafemas, fonemas etc., torna-se sempre difícil conceber o discurso, seja ele escrito ou falado, como tendo uma existência igual a outro ente, como uma cadeira ou uma árvore. Assim sendo, desde “As palavras e as Coisas”, de 1966, o conceito de acontecimento passou a ser pensado em termos da passagem de uma *epistémê* a outra, que inaugura novos acontecimentos discursivos: “Numa cultura e num dado momento, nunca há mais que uma *epistémê*, que define as condições de possibilidade de todo saber” (FOUCAULT, 1999b, p. 230). Acontecimento pode ser entendido, então, como uma ruptura radical, perceptível apenas postumamente, por meio da regularidade em que os acontecimentos discursivos se instauram.

Acontecimento seria, portanto, algo singular, que provocaria a ruptura com a disposição ordinária dos corpos. Para Castro (2004), em Foucault, acontecimento designa tanto a modalidade da análise histórica da arqueologia quanto sua concepção de

22 “O acontecimento não é nem substância, nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. É sempre no campo da materialidade que ele se efetiva, que é efeito. [...] Digamos que a filosofia do acontecimento deve avançar na direção paradoxal [...], de um materialismo do incorporal” (FOUCAULT, 1999a, p. 57-58).

atividade filosófica. Portanto, em Foucault, existiria uma noção de acontecimento capaz de romper com a acusação *habermasiana* – e também *honnethiana* – de que ele seria o defensor de uma visão funcionalista da história, que bloqueia qualquer outra saída emancipadora das patologias sociais denunciadas por sua obra (HONNETH, 1993). Dessa forma, o conceito de acontecimento, desde que entendido como relações de força *da e na* história, admite a possibilidade de transformação, de luta, de estratégia, em suma, de liberdade no interior das práticas sociais não discursivas.

Em relação à noção de *verité*, vale ressaltar o uso que Foucault faz do termo em sua fase tardia, mais especificamente na coletânea de aulas intituladas “A Coragem da Verdade” [*Le Courage de La Verité*], o volume II de “O Cuidado de Si”, que constitui o seu último curso ministrado no *Collège de France*, ocorrido entre o período de 1983 e 1984, mas que só foi publicado em 2009. Último curso no sentido enfático do termo: em 25 de junho de 1984, aproximadamente três meses após o término das aulas, o autor morre vítima de abscessos cerebrais (MERQUIOR, 1985, p. 11). Curiosamente, como bem notou Eduardo Brandão, *A Coragem da Verdade* representa ambas as coisas: um testamento filosófico e uma filosofia do testamento, tendo em vista que o tema da morte aparece como uma constante nessas suas aulas (FOUCAULT, 2014). Para ilustrar esse elemento mórbido, basta notar o que o próprio Foucault afirma em sua aula de 1º de fevereiro de 1984: “[...] Não sei quantos cursos públicos darei, e até quando darei” (FOUCAULT, 2014, p. 4). Seja como for, nesse ínterim, *verité* é utilizado em um sentido diverso do período da arqueologia do saber, na medida em que Foucault resgata a noção grega de *parresía* – que pode ser traduzida justamente como coragem da verdade – para elucidar o vínculo ético-político da coragem de verdade dos antigos gregos, pois *parresía* designava o ato de “expressar sua opinião numa ordem de coisas que interessam à cidade” (FOUCAULT, 2014, p. 31), algo que é compartilhado tanto por dramaturgos como Eurípedes quanto por filósofos como Sócrates, visto que dizer a verdade não era apenas um direito de quem habitava a *pólis*, senão também uma virtude do cidadão (FOUCAULT, 2014, p. 34 e passim).

O “atraso” na publicação desse material tem duas causas. Em primeiro lugar, uma de natureza autoral, visto que Foucault proibiu

peremptoriamente o seu parceiro, Daniel Defert, com quem deixou os direitos autorais de suas obras, que publicasse postumamente esses textos tardios inacabados (FOUCAULT, 2018). Em segundo lugar, uma causa de natureza técnica, já que muitas dessas aulas de Foucault não tinham sido escritas na íntegra pelo filósofo, sendo, portanto, aulas gravadas em fita cassete, o que requer um trabalho hercúleo por parte dos editores e tradutores, tendo em vista a dificuldade que suscita transcrever um vasto material dessa natureza. Tal demora na publicação explica, embora não justifique, o teor até certo ponto desatualizado de algumas críticas feitas por Habermas a Foucault, especialmente as objurgações ligadas ao que Habermas entende como “aporias do poder”, que foram examinadas ao longo deste texto. Talvez não seja por acaso que tais críticas sejam indiretamente respondidas em várias dessas aulas sobre a ética pastoral e a *parresía*, ainda que Foucault não faça nenhuma menção direta ao filósofo alemão. Por ser um “sagitário do presente”, na expressão do próprio Habermas (1994), é bem possível que Foucault, ao mirar no passado, acerte no coração do presente, ou melhor ainda: acerte no coração dos seus contemporâneos, que foram incapazes, muitas vezes, de compreender a sua monumental empreitada filosófica.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Minima Moralia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

CASTRO, Edgardo. **El vocabulario de Michel Foucault**. Buenos Aires: Prometeo, 2004.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ERIBON, Didier. **Michel Foucault y sus contemporâneos**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: WMF, Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999a.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

FOUCAULT, Michel. **Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft**. Frankfurt am Main, 1960.

FOUCAULT, Michel. **Histoire de la sexualité IV: les aveux de la chair**. Ed. Frédéric Gros. Paris: Gallimard, 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Structuralism and Post-Structuralism**. Interview with Gérard Raulet. *Telos*, vol. XVI, n. 55, 1983, p. 195-211.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Die moderne: ein unvollendetes Projekt**. *Die Zeit*, 19 de setembro de 1980.

HABERMAS, Jürgen. **O Discurso filosófico da Modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, Jürgen. Taking Aim at the Heart of the Present. In: KELLY, Michael. **Critique and Power**. Recasting the Foucault/Habermas Debate. Cambridge: MIT Press, 1994.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo**. São Paulo: Martins Fontes, 2012, Vol.1.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

HONNETH, Axel. **The Critique of Power**. Cambridge: MIT Press, 1993.

JAY, Martin. **A imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais, 1923-1950**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

KANT, Immanuel. **O conflito das faculdades**. Lisboa: 70, 1993.

MERQUIOR, José. **Foucault**. Los Angeles: University of California Press, 1985.

ORTEGA, Francisco. Habermas versus Foucault: apontamentos para um debate impossível. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 26, n. 85, 1999, p. 239-248.

ROSENZWEIG, Franz. **Der Stern der Erlösung**. Freiburg: Universitätsbibliothek, 2002.

ROUANET, Sergio. **Razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SCHMIDT, James. **Misunderstanding Foucault – Foucault: Habermas, and the Debate that Never Was**. Part III. 2013. Disponível em: <https://persistentenlightenment.wordpress.com/2013/08/01/foucault/habermas3/>.

O PRINCÍPIO DA DIGNIDADE HUMANA E DA INTERCULTURALIDADE

Paulo Hahn¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A ideia de uma herança e diversidade cultural para os direitos humanos e para uma ética e educação intercultural percorre toda a nossa reflexão. Há como que um fio condutor que perpassa nosso pensamento e que se caracteriza pelo seu duplo propósito: crítico e utópico. Primeiro: pela sua postura crítica a todas as circunstâncias nas quais o ser humano é negado em sua dignidade (renúncia, humilhação, escravidão, dependência, abandono, etc.) e onde vigoram práticas de descarte e aniquilação, onde os indivíduos são reduzidos a mercadoria, a capital humano e a categoria de *vida nua*, despida de qualquer valor jurídico e ético. O segundo propósito caracteriza-se pela insistente busca da utopia ética, da defesa dos direitos humanos, da interculturalidade e da fundamentação de uma sociedade mais justa e fraterna – para empregar uma fórmula derivada de Marx e Bloch – na qual o desenvolvimento pleno (digno) do indivíduo seja condição necessária para o desenvolvimento pleno da espécie. Desse delineamento pode-se afirmar com Bloch de que “não há verdadeira instituição dos direitos humanos sem o fim da exploração, não há fim verdadeiro da exploração sem a instituição dos direitos humanos” (BLOCH, 1991, p. 13)².

1 Possui graduação em Filosofia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), em 2000, mestrado em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em 2003, doutorado em Filosofia pela Universidade de Bremen/Alemanha, em 2007, e realizou estudos Teológicos no Instituto Missionário de Teologia (IMT), em 1996. É professor Adjunto e Pesquisador da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Chapecó-SC, onde leciona na graduação de filosofia e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Filosofia. Atua na área de Filosofia Moderna e Contemporânea, com ênfase nas áreas de ética prática (bioética), direitos humanos e teoria crítica. Pesquisador dos Grupos de Pesquisa em “Filosofia e Temas Contemporâneos e Ética e Política”. Atualmente é coordenador do Centro de Referência em Direitos Humanos e Igualdade Racial Marcelino Chiarello (CRDH) – UFFS.

2 A mesma intenção aparece também em outra proposta de Bloch, ou seja, através do desdobramento do paralelismo entre herança das utopias sociais e herança do direito natural: as utopias sociais têm como meta a *felicidade* humana neste mundo, o direito natural à *dignidade* humana. Em correspondência,

Esta relação dialética entre crítica e utopia, entre dignidade e felicidade, entre individualidade e coletividade, entre direitos humanos e interculturalidade, permeia a estrutura desta reflexão. Contudo, o principal argumento ao longo deste capítulo é o de que a promessa do Iluminismo, da Revolução Francesa, do Marxismo e dos Direitos Humanos continua não cumprida, continua em estado jacente e ainda a ser apenso. Com isso, claro, não desprezamos as teorias éticas e políticas da época moderna (referimo-nos aqui ao direito natural moderno e à teoria liberal exemplificados pela filosofia política de John Locke; à moderna ideia de democracia de Rousseau, à moral e emancipação em Kant; ao reino da liberdade e igualdade real em Marx) como sendo irrelevantes para os direitos humanos, mas sim é preciso dignificá-las, para além de suas limitações históricas, culturais, em sua validade para o presente³.

Tratar a temática do princípio da dignidade humana e a interculturalidade pressupõe criar uma postura crítica face aos inúmeros questionamentos que dizem respeito ao seu desenvolvimento histórico e filosófico. Uma das grandes novidades e consequentemente desafios no âmbito jurídico, filosófico e educacional na atual era da globalização econômica, política e migração cultural é o fator da herança cultural, da não simultaneidade e a pluralização intercultural dos direitos humanos.

No primeiro passo, queremos trazer uma rápida abordagem sobre a origem histórica e filosófica dos Direitos Humanos. No segundo momento, resgata-se e destaca-se que a “não-simultaneidade do simultâneo e multiversum cultural” podem ser consideradas como sendo uma das contribuições categoriais mais importantes de Ernst Bloch para acompanharmos criticamente o processo da pluralização intercultural dos direitos humanos. E, num

segue-se: não há dignidade sem o fim da necessidade (da coação material, da insegurança econômica e da dependência); não há felicidade sem fim da dominação (das relações repressivas, das relações de poder) (BLOCH, NMW, 1985, 12).

3 A filosofia não é somente, como diz Hegel, “*sua época abarcada no pensamento*”; ela também vigia a época subsequente. Pois para Bloch, tudo o que existe, desde a matéria inerte até o ser humano, contém dentro de si uma estrela utópica (*utopischer Stern*), uma vontade de superar a mera inércia e perseguir o pleno desenvolvimento de suas potencialidades; por isso que o ser humano se sente ante tudo atraído por aquelas estruturas de pensamento e sentimento que, transpassando o meramente fático, se propõem vivificar as latências utópicas. Entre tais estruturas se encontra o direito natural, que é definido como “*uma herança de espécie muito singular; já que o melhor dela ainda falta e há de ser acrescentado*” (BLOCH, DNDH, 2011, 48), representa um passado que – como o das utopias sociais – ainda é possível mudar

terceiro passo, considera-se como tarefa fundamental uma breve apresentação e fundamentação da concepção de interculturalidade enquanto referencial crítico e perspectiva para o dilema do relativismo e universalismo dos direitos humanos.

ORIGEM DOS DIREITOS HUMANOS

A ideia dos Direitos Humanos é, certamente, ao lado do princípio da democracia, a expressão mais significativa da normatividade política da era moderna. O discurso de gerações de Direitos Humanos dá a impressão de harmonia, no entanto nada seria mais errado do que isso. A discussão desde a Segunda Guerra Mundial está marcada por uma controvérsia ideológica sobre o que, afinal, seriam Direitos Humanos, respectivamente, quais seriam os Direitos Humanos corretos.

Alguns círculos culturais insistem na exigência da identificação dos Direitos Humanos com suas próprias culturas, outros insistem em sua validade universal transcultural. Especialmente por parte de autores latino-americanos, africanos, asiáticos e islâmicos surge a crítica do eurocentrismo. Eles os consideram como modelo precipuamente europeu, inapropriado para o círculo cultural próprio, ou apropriado apenas condicionalmente (BEDJAOU, 1987, p. 125). Por causa desses pontos de vista distintos, a reivindicação da validade universal dos Direitos Humanos é controvertida e inclusive pode ser considerada utópica por muitos defensores.

A história dos Direitos Humanos pode ser subdividida, a grosso modo, em três grandes épocas. Como primeira época é considerada a do pré-campo histórico do pensamento humano⁴. Ela abrange o período desde a antiguidade até o Iluminismo⁵.

4 Incontestável na história conceitual filosófica-política é que a origem dos termos democracia, povo, cidadão e liberdade pode ser rastreada até a antiguidade grega. No entanto seria anacrônico querer reconhecer já na antiguidade Direitos Humanos no sentido atual, visto que naqueles tempos, por exemplo, pouco se questionava o instituto da escravatura. Além disso a compreensão da relação *pólis* e do indivíduo ainda não tinha caráter individualista. Não obstante, encontram-se já naquele tempo os elementos filosóficos básicos que formam também hoje o fundamento intelectual da ideia dos Direitos Humanos. Assim, por exemplo, o postulado da posição especial do ser humano perante e sobre a natureza que o circunda no teorema da *homo mensura* de Pitágoras, que designou o ser humano como a medida de todas as coisas, dirigindo desse modo o olhar para o próprio ser humano (HINKMANN, 1996, p. 24).

5 Retrospectivamente pode-se constatar que, na realidade, tanto do mundo antigo quanto do mundo medieval não existiram Direitos Humanos individuais como os entendemos hoje. Direitos Humanos eram concebidos como direito natural subjetivo ou como direito que pode ser reclamado subjetivamente. Di-

A segunda época é a dos Direitos Humanos garantidos exclusivamente pelo Estado que durou desde o iluminismo até o primeiro terço do século XX. Como terceira época é considerada a da proteção internacional dos Direitos Humanos, que se sobrepõe cronologicamente à segunda época. O começo dessa época pode ser localizado entre 1815 (proibição do tráfico negreiro africano no Congresso de Viena) e 1945 (Fundação da ONU).

Surge ainda a pergunta se não está em formação uma quarta época: a pluralização intelectual dos Direitos Humanos; Ritterband fala de um questionamento “*epocal*” de um desenvolvimento até agora eurocêntrico (RITTERBAND, 1982, p. 37).

O ILUMINISMO COMO IRRUPÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

O fator derradeiro e decisivo para a irrupção da ideia dos Direitos Humanos foi o abandono do pensamento medieval, de acordo com o qual o indivíduo ocupava neste mundo uma posição rígida desde o nascimento dentro de uma ordem hierárquica-divina, e em cuja ponta se encontrava Deus como instância máxima. Da discussão teórica da ideia dos Direitos Humanos na antiguidade tardia e no início do iluminismo participaram algumas personalidades de destaque. Como fundadores de fato dos Direitos Humanos liberais e também como adversários principais para críticos dessa ideia eram considerados, sobretudo Hobbes (1588-1679), Locke (1632-1704), Montesquieu (1689-1755), Rousseau (1712-1778), Kant (1724-1804) e Marx (1818-1883). Esses filósofos entenderam a ideia dos Direitos Humanos como a interpretação moderna de uma ideia antiquíssima, que era expressa de modo diverso – a ideia de que existe uma lei original subtraída à arbitrariedade humana.

Hobbes derivou a necessidade de uma soberania absoluta do Estado da suposição de um estado humano original, descrito como *bellum omnium contra omnes*, como a guerra de todos

reitos e liberdades estavam restritos a determinados círculos de pessoas, e não eram válidos para todos. Os institutos da escravatura e da servidão não eram questionados seriamente. Não obstante, podem-se encontrar nessas reflexões filosóficas as origens, mais exatamente, os diversos elementos que depois, na época do iluminismo – a verdadeira hora de nascimento dos Direitos Humanos conforme os concebemos hoje –, foram compilados, redefinidos e universalizados.

contra todos. Para superar a daí resultante ameaça para a vida e o bem-estar de cada indivíduo seria necessário que todos os seres humanos se submetessem, por meio de um acordo, ao deus mortal do Leviatã. A autopreservação seria o impulso dominante do ser humano. A única finalidade da obediência ao Estado consistiria na proteção que esse poderia oferecer ao indivíduo. Para Hobbes, como contratualista sem premissas normativas, a relação mútua entre proteção e obediência representa o fundamento do sistema do direito natural (WELZEL, 1995, p. 116).

Com essa ideia, correspondente à tese da soberania, Hobbes deu o impulso para questionar a legitimidade de toda ordem estatal. Desse modo direcionou-se a perspectiva da filosofia política subsequente, pela via da soberania do Estado, para a problemática dos direitos e deveres dos indivíduos na esfera das novas ordens estatais nascentes. Ao mesmo tempo se libertou o *zoon politikon* aristotélico de uma imagem individualista do ser humano, visto que cada indivíduo funciona como parceiro do acordo, e o Estado primeiro resulta desse acordo (KERSTING, 1994, p. 1-19).

Para Hobbes, o direito original (o direito primário) de cada ser humano, consistia em sua autopreservação e na garantia dessa autopreservação com todos os meios, sendo que cabe unicamente a cada qual decidir que meios se justificam para o caso (HOBBS, 1984, Cap. XIV, p. 116). Partindo do fato de que Hobbes aduz essas pretensões humanas para a fundamentação de uma interpretação política, então Hobbes pode ser considerado o primeiro precursor do liberalismo e dos Direitos Humanos.

Na literatura existe amplo consenso sobre o papel fundamental que John Locke desempenhou para a gênese de uma concepção dos Direitos Humanos simultaneamente eficiente como também abrangente. Em seu conhecido tratado “Segundo tratado sobre o governo”, ele desenvolveu uma teoria dentre cujos pilares constam a liberdade e a igualdade de todos os seres humanos por natureza.

Os Direitos Humanos centrais consistem, para Locke, na tríade: vida, liberdade, propriedade: “No estado natural reina uma lei natural que compromete a todos. E a razão, que corresponde a esta lei, ensina à humanidade que ninguém deve causar danos ao

outro (...) à sua vida, nem às suas posses, sua saúde e liberdade” (EUCHNER, 1995, p. 203). Ou seja, para Locke, todos são iguais e independentes, em sua vida e propriedade, em sua saúde e liberdade. Ao mesmo tempo, esses direitos seriam *inalienable rights*, que o ser humano preserva permanentemente dentro de uma ordem estatal – inclusive o direito à propriedade. A finalidade do Estado, que deveria submeter-se ao princípio do *Limited government*, se esgotaria então na proteção e garantia dos direitos. Primeiro no cumprimento dessa função o Estado obteria sua legitimidade.

Premissa para isso seria o princípio da divisão dos poderes, segundo Locke, a divisão do poder do Estado. Para o caso em que o Estado não cumpriria sua função e prejudicaria a existência de seus cidadãos, os cidadãos teriam o direito de resistência, e estariam dispensados de todo dever de obediência.

John Locke e Jean Jacques Rousseau partem de um estado natural pré-social, ao qual se põe um termo no contrato social. De acordo com Rousseau, Deus é a fonte de toda justiça (ROUSSEAU, 1977, Cap. VI.), o ser humano é livre por natureza, seus direitos são inalienáveis. De acordo com isso, existe um direito à resistência contra um governo injusto (ROUSSEAU, 1977, Cap. III). Locke parte de um direito natural não escrito, “que pode ser encontrado somente na alma do ser humano” (EUCHNER, 1979, p. 286); ele parte, respectivamente do estado natural, de um estado de plena liberdade, que é limitado somente pela lei natural e no qual reina a igualdade (p. 201). Apesar da união na liga estatal e – análogo à *volonté générale* de Rousseau –, apesar da formação de uma vontade uniforme, para cuja constituição basta a vontade da maioria, mas compromissiva para a totalidade (EUCHNER, 1995, p. 260) – os homens conseguem levar um núcleo básico de Direitos Humanos inalienáveis do estado pré-estatal para o estado estatal. Correspondentemente, Locke reconheceu os limites do poder estatal que deve ser dirigido para o bem-estar da sociedade e do indivíduo. Por isso, esse poder estatal jamais pode ter o direito de destruir os súditos ou explorá-los premeditadamente. Nenhuma medida coercitiva humana que contradiz a essa lei pode ser boa ou válida.

Como mencionado, segundo Locke, o direito natural consiste na tríade: vida, liberdade, propriedade. Esses três direitos são inatos e intransferíveis, e são considerados critério pré-estatal para todo poder estatal (LOCKE, 1960, p. 87).

Locke, na verdade, ainda não falou de *rights* ou *man* ou até mesmo de *human rights*, e, sim, de *natural rights*, mas o significado de seu discurso era exatamente o que mais tarde viria a ser chamado Direitos Humanos. No Segundo Tratado Locke falou uma única vez de *Men's rights*. A teoria de Locke foi acolhida na França e desenvolvida por Montesquieu, que igualmente partiu da existência de Direitos Humanos pré-estatais e que deveriam ser protegidos pelo Estado.

As leis são determinadas pela natureza das coisas. A forma do governo deve ser adequada à índole do povo. O ser humano é primeiro ser humano, e depois cidadão: “*Le citoyen peut périr, et l’homme rester*” (MONTESQUIEU, 1748, p. 3). Ele ampliou o princípio da divisão do poder desenvolvido por Locke.

A contribuição de Rousseau para o desenvolvimento dos Direitos Humanos também merece consideração especial. Como a maioria dos teóricos do direito natural, Rousseau crê na liberdade natural do homem. A liberdade é, para ele, inalienável, ela faz parte da essência humana, não deve, portanto, ser suprimida por nenhum indivíduo:

Renunciar à sua liberdade é renunciar à sua qualidade de homem, aos direitos da humanidade e também a seus deveres [...]. Uma tal renúncia é incompatível com a natureza e tanto significa excluir toda moralidade de suas ações quanto retirar toda liberdade de sua vontade. (ROUSSEAU, 1964, p. 356).

Na filosofia alemã do Iluminismo, a recepção do pensamento da razão iluminista libertadora ligou-se com uma estreita associação entre a ideia do direito e a compreensão de deveres. Em Kant, o Estado surge da ideia do direito, no entanto, ao mesmo tempo considerou o princípio da igualdade como fundamento dos deveres do cidadão: “O estado de direito é aquela relação dos seres

humanos entre si, que contém as condições sob as quais cada qual pode tornar-se partícipe de seu direito” (KANT, 1902, p. 154).

O Estado surge como que da ideia do direito; o direito é seu único objetivo. Poder estatal deve subordinar-se ao direito dos seres humanos, no que a doutrina kantiana do direito e dos deveres inclui também o seguinte: “Age de tal maneira que a máxima de tua vontade poderia valer a todo tempo simultaneamente como princípio de uma legislação geral” (KANT, 1902, p. 30).

Esse pensamento da necessária possibilidade de generalização das próprias máximas, que implica o princípio do respeito recíproco, valeria também para a área do direito, que deve regulamentar a “relação exterior, ou seja, a relação prática de uma pessoa em relação com uma outra”, na medida em que suas ações podem, como fatos, ter influência recíproca (direta ou indiretamente). O direito seria a “essência das condições sob as quais a arbitrariedade de um pode ser compatibilizada com a arbitrariedade do outro de acordo com uma lei geral da liberdade” (KANT, 1968, p. 230).

Como “o mais sagrado que pode existir entre seres humanos” Kant designa o direito dos seres humanos (KANT, 1968, p. 304). De acordo com Kant, os Direitos Humanos se baseiam no princípio da reciprocidade, pois à pergunta no que poderia consistir um direito inato, ele responde: “Liberdade, na medida em que pode co-existir com a liberdade de toda outra pessoa, de acordo com uma lei geral, é esse único, original direito que cabe a toda pessoa em virtude de sua humanidade” (KANT, 1968, p. 237).

Para Kant, liberdade também significa o ponto de partida para o desdobramento da justiça. Kant designa o direito à liberdade como único direito inato. A ideia da liberdade é associada com o conceito da autonomia do ser humano, visto que “o ser humano é fim em si mesmo, isto é, jamais pode ser meramente meio de alguém [...] sem ser nisso, simultaneamente, fim em si mesmo” (KANT, 1968, p. 237).

A autonomia é, ao mesmo tempo, a fórmula-fim do imperativo categórico. Ao contrário da necessidade natural, liberdade, na verdade, seria “uma mera ideia, cuja realidade não pode ser demonstrada de modo algum segundo leis naturais, portanto, tam-

bém não em qualquer experiência possível” (KANT, 1968, p. 459). Ao mesmo tempo, no entanto, seria uma “premissa em retrospecto necessariamente prático, que se ponha a liberdade da vontade como propriedade da vontade de todos os seres racionais” (KANT, 1968, p. 447). Disso resultaria que se deveria conferir a todo ser racional, que tem uma vontade, necessariamente também a ideia da liberdade.

Portanto, para Kant a razão é a condição para uma autodeterminação a partir da liberdade, somente seres racionais podem ser considerados como fim em si mesmos. A consequência é que compete dignidade somente ao ser humano. A outros seres vivos não compete essa dignidade por falta da razão.

Marx expôs a estrutura dos Direitos Humanos “cidadãos” propriamente ditos em sua *Schrift zur Judenfrage* (Sobre a questão judaica). Aqui ele formula também sua antítese. O Direito Humano à liberdade não se basearia em ligação, e, sim, em separação dos homens entre si. Os Direitos Humanos seriam direitos do homem egoísta, e o emprego prático útil do direito à liberdade seria meramente o direito humano à propriedade privada. É importante lembrar que Marx é um crítico do capitalismo de sua época e, portanto, da pedra angular que o sustenta, o individualismo burguês.

A crítica de Marx, ao denunciar a separação da Sociedade Civil da Política de Estado (trabalhadores e burgueses), instaura o espaço de debate acerca da possibilidade de existência e eficácia dos Direitos Humanos.

Em suma, nesta exposição do desenvolvimento do topos Direitos Humanos, sucintamente esboçada e necessariamente muito reduzida pela seleção dos filósofos, deve ser destacado, entre outros, um ponto de vista importante: A fundamentação filosófica da ideia dos Direitos Humanos na antiguidade e na Idade Média se restringe a um discurso espiritual-moralista. Com a superação da concepção de ordem medieval, liberou-se, na época do iluminismo, o caminho para a entrada dos Direitos Humanos na discussão política-jurídica. A tensão entre validade normativa universal e realidade política influenciou, doravante, também a continuação do discurso.

Consequentemente, o governo político foi colocado, na época do Iluminismo, em nome dos Direitos Humanos, sob a obrigação de uma nova fundamentação, que persiste até hoje. De modo semelhantemente novo, o poder teve que ser legitimado, a dimensão do domínio sobre seres humanos teve que ser fundamentada, e teve que ser exigida liberdade individual. Formaram-se sistemas de ordem políticos a favor de um modo de vida individualizado por um lado, bem como, por outro lado, a favor de uma estabilização da ordem estatal pela concordância espontânea dos homens que vivem nessa ordem como seres humanos livres e iguais. Esses desenvolvimentos fornecem o combustível para o conflito atual de culturas ocidentais e não ocidentais no seio do debate dos Direitos Humanos.

PLURALIZAÇÃO INTERCULTURAL DOS DIREITOS HUMANOS

A antiga ideia dos Direitos Humanos ressuscitou de verdade depois do choque global da Segunda Guerra Mundial na forma da internacionalização dos Direitos Humanos. Aquele choque foi, entre outras, paradigmático para a problemática transição da declaração filosófica-abstrata para sua moderna proteção pela ONU. A proteção moderna dos Direitos Humanos começa com a Carta das Nações Unidas de 26 de junho de 1945. Em virtude dos alvos ali ancorados foram elaborados numerosos tratados, declarações e resoluções nessa área. Entre eles consta a Declaração Geral dos Direitos Humanos de 10 de dezembro de 1948. Começou uma nova época dos Direitos Humanos, a saber, aquela da pluralização intercultural dos Direitos Humanos, que equivale a um significativo questionamento da ideia dos Direitos Humanos reinante até agora.

Até sua época atual, a ideia dos Direitos Humanos sofreu consideráveis mudanças no decorrer de seu desenvolvimento histórico, que acarretou, em seu todo, uma expansão progressiva em dimensão de conteúdo e de espaço. No que diz respeito à dimensão de conteúdo, pôde-se observar uma paulatina ampliação da ideia dos Direitos Humanos. A ampliação ocorreu paulatinamente em três etapas, às quais correspondem a cada vez tipos diferentes de Direitos Humanos, essencialmente os direitos liberais, políticos

e sociais. Enquanto os direitos liberais somente visam garantir a segurança e a liberdade de cada pessoa contra interferências estranhas, especialmente contra interferências do poder do Estado, os direitos políticos já exigem algo mais: eles exigem de toda ordem social não apenas a liberdade de todos os cidadãos, mas também garantir sua participação igualitária na formação política da vontade sobre assuntos públicos. A isso se soma uma expansão da ideia dos Direitos Humanos na dimensão de espaço.

Isso se refere à crescente divulgação desses direitos por todo o mundo, a sua universalização que contém, entre outras, os esforços de granjear aos Direitos Humanos validade internacional, procurando-se comprometer os diferentes Estados – especialmente por meio de convênios de direitos dos povos – com esses direitos, de respeitar e protegê-los em seus territórios.

Atrás da fachada da confissão geral da ideia dos Direitos Humanos escondem-se, todavia, concepções disformes e controversas. Manifestaram-se argumentos contra a universalidade dos Direitos Humanos. Alguns países, sobretudo, enfatizam o direito ao desenvolvimento e persistem no princípio da não intromissão na soberania de cada Estado justamente também em assuntos de Direitos Humanos.

Aos Direitos Humanos gerais se objeta, entre outras, que eles seriam concebidos demasiadamente unilaterais, eurocêntricos e demasiadamente antropocêntricos; negligenciariam a necessidade de certos direitos grupais coletivos, razão pela qual sua validade universal seria uma utopia. Inicialmente muitos países em desenvolvimento estigmatizaram a universalidade dos Direitos Humanos como imperialismo cultural e os interpretaram como excrescência da cultura ocidental. Também autores ocidentais, entre eles o Vincent, manifestaram-se nesse sentido. Em seu livro “Human Rights and International Relations”, ele menciona inclusive o relativismo cultural e afirma que a moral seria diferente de um lugar para o outro. Para ele não existe moralidade universal, e toda tentativa de impô-la seria uma versão oculta de imperialismo que tentaria generalizar valores de determinada cultura. Consequentemente, considera a validade universal dos Direitos Humanos como proclamação sem perspectivas, visto que eles são

derivados de princípios morais de uma cultura (VINCENT, 1995, p. 38).

Disso deriva que nunca vivemos um momento histórico mundial tão cheio de perplexidades, de contradições e dilemas como em nosso mundo atual. Por um lado, assistimos a avanços, mesmo que ainda tímidos na defesa dos direitos humanos neste século, por outro lado, vivenciamos tanto num passado mais recente, como nos dias atuais, uma constante violação dos Direitos Humanos.

É inegável o dilema acerca da compreensão de direitos humanos numa perspectiva universal frente aos desafios das diversidades culturais, das não simultaneidades e dos multiversos culturais. Embora seja prudente que existam valores que devam ser considerados universais, não podemos fechar os olhos para as diferenças. Tal é a reconstrução necessária acerca do atual paradigma de Direitos Humanos.

NÃO SIMULTANEIDADE E MULTIVERSO CULTURAL

Inicialmente convém introduzir aqui os conceitos *blochianos* de não simultaneidade e conseqüentemente a trans-simultaneidade dos tempos⁶. Esses conceitos nos remetem a conteúdos temporais, ao futuro e ao passado. Um esboço sistemático da ideia de “não-simultaneidade do simultâneo” aparece na obra de Bloch *Erbschaft dieser Zeit* (Herança deste tempo).

Nesta obra, Bloch explica que numa sociedade existem diversas classes sociais, cada uma com seu tempo particular. E dentro das próprias classes coexistem vários estratos sociais e, paralelamente, tempos latentes – míticos e arcaicos ou utópicos e antecipadores (FURTER, 1974, p. 50). Com isso, Bloch distingue entre várias camadas de não simultaneidade, quer dizer, que também coexistem não simultaneidades no campo social, cultural, econômico e físico. Portanto, isto implica que diversos tempos

6 Preferimos traduzir o termo alemão “*Ungleichzeitigkeit*” por não simultaneidade, seguindo o exemplo de Pierre Furter (1974) e contrariando a opção de Nelson Brissac Peixoto (1987) (não contemporaneidade). Kurt Scharf (1987), “não-contemporaneidade” sugere uma referência à nossa época, enquanto que o termo de Bloch, na verdade, é mais abrangente. Além disso, essa opção também permite a cunhagem de “trans-simultaneidade” para “*Übergleichzeitigkeit*” – outro termo importante, que obviamente não pode ser traduzido por “super-contemporaneidade” e, menos ainda, por “trans-contemporaneidade”.

podem atuar no presente, e que um mesmo nível de tempo pode ter distintos níveis de consciência e de condições. Assim, por exemplo, uma consciência não simultânea também pode tomar uma posição crítica e romper com o simultâneo, e antecipando novas perspectivas⁷.

Essa lógica de pensamento nos leva a perceber e entender o contraditório no processo universal e compreender conceitualmente a dinâmica da história. E por contradição Bloch entende a diferença entre o agora não realizado e o verdadeiro futuro impedido. Na verdade, Bloch parte de uma tríade conceitual⁸: não simultaneidade, simultaneidade e trans-simultaneidade; com isso, postula o resgate e a transformação dialética do que merece ser herdado do passado, da não simultaneidade.

É justamente nesse sentido que Bloch faz uso do conceito de trans-simultaneidade dos tempos, aquilo que sobrepassa o presente, seria ao contrário, o lado positivo da não simultaneidade, algo que deveríamos herdar. A trans-simultaneidade seria o movimento progressivo, antecipador e utópico, aquele movimento que se adiantaria à condição histórica. E, assim, na obra “Experimentum Mundi”, Bloch escreve: “Aqui se tem em vista de maneira totalmente inconfundível (com respeito ao retrógrado) precisamente o trans-simultâneo com um futuro realizável no lugar de um passado conjurado e conservador” (1975, p. 87).

Dessa forma, já podemos entender que para Bloch a categoria da não simultaneidade possui várias dimensões: por um lado, afirma

7 Partindo deste cenário, pretende-se, de forma resumida, expor a linha de desenvolvimento *blochiano* sobre o conceito de não simultaneidade. Conforme Dietschy (1988, p. 124-152; também 2003, p. 146-154), referindo-se à obra *Erbschaft dieser Zeit* (Herança deste Tempo), poderíamos extrair os seguintes materiais heterogêneos: A não simultaneidade de estruturas mentais, de racionalidade, de níveis de consciência e de imaginação; As estruturas de classe, que não podem ser reduzidas simplesmente a um esquema de duas classes ou classes antagônicas, e seus tempos sociais; As tendências desiguais de desenvolvimento em esferas espacialmente restringidas, como por exemplo: na cidade e no campo, em regiões e nações, e no âmbito dos modos de produção; As estruturas heterogêneas do tempo no âmbito político, legal e cultural; Anacronismos, o arcaico e as formas de regressão no sujeito, a esfera do nível inconsciente.

8 Bloch partiu da tese de Marx, de que os modos de produção materiais e os desenvolvimentos socio-culturais não necessariamente correm de maneira sincrônica e transformou a não simultaneidade em categoria da crítica da ideologia, que servia para perceber o desagradável, o subversivo e o utópico. A este conceito corresponde necessariamente o da simultaneidade, que se refere à relação de produção com seu antagonismo entre capital e o trabalho; o da trans-simultaneidade, nele se expressa o futuro. E esses movimentos não simultâneos devem ser tratados dialeticamente e racionalizados publicamente. Bloch busca aqui se contrapor ao racionalismo abstrato, próprio de um marxismo preso a um realismo estreito e fechado à imaginação e à utopia.

o espírito utópico da humanidade e da cultura; por outro, afirma a descontinuidade no processo histórico. Com isso, Bloch reconhece o caráter plural do mundo global, ou seja, fala de um mundo com vidas, memórias, histórias, identidades e culturas diferentes, fala de um *multiversum*. Com este termo (multiversum), Bloch enfatiza a igualdade e a unidade substancial como também as possibilidades múltiplas de interconexão. Bloch vincula a problemática da cultura com a pergunta filosófico-social acerca das circunstâncias da vida e as relações de produção.

Uma definição mais precisa sobre a categoria blochiana de multiversum, aparece somente mais tarde, na obra de *Tübinger Einleitung in die Philosophie*, especificamente na quarta tese *Differenzierung im Begriff Fortschritt*. Ali Bloch aplica o termo de não simultaneidade também ao conceito de Progresso e ao *multiversum*, e com isso introduz também a heterogenidade e multiplicidade histórica e cultural, a qual Bloch procura expressar e fundamentar com o termo *Multiversum*.

No lugar da unilinearidade requer-se um “*multiversum*” amplo, elástico, totalmente dinâmico; um contraponto contínuo e frequentemente enlaçado de vozes históricas. Desta maneira e para fazer justiça ao gigantesco material extraeuropeu, já não é possível trabalhar de modo unilinear, sem sinuosidades na série (ordem), sem uma complexa e nova variedade de tempo [...]. Todo conteúdo da meta a que se refere o verdadeiro progresso e ao que conduz deve ser reconhecido igualmente de modo amplo e profundo de maneira que os diferentes povos, sociedades, culturas na terra – com toda a uniformidade de seus estados de desenvolvimento econômico e social e suas leis dialéticas – tenham lugar nele e para ele. Assim, pois, hão de se apresentar no marco de uma filosofia da história as culturas extraeuropeias existentes sem violação europeizante e nem sequer com uma nivelção de seus testemunhos específicos, como testemunhos da riqueza da natureza humana. (BLOCH, 1970, p. 146).

Essa questão ganha uma nova atualidade, se pensarmos na não simultaneidade dos tempos, no *multiversum* cultural, na heterogeneidade, na diversidade e na multiplicidade – enquanto aos espaços, às características, às memórias, aos ritmos e às culturas. Com esses conceitos de Bloch e com os conteúdos que lhes são inerentes, se pode compreender e discutir hoje os problemas e as tendências da globalização e dos direitos humanos, precisamente no sentido da necessidade de uma interculturalidade.

Bloch, ao falar da “proximidade dos corpos do povo” (BLOCH, 1962, p. 99) que se diluem em um “*multiversum*” das culturas, expulsa o falso conteúdo ideológico da ocupação conceitual feita pelos nacional-socialistas dos termos “povo”, “nação” ou “socialismo” (BLOCH, 1962, p. 98s; KUFELD, 2003, p. 68). Portanto, os nazistas valiam-se desta não simultaneidade dos tempos de forma enganosa para chegarem ao poder, ou seja, pela propaganda enganosa.

Partindo desse espírito internacionalista e universalista, uma das estratégias alternativas – para resistirmos e enfrentarmos os falsos conteúdos ideológicos da globalização econômica ilimitada; organizada “como guerra da totalidade contra o *multiversum*” – deve, segundo Dietschy, ser compensada por estratégias de “regulações de eficácia global, regras de direito internacional público, instituições globais como instrumentos de uma democracia que abarque toda a terra” (DIETSCHY, 2002, p. 8). Ou seja, segundo Aínsa, recuperar os aspectos positivos desta dimensão mundializada da política, dos problemas sociais e ecológicos, e do que Leonardo Boff denomina a “ética planetária”, deveria ser um dos modos mais eficazes de enfrentar em seu próprio terreno a ideologia do globalismo, imposta pela ditadura neoliberal do mercado. (AÍNSA, 1975, p. 17).

Sabemos que infelizmente as organizações existentes como a ONU ou a Organização Mundial do Comércio seguem a lógica do mercado internacional e não contêm uma filosofia multiversal de inclusão das culturas (KUFELD, 2003, p. 68). Portanto, a unificação econômica não gera um mundo globalmente integrado e incluso.

É evidente que este antagonismo abre dois caminhos opostos: um dos caminhos leva a integração política a grande escala (globalização); o outro caminho leva a movimentos regionalistas

e etnonacionalistas, o qual na maioria das vezes contém um forte elemento racista (particularização). Com isso, quer-se também chamar atenção para os novos partidos políticos de extrema direita que hoje tendem – a exemplo dos nazistas – para um possível uso ou interpretação inadequada dos termos de *multiversum* e não-simultaneidade, para justificar a incompatibilidade, o racismo e a divisão das culturas. Obviamente que, para Bloch, a relação entre unidade e pluralidade, entre *universum* e *multiversum*, entre regional e global, jamais deve ser interpretada de forma unilateral, centrifugal e antidialógica. Aqui as contradições polares serão interligadas, ou seja, a identidade e a diferença implicam processos dialéticos e dialógicos. Portanto, nesse duplo movimento simultâneo de integração e de fragmentação, de abertura e de fechamento que a categoria *multiversum* defende tanto a diversidade quanto os particularismos culturais sem deixar de abrir-se, ao mesmo tempo, às perspectivas de uma interculturalidade a escala planetária.

A PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE

Bloch aproxima-se muito dos princípios da interculturalidade ao empregar o conceito de unidade e multiversum das nações, das identidades e das culturas – em que o particular e o universal sejam preservados (BLOCH, 1962, p. 396). Com isso, ele não somente quis expor o pluralismo de diferentes maneiras de viver. Pois também compreendeu este pluralismo no seu aspecto temporal, contextual, global, unitário, ético e intercultural. No fundo, o conceito de *multiversum* provoca a discussão sobre o tema da multi e da interculturalidade. Ou seja, apesar do *multiversum* – de caminhos e de culturas – nós temos uma história universal comum, ou seja, o multiculturalismo, o *multiversum* e a não simultaneidade devem também estar unidos com o conceito de interculturalidade, alteridade, identidade e com o universal. Somente nesse âmbito podemos pensar e discutir a cultura no sentido plural.

Esse cenário nos leva a repensar os Direitos Humanos e os Multiversos Culturais a partir dos pressupostos da Filosofia e da Ética Intercultural. É a tentativa de criar, entre as diferentes culturas,

a partir das potencialidades filosóficas, um ponto de convergência comum, sem dominação ou colonização.

Evidenciam-se, assim, alguns pressupostos da Filosofia e da Ética Intercultural. Em primeiro lugar deve-se ressaltar a dimensão ética, jurídica e política da tarefa da Filosofia e da ética intercultural em sua contribuição para uma argumentação de uma teoria crítica dos Direitos Humanos. É uma proposta ética e pragmática para uma nova transformação da Filosofia. A transformação da filosofia diz respeito ao contexto e à recontextualização do ato de filosofar diante da identidade, do singular, e à universalidade da multiplicidade das Tradições, da Religião, da Política e do Direito.

A ética intercultural refere-se, pois, “às enormes transformações socioculturais, refletidas na linguagem cotidiana sob as expressões de crise moral, relativismo moral e individualismo” (ASTRAIN, 2010, p. 21). Em termos mais específicos, ela se relaciona ao amplo e complexo debate filosófico atual sobre o sentido da vida em comum, onde se constatam transformações relevantes dos âmbitos valorativos e normativos das sociedades pluricêntricas modernas (p. 21). Nessas sociedades, marcadas pela diversidade cultural, os sujeitos convivem e, às vezes, somente sobrevivem, em meio a crescentes controvérsias a respeito de suas certezas e crenças morais. Nesse horizonte,

[...] a ética intercultural é uma proposta filosófica que esboça teoricamente um modo de compreender os registros discursivos que condensam as formas de reflexividade em torno aos valores e normas das culturas. Os diversos modos de entender os nexos entre tais registros, que formulam o modo de entender os conflitos morais no interior da própria constelação cultural, apresentam indicações a respeito do modo como se assume o vínculo de sentido no interior de uma forma de vida e com outras formas de vida (ASTRAIN, 2010, p. 39).

O objetivo da con-vivência não deve confundir-se, em nenhum caso, conforme Fernet-Betancourt indicou com a pacificação das conflitivas controvérsias entre as diferenças, mediante sua agrupação

em uma totalidade superior, apropriando-as e harmonizando-as. Com certeza, a con-vivência requer a harmonia, no entanto, ela não deve nascer pela via rápida das apropriações reducionistas, como tentou, tantas vezes, a racionalidade ocidental. A con-vivência, ao contrário, designa a harmonia que se iria alcançando através da constante interação no campo histórico-prático e sua conseqüente construção intercomunicativa, que os discursos iriam tecendo na mesma explicação de suas controvérsias (FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 47)⁹.

Assim denominada, a interculturalidade aparece como uma categoria ética inerente à época da globalização. Segundo Astrain (2010, p. 60), “trata-se de uma época na qual tomamos maior consciência do viver e do conviver entre tempos e espaço próprios”. Porém,

Se desejamos evitar cair no precipício do fundamentalismo e do fechamento cultural, que conduz à exclusão do outro, é imprescindível gerar caminhos de reconhecimento com o fim de estabelecer determinadas exigências comuns a todos. Esse esforço não presume abandonar, de forma alguma, a narrativa da própria identidade, mas permite re-situá-la e re-contextualizá-la espacial e temporalmente. Todavia, não se trata somente de interpretá-la permanentemente, mas de argumentar e reconstruir valores e normas pluri-universais. Que esta seja uma proposta ética, não significa que ela não possa ser concretizada nos diversos espaços sociais das sociedades multiculturais, onde predomina a

9 Seguem as principais linhas substanciais, que são, segundo Fornet-Betancourt, os eixos fundamentais que orientam esta prática de filosofar. Fornet-Betancourt (2003, p. 15-16) as resumiu da seguinte maneira: Trata-se de um filosofar contextual; Por isso, a filosofia e a ética intercultural são uma filosofia que acompanha os processos e as práticas culturais com que a gente trata de dar conta e de justificar sua vida e suas aspirações, seus medos e esperanças, nos contextos da sua cotidianidade. É um filosofar situado na pluralidade das razões cotidianas, na diversidade dos contextos de vida; Dali segue, de que a filosofia e a ética intercultural são um projeto de diálogo de contextos, é o diálogo de filosofias em, com e desde seus respectivos mundos; A filosofia e a ética intercultural não pensam o mundo desde a filosofia nem buscam a realização da filosofia no mundo, mas sim, é um intento de repensar o que chamamos filosofia desde os diferentes mundos culturais e suas práticas. Trata-se de que haja mais mundo salvando as diferenças, defendendo a pluralidade dos universos culturais e apostando pela convivência; Nesse sentido, a filosofia e ética intercultural se projetam como um filosofar de e para a convivência entre os muitos mundos em que a humanidade busca a solidaria realização do “humanum” em cada ser humano.

anomia, a heterogeneidade e a exclusão. (ASTRAIN, 2010, p. 60)¹⁰.

Assim sendo, a filosofia em seu horizonte ético e intercultural não se fundamenta apenas numa única verdade e nem pratica uma única forma epistêmica. Sendo um processo aberto, é um processo polifônico, de contínuo aprendizado. Aí ocorre “a *renúncia à hermenêutica reducionista*”¹¹, ou seja, nega um único paradigma de interpretação.

Também seria tarefa da filosofia e da ética intercultural desarmar a razão armada. Raimon Panikkar, filósofo indiano traz essa expressão *desarmar a razão armada* referindo-se à tarefa da filosofia, que ressalta a atitude da filosofia intercultural. Em sua análise deixa claro que:

A tarefa mais urgente da filosofia hoje consiste em desarmar a razão armada, mas, quem sabe, a mais importante seja a que faz com que nos demos conta de que, com mera boa vontade, não se vai muito longe. O urgente é desarmar a razão, mas o importante é compreender que não se trata de vencê-la com outra razão superior ou com o que quer que seja, mas de com-vencê-la, por um lado, e de convencê-la, por outro, que ela não é apenas o árbitro da realidade. (PANIKKAR, 2002, p. 198).

Dessa perspectiva deriva-se, por consequência lógica, que um dos principais objetivos da ética intercultural foi e será, em nome do pluralismo cultural, da não simultaneidade e do *multiversum* cultural, impedir de que a heterogeneidade cultural

10 É da consciência destas injustiças que surge esse verdadeiro imperativo ético. Disso deduz-se: que a necessidade do diálogo intercultural é a exigência de realizar a justiça, de tornar factual um contato justo com o outro livre. Por certo, isso quer dizer que é necessário reconhecer o outro como pessoa humana portadora, justamente na sua diferença, de uma dignidade inviolável, que nos faz iguais. (FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 264).

11 Como decorrência, deixa de existir um centro onde predominaria a reflexão filosófica, como o eurocentrismo ou qualquer outra centralização e experimenta a construção de uma razão interdiscursiva, construtora de pontes. Dá-se outra ideia de universalidade, que não é justaposta à unidade. A universalidade não se realiza em ideários metafísicos unitários. Refaz a ideia de universalidade, regulada pela solidariedade em todos os universos que compõem o nosso mundo cultural. (PIRES, p. 7).

seja tratada de forma homogênea. Ou seja, a filosofia intercultural, segundo Estermann, é a tentativa aberta e engajada de superar a monoculturalidade da filosofia e dos direitos humanos, mas sem defender uma suposta universalidade ou absolutidade supracultural. Ela é uma reflexão consciente sobre as condições, possibilidades e limites do intercâmbio intercultural.

Trata-se, pois, de tematizar o *inter*, o espaço intermediário “utópico” que torna possível o encontro e a fecundação mútua. A filosofia intercultural só pode acontecer como diálogo. Por isso consideram-se como pressupostos imprescindíveis do filosofar intercultural o respeito pela alteridade, a disposição de questionar criticamente a própria interpretação do mundo e colocá-la em discussão na confrontação com outros projetos culturais, bem como uma grande abertura para envolver-se nesse que é, a rigor, um processo de busca interpessoal sem colocar de antemão as barras de delimitação intelectuais (ESTERMANN, 2003; 1996, p. 119-149).

A partir desses princípios podemos entender e confrontar os desafios e as estratégias da globalização econômica e cultural, a qual (globalização),

traça um novo mapa do mundo e impõe um novo tipo de relações entre os seres humanos, tanto entre si como consigo mesmo e com a natureza. As estratégias da globalização do capitalismo neoliberal promovem assim, ao mesmo tempo, uma mudança de nossa geografia e de nossa antropologia. E transtornando nossas referências geográficas e antropológicas, transtorna as bases de nossas biografias, de nossa capacidade para “escrever” nossas vidas, ou ser autores de nossas biografias. (FORNET-BETANCOURT, 2003, p. 16-17).

Diante dessa orientação e desafio, diante dessa guerra da totalidade contra o *multiversum*, ou seja, consciente desta não-simultaneidade do simultâneo no processo da globalização, que a filosofia intercultural e os direitos humanos procuram ser a prática e a consciência de trans-simultaneidade. Aquela consciência que rompe e que ultrapassa a mera reprodução dos falsos conteúdos

ideológicos da globalização econômica e cultural, aquela consciência do *multiversum* cultural e filosófico, aquela consciência do particular e do universal, aquela consciência do passado-presente-futuro, aquela consciência da “herança” mística, religiosa e do “saldo cultural”, aquela consciência de transição, construção e identidade, aquela consciência do “possível real objetivo”, aquela consciência de mediação entre o “eu” e o “nós”, aquela consciência dos problemas sociais e ecológicos, aquela consciência da necessidade de uma aliança técnica, aquela consciência da necessidade da convivência e do diálogo.

Convém, ainda, lembrar de que o processo de conscientização, de interculturalidade e de libertação só se torna possível à base do princípio da dialogicidade, conforme se expressa na seguinte passagem: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 29).

Como decorrência, deixa de existir um centro onde predominaria a reflexão filosófica, como o eurocentrismo ou qualquer outra centralização, e experimenta a construção de uma razão interdiscursiva, construtora de pontes. Dá-se outra ideia de universalidade, que não é justaposta à unidade. A universalidade não se realiza em ideários metafísicos unitários. Refaz a ideia de universalidade, regulada pela solidariedade em todos os universos que compõem o nosso mundo cultural.

Nessa perspectiva da interculturalidade associada a uma razão ética, trazemos o argumento de Astrain:

A interculturalidade é uma nova tomada de consciência cada vez mais nítida de que todas as culturas estão em um processo de gestação de seus próprios universos de sentido e que não existe a possibilidade teórica de substituir completamente o outro em seu sistema interpretativo. (2010, p. 58).

Produz-se, pois, uma nova cultura de amplitude de direitos e de compreensões voltadas para afirmações das diferenças. Esse processo de gestação pode ser traduzido numa política de resistência cultural, associada à ideia de isonomia, que requer

tratamento igual, no sentido do respeito aos direitos de todos.

Com isso, podemos concluir que a Filosofia em seu horizonte Intercultural e Ético traz suportes para uma Teoria Crítica dos Direitos Humanos na atualidade¹².

Nesse contexto, os direitos humanos são e devem ser entendidos como patrimônio comum da humanidade, como pilares de um diálogo válido entre nações, culturas e comunidades, capazes de estabelecer referenciais jurídicos e morais para analisar a legitimidade do poder Estatal, conformando limites objetivos para a cidadania e à soberania nacional, a fim de que estas não funcionem como formas de produção de diferença excludente (LUCAS, 2010, p. 276-277).

O pensamento intercultural é um novo paradigma para encontrarmos uma harmonia para o mundo contemporâneo. São necessários princípios éticos sustentadores para refletirmos sobre as ameaças das mundializações e sobre a globalização econômica. O pensamento intercultural é fundamental para um resgate da dignidade histórica do ser humano com toda sua cultura face ao avanço da globalização econômica.

Por isso, no entendimento de Panikkar, é necessário que os direitos humanos surjam como resultado de uma efetiva tomada de consciência acerca do ser humano e de sua dimensão universal. Para finalizarmos, destacamos a seguinte metáfora:

Os direitos humanos são uma janela através da qual uma cultura determinada concebe uma ordem humana justa para os seus indivíduos, mas os que vivem naquela cultura não vêem a janela; para isso, precisam da ajuda de outra cultura, que, por sua vez, vê através de outra janela. A paisagem humana vista através de uma janela é, simultaneamente, semelhante e diferente da que se vê da outra. Sendo assim, deveríamos estilhar as janelas e

12 Ou seja, os Direitos Humanos devem ser entendidos como o único meio capaz de sugerir validamente os limites do diálogo entre a igualdade e a diferença em uma sociedade multicultural, pois tem o condão de promover a aproximação entre as culturas, o reconhecimento do outro e a produção de respostas de ordem global. Enfim, os direitos humanos devem funcionar como o mediador entre as igualdades e as diferenças, como limite ético para o reconhecimento das particularidades e para a afirmação das igualdades que não homogeneizem e não sufoquem a humanidade presente na experiência de cada homem isoladamente considerado (LUCAS, 2010, p. 276-277).

transformar os diversos portais numa única abertura, com o conseqüente risco de colapso estrutural, ou deveríamos antes alargar tanto quanto possível as vistas, e sobretudo, tornar as pessoas cientes de que existe, e deve existir, uma pluralidade de janelas? Juntar-se a esta última evolução é optar por um são pluralismo. (PANIKKAR, 1982, p. 90).

Por isso torna-se imperioso e urgente avançar na direção de uma concepção de direitos humanos não mais meramente formalista, estática e monocultural. Para isso, o compromisso é com um referencial crítico dos direitos humanos fundamentais em sua dimensão de resistência, de reconhecimento da alteridade, de emancipação e, portanto, de interculturalidade.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer. O poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

AÍNSA, Fernando. **A Reconstrução da Utopia**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2006.

ASTRAIN, Ricardo Salas. **Ética Intercultural**. (Re) Leituras do pensamento latino-americano. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2010.

BEDJAOU, Mohammed. Menschenrechte und Dritte Welt. In: Holz, Hans Heinz; Sandkühler, Jörg Hans (Org.). **Dialektik: Beiträge zu Philosophie und Wissenschaften - Die Rechte der Menschen (Studien zur Dialektik)**. Bd. 13, Köln: Pahl-Rugenstein Verlag GmbH, 1987, p. 123-135.

BIELEFELDT, Heiner. **Philosophie der Menschenrechte. Grundlagen eines weltweiten Freiheitsethos**. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1998.

BLOCH, Ernst. **Erbschaft dieser Zeit**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1962.

BLOCH, Ernst. **Experimentum Mundi**. Frage, Kategorien des Herausbringens, Praxis. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1975.

BLOCH, Ernst. **Naturrecht und menschliche Würde**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1961.

BLOCH, Ernst. **Princípio Esperança**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BLOCH, Ernst. **Tübinger Einleitung in die Philosophie**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1970.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

DIETSCHY, Beat. En la penumbra del tiempo. Las exploraciones de Ernst Bloch sobre la no contemporaneidad. *In: AÍNSA, Fernando et al.* (org.). **Noche del mundo e razón utópica**. San José/Costa Rica: Perro Azul, 2003. p. 139-188.

DIETSCHY, Beat. **Multiversum contra Totum. Kritische Differenzierungen im Begriff der Globalisierung**. Conferência no centro Ernst Bloch, 28 de junho de 2002. [manuscrito não publicado].

ESTERMANN, Josef. Filosofia intercultural e missão: caminhos entre fundamentalismo e globalização. *In: Sidekum, Antonio* (org.) **Interpelação Ética**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2003, p. 91-113.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. La filosofía intercultural frente a los desafíos de la globalización. *In: Silva, Neusa Vaz; Back, João Miguel* (Org.). **Temas de filosofía intercultural**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2003, p. 15-19.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Transformación intercultural de la filosofía.** Ejercicios teóricos y prácticos de la filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURTER, Pierre. **Dialética da Esperança:** uma interpretação do pensamento utópico de Ernst Bloch. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GOSEPATH, Stefan; LOHMANN, Georg (Org.). **Philosophie der Menschenrechte.** Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1998.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro. Estudos de teoria política.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HAHN, Paulo. **Ernst Bloch:** die Dimension der Sozialutopie und ihr Einfluss im lateinamerikanischen Denken sowie die Konzepte Ungleichzeitigkeit und Multiversum als Grundbedingungen für das Verständnis und als Perspektive für einen interkulturellen Dialog. Aachen: Verlag Mainz, 2008.

HAHN, Paulo; SIDEKUM, Antonio (Org.). **Pontes interculturais.** São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007.

HINKMANN, Jens. **Philosophische Argumente für und wider die Universalität der Menschenrechte.** Marburg: Tectum Verlag, 1996.

HOBBES, Thomas. **Leviathan oder Stoff, Form und Gewalt eines kirchlichen und bürgerlichen Staates.** Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1984.

HÖFFE, Otfried. **Derecho Intercultural.** Barcelona: Gedisa, 2000.

KANT, Immanuel. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: **Gesammelte Schriften**, Bd. IV. Berlin: Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, 1968; 1902.

KERSTING, Wolfgang. **Die politische Philosophie des Gesellschaftsvertrages**. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1994.

LAUTERPACHT, Hersch. **International law and human rights**. Cambridge: General Works, 1968.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

LUCAS, Doglas Cesar. **Direitos humanos e interculturalidade: um diálogo entre a igualdade e a diferença**. Ijuí: Unijuí, 2010.

MARX, Karl. Zur Judenfrage. In: Karl Marx/Friedrich Engels: **Gesamtausgabe** (MEGA). Erste Abteilung, Band 2, Berlin: Dietz Verlag, 1982.

MEIER, Christian. **Die Entstehung des Politischen bei den Griechen**. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1980.

PANIKKAR, Raimon. A dialética da razão armada. In: Fornet-Betancourt, Raul; Gómez-Muller, Alfredo (Org.). **Posições atuais da Filosofia Europeia**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2002, p. 193-232.

PANIKKAR, Raimundo. Is the Notion of Human Rights a Western Concept? **Diogenes**, 120, 1982, p. 75-102.

PIRES, Cecília. **Repensar os Direitos Humanos no horizonte da Interculturalidade**. Disponível em: http://www.corredordelasideas.org/docs/ix_encuentro/cecilia_pires.pdf.

RITTERBAND, Charles E. **Universeller Menschenrechtsschutz und völkerrechtliches Interventionsverbot.** Bern/Stuttgart: Haupt, 1982.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Gesellschaftsvertrag.** Stuttgart: Reclam, 1977.

VERDROSS, Alfred. **Statisches und dynamisches Naturrecht.** Freiburg: Verlag Rombach, 1971.

VINCENT, R. J. **Human Rights and International Relations.** Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

WELZEL, Hans. **Naturrecht und materielle Gerechtigkeit.** Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1995.

INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: REFLEXÕES SOBRE A GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

Jenerton Arlan Schütz¹

Há momentos na vida em que a questão de saber se podemos pensar diferentemente do que pensamos, e perceber diferentemente do que vemos, é absolutamente necessária se quisermos continuar de algum modo a olhar e refletir. (FOUCAULT, 1984, p. 14).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente capítulo tematiza a arte da governamentalidade neoliberal² e, nesse horizonte, o desenvolvimento de estratégias, de mecanismos, de técnicas de controle e regulação das populações infantis. Considerando que as formas de controle e regulação se ajustam também ao modo de governar de outros segmentos da população, tais como aqueles constituídos por sujeitos de outras faixas etárias, como adultos e idosos.

As estratégias, mecanismos, técnicas e regulação das populações infantis estão vinculadas à disseminação de um éthos empresarial, este, objetiva instituir uma infância empreendedora e, desse modo, assumir o governo e o controle específico para essa população. Nesse sentido, assumimos que o governo da infância toma por referência três condições: i) a questão do consumo-criança; ii) a questão da concorrência individual; iii) as intervenções cada vez mais precoces na infância e em sua educação.

A primeira condição – consumo-criança – justifica-se pelo viés da prevalência capitalista, para que o capitalismo de consumo consiga prevalecer, é fundamental tornar as crianças consumidoras e

1 Doutorando em Educação nas Ciências (Unijui); Mestre em Educação nas Ciências (Unijui); Especialista em Metodologia de Ensino de História (Uniassevi); Licenciado em História e Sociologia (Uniassevi) e Licenciado em Pedagogia (FCE); Bolsista CAPES.

2 O *modus operandi* da governamentalidade neoliberal tem na liberdade uma concepção articuladora no processo de verificação, produzida como algo a se buscar, querer, isto é, um objeto de consumo. Por isso, não investir na infância seria um terrível desperdício.

tornar os consumidores crianças. A segunda condição – concorrência individual – é justificada a partir da importância crucial dada por Foucault (2008a) à governamentalidade neoliberal atuante nas sociedades de controle, em que os mecanismos de concorrência devem constituir o princípio regulador das sociedades reguladas. Por fim, a terceira condição justifica-se pelo fato das intervenções nas infâncias incidirem cada vez mais cedo, interessa-nos aqui a intervenção no âmbito educacional.

Tais efeitos neoliberais são cada vez mais presentes no âmbito escolar e, por isso, necessitam ser cartografados. Consideramos que estas condições assumem uma linguagem específica no campo educacional, facilitando uma nova descrição do processo da educação escolar em termos de uma transação neoliberal na qual: o aluno é um potencial consumidor; aquele que possui certas “necessidades” que precisam ser satisfeitas; o professor e a escola são vistos como provedores, que precisam satisfazer as necessidades do aluno; a própria educação se caracteriza como uma mercadoria a ser fornecida ou entregue pelo professor e a ser consumida pelo aluno.

Ponderamos que é esta a ideia que consta por trás de uma concepção de que as escolas e os professores devem possuir flexibilidade, que devem atender e responder às necessidades dos alunos e, em muitos casos, a relação deve fundar-se segundo o princípio de que o aluno/consumidor está sempre com razão, que não deve ser “perturbado”. Desse modo, para atrair os alunos, nada mais justo do que criar uma roupagem de que o próprio processo da aprendizagem tem de ser fácil, atraente e emocionante, além de muitos outros elementos mais.

É esse movimento presente atualmente na educação escolar, a saber, da nova relação professor (provedor/facilitador/mediador/animador) e aluno (consumidor/cliente/protagonista) que tem sido o mote de grande parte das escolas brasileiras e do presente escrito. Outrossim, problematiza-se o que denominamos de a “nova linguagem da aprendizagem³”, uma vez que esta faz-se

3 A noção de aprendizagem que aqui assumimos refere-se à aprendizagem enquanto aquisição, na busca de obter mais e mais, querendo mostrar quem você é e em que posição está. Dito de outro modo, o que vemos é uma busca incessante pelas diferentes formas de aprendizagem, dentro e fora das instituições educacionais, para citar algumas: academias, manuais de autoajuda, palestras motivacionais, coaching,

presente em vários discursos contemporâneos sobre as infâncias e sua educação.

Portanto, é preciso refletir sobre a infância como uma “[...] prática discursiva e não-discursiva a partir de novas práticas de biopoder, ligadas aos emergentes mecanismos de governamentalidade das populações e dos indivíduos” (CRUZ; HILLESHEIM; GUARESHI, 2005, p. 44), este será o movimento empreendido nas próximas páginas.

GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: PERVERSÃO E DESAPARECIMENTO DAS INFÂNCIAS

Ao nos debruçarmos sobre pesquisas que configuram a condição da infância na contemporaneidade, defrontamo-nos com o que se assemelha a uma espécie de sequestro da infância, anunciando a sua morte e sua perversão, o que ocasiona no desaparecimento da infância.

Esse suposto sequestro ou perversão, morte ou desaparecimento, deve-se não só à comercialização diária da vida humana ou ao declínio das relações entre a infância e a cultura, ou entre os adultos e as crianças, mas, mais especificamente, a partir da comercialização da própria infância, mormente, àquela vinculada pela via do consumismo exacerbado. Barber (2009) reitera que o capitalismo, para sobreviver e prevalecer, precisa tornar as crianças consumidoras e tornar os consumidores crianças, traduzindo-se, grosso modo, num éthos que conduz a essa infantilização de quase todos.

Ainda na esteira do pensamento de Barber (2009), essa infantilização da sociedade aponta, de um lado, para a estupidificação dos bens materiais e dos compradores numa economia que parece produzir mais bens do que as pessoas realmente precisam. E, por outro, para uma atitude de focar nas crianças, uma vez que são elas as consumidoras num mercado global em que não há consumidores, relativamente, suficientes. Desse modo, é a infantilização e a

internet, vídeos, etc., trata-se de uma explosão silenciosa da aprendizagem, muito mais individualista, uma luta consigo mesmo, com seu corpo, suas relações ou sua identidade.

sequente estupidificação da sociedade contemporânea que caracteriza a privatização e a despolitização da população em geral.

Podemos considerar que o consumismo exacerbado, a publicidade e o marketing corporativo vêm conseguindo realizar um verdadeiro assalto à infância, o que colabora para a ideia de ‘infância roubada’ (SÃO PAULO, 2014). Nisso, as estratégias de controlar e, literalmente, atingir a população infantil têm efeitos que estão para além da mera quantidade e qualidade dos produtos e serviços, uma vez que procuram influenciar e afetar nos valores essenciais, a saber, nas escolhas de vida, conseqüentemente no modo de como buscamos definir a felicidade e como aferimos o nosso valor próprio.

Para Werneck (2007, p. 9-10), esse movimento de governamentalidade neoliberal assume um processo de “desconstrução da infância”. Tem-se como resultado, diz ele, que as crianças deixaram de brincar, de sonhar e de (re)inventar seus próprios brinquedos, transformando-se em consumistas vorazes, ao passo que a escola, de tão preocupada em formar alunos competitivos para o mercado, já não lhes oferece o menor prazer nas atividades pedagógicas, e os pais, por sua vez, estariam se tornando incapazes de exercer sua autoridade com firmeza e responsabilidade⁴.

A governamentalidade neoliberal se dirige a todas as populações, entretanto, nossa ênfase será a população infantil, considerando que elas, basicamente, não possuem a maturidade suficiente para discernirem sobre os conteúdos que lhes são veiculados pela publicidade, pelo consumo e pelas demais estratégias de controle e regulação populacional. Outrossim, as crianças estão incapacitadas de se informar sobre os estes mecanismos e, portanto, julgarem o que lhes é ou não conveniente, a fim de que sejam capazes de tomar decisões coerentes em suas vidas.

Nesse sentido, podemos considerar que esta governamentalidade neoliberal se baseia numa racionalidade

⁴ Não raras vezes ocorre que as crianças se “autorizam” sobre os pais que perderam as referências, o que demonstra a dificuldade dos pais em sustentar sua posição de autoridade responsável perante as crianças, além de apresentar a realidade de vários pais que não conseguem impor limites a seus filhos porque estes “não deixam”, levantando a suspeita de, afinal, “quem educa quem”?

fundada num exercício econômico, menos dispendioso e mais produtivo do poder que compõe uma maquinaria de governo que envolve o conhecimento da coisa a ser governada e o desenvolvimento de estratégias de intervenção (FERREIRA, 2013). Almeja-se, grosso modo, a obtenção de sucesso no disciplinamento dos corpos infantis, com o intuito de, quando estes forem adultos, as coerções já não precisarem ser tão mandatórias e severas.

Esse disciplinamento são operações sobre os corpos das crianças, as suas almas, seu próprio pensamento, sua conduta, e isso de tal modo a transformarem-se a eles próprios, a modificarem-se, ou a agirem num certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural e assim por diante (FOUCAULT, 1993). Nessa perspectiva, o não investimento na infância seria, segundo a governamentalidade neoliberal, desperdiçar uma grande chance de governo.

Nessa direção, a disseminação de uma cultura empreendedora neoliberal pode ser pensada a partir dos processos, mecanismos e estratégias de subjetivação, regulação e controle dirigidas às populações (infantis, adultas, idosas...), com vistas a programar os modos de agir, pensar e sentir dos indivíduos, além do modo de como estes se situam diante de si mesmos, do modo da vida que levam e no mundo em que vivem.

Tais processos, mecanismos e estratégias de subjetivação, regulação e controle fazem dos princípios econômicos (mercadológicos) os princípios que devem normatizar toda a vida na sociedade, traduzindo-se naquilo que denominamos de *sociedade de consumo*⁵, fazendo com que os indivíduos estabeleçam, cada vez mais, relações de concorrência entre si, tornando-se também uma *sociedade de empresa*. Nas palavras de Foucault (2008b, p. 200-201),

A sociedade regulada com base no mercado em que pensam os neoliberais é uma sociedade na qual o que deve constituir o princípio regulador não é tanto a troca de mercadorias quanto os mecanismos de concorrência. São esses mecanismos que devem ter

5 Baudrillard (2008), e diversos outros autores, como Bauman (1999), Featherstone (1995) e Lipovetsky (1989) consideram que a sociedade pós-moderna é uma sociedade de consumo.

o máximo de superfície e de espessura possível, que também devem ocupar o maior volume possível na sociedade. Vale dizer que o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, é uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial. Não uma sociedade de supermercado – uma sociedade empresarial. O *homo oeconomicus* que se quer reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção.

Essa relação da sociedade de consumo com a sociedade de empresa faz surgir o que denominamos de indivíduo microempresa – uma espécie de “Você S/A” – e da produção, que podemos também denominar de empreendedor. Na medida em que agem e fazem como qualquer empresa, sob a lógica dos investimentos, da eficácia, da eficiência, da competitividade, da inovação, logo, suas relações sociais, seus valores e comportamentos são determinados por relações que são, de modo eminente, concorrenciais.

Nesses termos, o outro não pode assumir o lugar de outridade/alteridade⁶, pois a relação que se estabelece é de que o outro é virtualmente um concorrente, um obstáculo a ser superado, batido e, excepcionalmente, descartado. O outro é um empreendedor que concorre comigo e com os demais, eis ser fundamental que o empreendedor (sujeito) conte consigo mesmo para enfrentar os desafios diários. Não é à toa que o verdadeiro empreendedor é aquele capaz de aprender sozinho, e nesse movimento concordamos com Bauman (2008), em que o problema não é propriamente o de consumir mercadorias, mas em tratar o *outro* como tal.

Para Dolabella (2003, p. 16):

Na vida aprendi que todos nascemos empreendedores e que, se deixamos de sê-lo mais tarde, isso se deve à exposição a valores antiempreendedores na educação, nas relações sociais, no ‘figurino cultural’ conservador a que somos submetidos. Lidar com crianças,

6 Significa reconhecer-se no outro (e com o outro), mesmo que a princípio existam diferenças físicas, psíquicas e culturais. Por esse motivo, o eu na sua forma individual só pode existir através de um contato com o Outro, com a diferença.

portanto, é lidar com autênticos empreendedores ainda não contaminados por esses valores.

Como a criança é naturalmente um empreendedor, porque não partir de uma educação que lhe permita desenvolver, desde a primeira infância, suas potencialidades, habilidades e competências, investindo em seu capital humano, realizando seus sonhos e atingindo seu pedido de felicidade? Trata-se de um retorno romântico ao *Emílio* de Rousseau, onde é fundamental tomar as crianças como guias, já que são empreendedoras natas e não se deve desconsiderar seus impulsos e emoções “naturais”.

E, nessa esteira de pensamento, chegam os gritos em favor da libertação da criança, por intermédio de sua educação e conscientização. Como se, de repente, se dessem conta de que nunca se teria escutado as crianças, de que nunca se tinha levado a sério o que elas têm a nos dizer. Por isso, encontramos na nova palavra de ordem: “é preciso dar voz e vez às crianças”, a fim de saber o que elas sentem, pensam, querem e necessitam.

Contudo, esse modo de pensar nos remete à crítica empreendida aos sistemas educacionais que não possibilitam experiências singulares, inovadoras e, principalmente, não se baseiam nos interesses e necessidades empreendedoras emitidas pelas próprias crianças. Uma vez que a intervenção nas subjetividades significa satisfazer as reivindicações libertárias, autonomistas, hedonistas, existenciais, imaginativas, a governamentalidade neoliberal enfatiza em reivindicar um trabalho mais interessante, criativo, imaginativo, simétrico, fácil, prazeroso, moderno, entre outros aspectos atraentes.

Entretanto, são essas condições que, ao nosso entender, fazem surgir um empobrecimento nas relações de sociabilidade entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem, bem como um empobrecimento do próprio processo de aprendizagem, à medida em que esta é recodificada e (re)operacionalizada por uma lógica instrumental que a reduz ao domínio de certas competências valorizadas pelo éthos empresarial.

Ainda, é nesse contexto em que temos a oferta e a disponibilização de inúmeras informações e conhecimentos sobre os indivíduos que alimentam uma pedagogia da autorrealização, do autodidatismo, do protagonismo, da autonomia, da liberdade, do aluno como centro do processo, etc. Entretanto, é muito provável que aquilo que se denomina de “protagonismo juvenil” não passe de uma adesão impensada do aluno ao princípio do prazer e à lei do mínimo esforço, que resistem a qualquer argumento sobre necessidades, valores e exigências; ou de uma escolha sugerida (para não dizer imposta) pela lógica mercadológica.

Portanto, é nesse contexto da governamentalidade neoliberal e de seus esforços na regulação e controle das populações, aqui, em especial, a população infantil, que fazem surgir as urgências em torno do sujeito infantil. No entanto, tais urgências são regidas pelo mercado, pelo consumo, enfim, pela governamentalidade neoliberal, acarretando, por um lado, uma espécie de sequestro e perversão da infância e, por outro, o seu desaparecimento.

Consideramos que é nesse momento – de governamentalidade neoliberal e da soma de todos os seus mecanismos, estratégias e políticas de controle e regulação – em que temos a substituição de uma linguagem da educação por uma linguagem da aprendizagem, e o movimento que doravante assumimos é o de problematizar esta linguagem e demonstrar as tensões e os limites desta linguagem para o âmbito educacional.

A NOVA ROUPAGEM DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Por que a linguagem é importante para a educação escolar? Se considerarmos a linguagem apenas como uma forma de descrever a realidade, não necessitaríamos dizer muito sobre esta questão. Nesse caso, a educação escolar simplesmente “é” e a linguagem simplesmente descreve “o que é”. Contudo, a descrição é apenas uma das funções da linguagem, sendo ela, inclusive, uma função problemática, uma vez que a linguagem não é apenas um espelho da realidade, pois pode ser também uma prática, algo que fazemos.

Nas palavras de Foucault (2007), sabemos que as práticas linguísticas e discursivas delineiam e constituem aquilo que pode ser visto, dito, conhecido, pensado e feito. Do mesmo modo, a linguagem pode tornar possíveis alguns modos de dizer e fazer e tornar outras maneiras de dizer e fazer difíceis e às vezes até impossíveis. Eis um dos motivos de a linguagem importar para a educação escolar, uma vez que a linguagem (ou as linguagens) existente para a educação escolar influencia em grande medida o que pode ser dito e feito, e também aquilo que não pode ser dito e feito.

A partir de uma intervenção da governamentalidade neoliberal, consideramos que a linguagem existente para os educadores tem passado por uma transformação nas últimas décadas. Ponderamos que a linguagem da educação tem sido, em grande parte, substituída por uma linguagem da aprendizagem, embora que com essa “nova linguagem da aprendizagem” tenha se tornado possível expressar algumas noções e compreensões que eram um tanto difíceis de articular por meio da linguagem da educação, outros aspectos de nossa compreensão do que a educação escolar é ou deveria ser tornaram-se mais difíceis de serem articuladas.

Por isso, reiteramos que algo se perdeu na mudança da linguagem da educação para a linguagem da aprendizagem. Uma das alterações mais notáveis que ocorreram na teoria e prática da educação nos últimos anos foi a ascensão do conceito de “aprendizagem” e o subsequente declínio do conceito de “educação”. Ensinar passa a ser definido como facilitar a aprendizagem, assim como a educação escolar é frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem.

Para Biesta (2017), a aprendizagem tornou-se um conceito favorito em vários documentos nacionais e internacionais⁷, para ele, colocar os aprendentes e a aprendizagem no centro do processo educativo e de métodos e processos de treinamento não é absolutamente uma ideia nova. Pois, na prática, a estrutura

7 Para citar alguns: o documento da “Aprendizagem de vida inteira para todos” da Organização para Co-
operação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos:
satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” da UNESCO, entre os documentos brasileiros
podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

estabelecida das práticas pedagógicas na maioria dos contextos formais tem privilegiado o ensino em vez da aprendizagem.

Contudo, numa sociedade com um conhecimento de alta tecnologia, esse tipo de ensino e aprendizagem perde o sentido e a eficácia, pois os aprendentes devem se tornar proativos (protagonistas) e mais autônomos, e os professores se tornam acompanhantes, facilitadores, apoiadores, mediadores, orientadores a serviço dos esforços dos aprendentes para acessar, utilizar e finalmente criar o conhecimento. Qual seria o problema da linguagem da aprendizagem? Existe uma razão para ser contra a “aprendizagem”?

Consideramos que o principal problema com a nova linguagem da aprendizagem é que ela tem facilitado uma nova descrição do processo da educação em termos de uma transação econômica, isto é, uma transação em que o aluno, agora denominado de aprendente, torna-se um (potencial) consumidor, alguém que tem necessidades, desejos e sonhos que precisam ser satisfeitos. Esse modo de pensar injeta uma nova lógica que enfatiza, praticamente, apenas no usuário ou no consumidor do serviço educacional. Não seria, pois, o nome mais adequado para este consumidor do que o de “o aprendente”?

Nesse sentido, o professor e a instituição escolar são vistos como os provedores, isto é, como aqueles que visam satisfazer as necessidades do aprendente, e a própria educação passa a ser vista como uma mercadoria, uma “coisa” que precisa ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição escolar e a ser consumida pelo aprendente.

Essa é a lógica que está por trás da noção de que as instituições educacionais e os próprios professores sejam flexíveis, que necessitam responder às necessidades dos aprendentes, operando segundo o princípio de que eles/consumidores estão sempre com razão. Nota-se claramente que na nova linguagem da aprendizagem você não precisa ter nenhuma experiência, em que a aprendizagem não deve ser perturbadora, além da “equipe pedagógica” estar sempre a postos para ajudá-los. Esse modo de pensar propõe que cada aluno construa seu próprio conhecimento a partir de experiências próprias. Cabe ao ‘professor facilitador’

envolver o aluno enquanto protagonista de sua aprendizagem e deixar de ser apenas uma fonte de informação e conhecimento.

Além disso, a linguagem da aprendizagem segue também a lógica que exige dos educadores e das instituições escolares certa “prestação de contas”, pois o que constitui, em última análise, a relação entre aprendente/consumidor/cliente e o educador/provedor/facilitador são os pagamentos que eles realizam quer diretamente, ou, como no caso da educação financiada pelo Estado, por meio de impostos (BIESTA, 2017). Em suma, o professor deve se lembrar de que na realidade não se ensina, ajuda o aluno a aprender.

Em consequência, a aprendizagem tornou-se muito mais central na compreensão do processo educacional. Noções como “servir de andaime” têm ajudado a fornecer uma perspectiva em que o ensino pode ser facilmente redefinido como apoio à facilitação para a aprendizagem. Com isso, assume-se que o conhecimento e a compreensão são ativamente construções do aprendente.

Nessa direção, Burke (2003, p. 49) considera que a aprendizagem “é um processo construtivo interno do aluno e não um processo depositário de fora para dentro”. Não obstante, nas palavras de Saviani (2007, p. 429), “o importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem”, não raras vezes, ouve-se o discurso de que o professor não é mais o detentor do saber.

Não diferente, conforme Lima (2000), o papel do professor não é a de explicar, e sim a de propor atividades que levem o aluno à compreensão, não é necessário ensinar nada às crianças, elas precisam apenas de clima estimulador que possibilite a estruturação de seu comportamento. Em consonância, para Schütz (2017a, p. 50), nessa perspectiva,

[...] o aluno seria o autor principal da construção do conhecimento, isto é, por sua própria capacidade de raciocínio o aluno estaria apto para construir o conhecimento, desenvolver suas habilidades e

resolver seus problemas. Resta ao professor se tornar um sujeito de vários adjetivos: um animador, um apresentador, um simples colaborador ou corriqueiramente denominado de facilitador de todo processo. Recebe os adjetivos pois nessa modalidade de ensino e aprendizagem o que se deve levar em consideração é o aluno, seu desenvolvimento, sua aprendizagem, estando todo o processo de aprendizagem centrado no aluno e no seu potencial de habilidades.

Já para Lajonquiére (2002), tal perspectiva provoca no professor o deslocamento da posição de sujeito suposto do saber, abolindo sua autoridade de mestre e, conseqüentemente a renúncia do ato educativo, alimentando diversas formas de manifestações de camaradagem simpática como meio de estabelecer supostamente uma melhoria na relação professor-aluno.

Desse ponto de vista, a eficácia das ações educativas está determinada pelo seu poder de fazer passar do possível ao real. E a reflexão pedagógica se faz em termos de meios, de fins e de processos. A educação é, em suma, a obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um campo de possibilidades. Uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve ser produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar (LARROSA, 1999, p. 193).

Assim como nos modelos de mercado, supõe-se que os consumidores sabem do que necessitam, e os produtores oferecem melhor preço e mais “qualidade” para satisfazê-los. Logo, pensar na educação escolar como uma transação econômica, como um modo de satisfazer as necessidades do aprendente – algo que se tornou viável a partir da nova linguagem da aprendizagem – é, nesse contexto, antes de mais nada, problemático, uma vez que se compreende mal o papel do aprendente e o papel do professor na relação educacional.

Consideramos que na perspectiva da “nova linguagem da aprendizagem” a relação educacional é composta por uma simetria entre professor e aluno, dito de outra forma, há uma igualização e um nivelamento das relações intergeracionais (crianças e adultos, alunos e professores). Desse modo, como podemos “[...] conceber a relação educativa numa sociedade e numa cultura atravessadas por uma fantástica dinâmica de igualização que faz aparecer o outro, qualquer outro, como um outro eu-mesmo, portanto como um igual?” (RENAUT, 2002, p. 22).

Tal ponderação é fundamental, pois leva a crer que se esquece de uma das razões principais de se engajar na educação, a saber, a de “[...] descobrir o que realmente se deseja ou precisa” (BIESTA, 2017, p. 41). Esquece-se, também, de que os profissionais da educação têm um papel crucial a desempenhar no processo da definição das necessidades, porque uma parte importante de sua competência profissional reside nesse ponto; um papel que precisamente os distingue dos vendedores e provedores, cuja única tarefa é entregar as mercadorias ao cliente.

Há, portanto, duas objeções contra a nova linguagem da aprendizagem ou, contra este modo de pensar operante que tornou possível a produção de uma nova linguagem. Um problema é que a nova linguagem da aprendizagem passa a introduzir uma compreensão econômica no processo da educação (governamentalidade neoliberal), na qual, o denominado aprendente supostamente sabe o que ele deseja e na qual o provedor se apresenta como um simples sujeito que satisfaz suas necessidades – satisfaz o cliente, para ser mais claro. E, conforme já supracitado, esta perspectiva interpreta mal as relações educacionais.

Outro problema que surge com a nova linguagem da aprendizagem é que ela complica no modo de propor questões sobre o conteúdo e o objetivo da educação escolar, uma vez que estes, os conteúdos e os objetivos, devem ser aqueles formulados na perspectiva do que o cliente e o mercado desejam, impossibilitando um debate democrático na renovação da sociedade educacional.

Assim, despojada de qualquer sentido intrínseco, a escola fica à mercê da ilusão do “*pathos* do novo”⁸. Ilusão de que se nutrem

8 *Pathos* do novo é um conceito utilizado por Arendt (2013) para denominar o afã das sociedades moder-

as modernas teorias educacionais – com frequência constituídas de uma impressionante miscelânea de bom senso e absurdo – e cujo propósito é revolucionar todo o sistema educacional (SCHÜTZ, 2017b).

Por fim, acreditamos que é preciso ser cauteloso ao se fazer uso da linguagem da aprendizagem, não só porque esse uso pode vir a solapar nossa própria função enquanto professores, mas também porque pode desgastar ou impossibilitar uma discussão aberta e democrática sobre os conteúdos e objetivos da educação escolar. Não diferente, torna-se plausível compreender que a nova linguagem da aprendizagem se ajusta à estrutura do pensamento neoliberal, inserindo-se na trama da governamentalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Empreendemos um movimento cauteloso, audacioso e necessário. Nesse jogo de relações, tensões, limites e discursividades, destacamos a criação de inúmeros meios de intervenção nas diferentes áreas: vida familiar, saúde, educação, instituições, etc., configurando-se num governo dos homens, via governo das crianças. Um movimento entre governo e autogoverno das infâncias.

Instaura-se, nesse contexto, a verificação sobre o infantil, uma discursividade alicerçada no saber-poder-ser, que produz subjetividades que anunciam as crianças como autônomas, protagonistas, criativas, competentes, críticas, livres, empreendedoras e felizes. Desse modo, intensifica-se e otimiza-se nos discursos e práticas pedagógicas a necessidade de se dar voz e vez às crianças, a fim de saber o que elas sentem, pensam, querem e necessitam.

Esse modo de pensar refere-se à crítica empreendida aos sistemas educacionais que são considerados como impossibilitadores de experiências singulares, inovadoras e, principalmente, por não se basearem nos interesses e necessidades empreendedoras emitidas pelas próprias crianças. Porque, então, não se partir de práticas educacionais que permitam que as crianças

nas pelo novo e o conseqüente rechaço ao velho (tradição). Nessa direção, o novo e sua novidade são revestidos de positividade e entendidos como avanço, enquanto os saberes da tradição são considerados ultrapassados e inúteis.

desenvolvam, desde a primeira infância, suas potencialidades, habilidades e competências, investindo em seu capital humano, realizando seus sonhos e atingindo o seu pedido de felicidade?

Nessa perspectiva, notamos que há inúmeras urgências em torno do sujeito infantil, contudo, é preciso atentar que tais urgências são regidas pelo mercado, pelo consumo, enfim, pelo neoliberalismo, acarretando, por um lado, uma espécie de sequestro das infâncias e, por outro, o seu desaparecimento. Com isso, os mecanismos e estratégias de subjetivação, regulação e controle fazem dos princípios econômicos (mercadológicos) os princípios que devem estruturar toda a sociedade. É nesse contexto que podemos considerar que o consumismo exacerbado, a publicidade e o marketing corporativo vêm conseguindo realizar um verdadeiro assalto/sequestro às infâncias.

A partir da governamentalidade neoliberal, consideramos que a linguagem existente para os educadores tem passado por uma transformação, a linguagem da educação tem sido, em grande parte, substituída por uma linguagem da aprendizagem. Embora com essa “nova linguagem da aprendizagem” tenha se tornado possível expressar algumas noções e compreensões que eram um tanto difíceis de articular por meio da linguagem da educação, outros aspectos de nossa compreensão do que a educação escolar é ou deveria ser tornaram-se mais difíceis de serem articulados.

E nessa lógica, a linguagem da aprendizagem passa a assumir a linguagem da educação, vinda com uma roupagem que visa empreender esforços facilitadores em torno de uma nova descrição do processo educativo em termos de uma transação neoliberal, de uma governamentalidade neoliberal. O professor passa a ser um facilitador, um animador, um provedor, já o aluno passa a ser um aprendiz, um consumidor, um cliente, um protagonista, com autonomia o suficiente para ser, inclusive, o centro de todo processo educativo.

Por isso, nada mais justo do que ouvir e satisfazer as suas necessidades, afinal, é isso que o fará feliz e, nada de perturbações e/ou dificuldades, eis o motivo de o próprio processo da aprendizagem exigir um caráter fácil, atraente, prazeroso, emocionante, além de muitas outras coisas mais. Trata-se de uma educação que possa servir ao mercado, aos projetos pessoais, em suma, almeja-se tor-

nar a escola mais aprazível e mais conformada com os desejos dos aprendentes.

Lembrando que são a flexibilidade, a autonomia, a criatividade, a agilidade e a abertura para as novas situações que marcam as demandas do mercado, pois, são essas as características que possibilitam tornar o aprendente alguém que aprendeu a aprender e que continuará eternamente aprendendo, tornando-se alguém apto a enfrentar as condições precárias e, geralmente, provisórias de trabalho, mudando frequentemente os rumos de sua vida e/ou carreira e conseguindo se manter (não necessariamente firme e/ou estável) no mercado.

Ademais, se entendermos que a educação escolar consegue e pode oferecer mais do que um mero treinamento em determinadas habilidades e a aquisição de certos conhecimentos, é possível constatar sua crescente ausência. É notável que, num momento em que (com)partilhamos cada vez menos valores, parece não fazer sentido ensinar aos mais novos princípios que poderão vir a orientá-los em suas decisões e seus julgamentos no futuro. A suposta liberdade de cada indivíduo para fazer suas próprias escolhas parece isentar a educação de sua responsabilidade ética e política.

No fim, a tirinha da Mafalda é o que nos resta!



Fonte: wordpress.com, 2013.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BARBER, Benjamin. **Consumido**: como o mercado corrompe crianças, infantiliza adultos e engole cidadãos. Rio de Janeiro: Record, 2009.

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Portugal: Edições 70, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Trad. de Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Trad. de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

BURKE, T. J. **O professor revolucionário**: da pré-escola à universidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CRUZ, Lílian R. da; HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza M. Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. **Psicologia & Sociedade**, 17 (3), p. 42-49, set-dez, 2005.

DOLABELLA, Fernando. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo: Ed. De Cultura, 2003.

FEATHERSTONE, M. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FERREIRA, Patrícia Helena. **Tramas e grades:** inventários sobre a criança na educação infantil. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II:** o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população.** São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica.** Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjectividade. **Revista de Comunicação e Linguagem.** n. 19. Lisboa: Edições Cosmos, p. 203-223, 1993.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Tópicos).

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e Ilusão (Psico) pedagógica:** Escritos de psicanálise e educação 3. ed. Petrópolis: vozes, 2002.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piroetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LIMA, L. de O. **Piaget:** sugestões aos educadores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LIPOVETSKY, Gilles. **O Império do Efêmero:** A moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RENAUT, A. **A Libertação das crianças:** a era da criança cidadão. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2007.

SCHÜTZ, J. A. Consequências de uma educação facilitadora. **Revista Di@logus**, Cruz Alta, v.6, n.2, p. 44-63, maio/ago. 2017a.

SCHÜTZ, J. A. Autonomia e mundo infantil: reflexões à luz de Hannah Arendt. **Cadernos da Fucamp**, v. 16, n. 26, p. 87-107, 2017.

WERNECK, Hamilton. **O que é a escola empreendedora.** Petrópolis (RJ): DP et Alii, 2007.



FORMAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO: A EDUCAÇÃO ESCOLAR ENQUANTO CUIDADO DE SI

Ivan Luís Schwengber¹

Jenerton Arlan Schütz²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo objetiva investigar a Hermenêutica do Sujeito (2014), de Michel Foucault e, respectivamente, os seus cursos de 1982, além das teorizações presentes na obra “Democracia e Educação” (1944) de John Dewey, isso com o intuito de se elucidar a importância do cuidado de si durante todo o processo formativo e na constituição de um mundo humano comum.

Defende-se a hipótese de que a educação formal como reconstrução da experiência de si passa a adquirir um novo significado quando compreendida sob a ótica da subjetivação enquanto cuidado de si, ou seja, da educação formal enquanto uma reconstrução de si. Para tanto, parte-se da perspectiva da noção do cuidado de si a partir de Foucault, a fim de se compreender como a re colocação do problema do problema filosófico do *conhece-te a ti mesmo* é tomada como o *cuidado de si*. Além disso, considera-se que as teorizações do projeto educativo de John Dewey permanecem extremamente atuais, principalmente no momento em que assistimos o esvaziamento do sentido formativo do sujeito, e a ênfase assaz em discursos dos resultados e de finalidades.

Nessa direção, considera-se que uma educação que se pauta em resultados e finalidades, ou seja, que passa a ser um meio³ para algum fim posto (antecipadamente), ou um meio para algo ulterior elimina-se o seu sentido público, o seu significado para a vida

1 Mestre em Educação (Unochapecó).

2 Doutorando em Educação nas Ciências (Unijuí).

3 Um meio para o desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento econômico e desenvolvimento de competência e habilidades etc. O problema de se pensar a educação escolar a partir dessa lógica de meios e fins é que ela é sempre aprisionante, porque um meio se transforma num fim, que por sua vez se transforma num novo meio, que vira um novo fim e o processo continua.

social. Desse modo, quando se pensa a educação formal a partir de meios e fins, pode-se afirmar que há um desaparecimento do aluno enquanto sujeito histórico-social, além de se obscurecer o mundo humano comum, e principalmente o esvaziamento de educandos como sujeitos de si.

Nesse sentido, as teorias educacionais e as práticas educacionais passam a confundir o “resultado físico com um resultado educativo” (DEWEY, 1944, p. 27, tradução nossa), como se os resultados estatísticos prevalecem sobre a formação humana, destarte, o acúmulo de informação e símbolos fazem perder a dimensão de sujeito (em processo de desenvolvimento), produzindo em seu lugar um sujeito de resultados (HAN, 2017). Esvazia-se, desse modo, a experiência do sujeito e a necessidade de avançarmos no processo do cuidado de si, como salienta Foucault.

Portanto, para dar conta do proposto acima, num primeiro momento, aborda-se a centralidade da questão do sujeito numa ontologia do presente, na busca de se compreender a educação escolar como um processo de subjetivação na qualidade do cuidado de si. Por conseguinte, investiga-se à luz das teorizações de Foucault e Dewey, a possibilidade de aportes para se (re)pensar a relação entre educação escolar, ética e cuidado de si.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE SUJEITOS

A educação nos modos de vida da sociedade está tradicionalmente ligada à família e às instituições de ensino. No atual cenário brasileiro as instituições de ensino parecem ter sofrido uma desmoralização diante da incapacidade de responderem às exigências da sociedade, vistas essencialmente como exigências econômicas de agenda neoliberal. Por um lado, ressurge a educação “[...] arraigada em formas de vidas morais cristalizadas” (PAGNI, 2018, p. 66), com a retomada dos valores patrióticos e/ou valores religiosos fundamentalistas⁴; e, por outro lado, uma exigência

4 Recordamos dos projetos de lei n. 867/2015 e n. 193/2016, que idealizam uma proposta de “Escola sem Partido”. Os idealizadores objetivam mobilizar princípios religiosos, defender uma família tradicional, receitar uma especificidade para a escola e o professor. Resultado mais errôneo foi a tentativa de imputar às escolas públicas a ligação patriótica, ler uma carta contendo o *slogan* de campanha do atual presidente, etc., características que invertem a lógica democrática e republicana da educação.

mercadológica, em que predomina a necessidade do ensino técnico, profissionalizante, ou seja, um ensino para algum fim. Essas concepções têm reflexos decisivos na educação, uma vez que o aluno, para ser partícipe da sociedade contemporânea (capitalista/exploratória) é preciso desenvolver competências e habilidades, flexíveis, sempre sujeitas à renovação.

Nesse sentido, o sujeito permanece e é pensado como um sujeito que constantemente é obrigado a responder as exigências exteriores da sociedade, um ser que é treinado para responder aos resultados, racionalmente submete seu comportamento e sentimento às necessidades exteriores, o que resulta num processo que muitas vezes mortifica a subjetividade, ou algo que somente acontece em detrimento ao sujeito. Desta forma, torna-se imprescindível alcançar objetivos, resultados e metas, caracterizando-se nesse sujeito moderno e racional, que segue a lógica calculista, um sujeito que faz a “objetivação de si pelo discurso verdadeiro” (FOUCAULT, 2014, p. 296). Um sujeito que toma a si mesmo como um objeto, se auto-objetifica para responder aos padrões de qualidade do mercado. Em se tratando de educação, configura-se um tipo de comportamentalismo, uma atividade operacional, refletida nas competências e habilidades.

Com a grande circulação de informação e mídias sociais há uma alteração no hábito ordinário da vida das pessoas, munidas com necessidades de desempenho e eficácia dos “modos de existência majoritários” (PAGNI, 2018, p. 68), que em termos de educação escolar, refletem em habilidades padronizadas que os mais novos precisam desenvolver para participar da economia de mercado, respondendo aos testes padronizados de avaliação. A sociedade de informação, desumanizada, despersonaliza seres humanos, enquadrando singularidade em padrões. Os mecanismos e estratégias de subjetivação, regulação e controle fazem dos princípios econômicos (mercadológicos) os princípios que devem normatizar toda a vida na sociedade, traduzindo-se naquilo que denominamos de *sociedade de consumo*⁵, fazendo com que os indivíduos estabeleçam, cada vez mais, relações de concorrência entre si, tornando-se, também, numa *sociedade de empresa*.

5 Baudrillard (2008) e diversos outros autores, como Bauman (1999), Featherstone (1995) e Lipovetsky (1989) consideram que a sociedade pós-moderna é uma sociedade de consumo.

A sociedade regulada com base no mercado em que pensam os neoliberais é uma sociedade na qual o que deve constituir o princípio regulador não é tanto a troca de mercadorias quanto os mecanismos de concorrência. São esses mecanismos que devem ter o máximo de superfície e de espessura possível, que também devem ocupar o maior volume possível na sociedade. Vale dizer que o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, é uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial. Não uma sociedade de supermercado – uma sociedade empresarial. O *homo oeconomicus* que se quer reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção (FOUCAULT, 2008, p. 200-201).

Numa tentativa de se constituir a subjetividade para além dessa padronização e identidade nefasta, faz-se necessário resistir:

Isso implicaria uma preparação constante para enfrentarmos a nós mesmos por meio de um trabalho ético de si em busca dos devires minoritários que nos habitam e que necessitamos expressar para encontrar no mundo um sentido concernente a essa forma nova de existência (PAGNI, 2018, p. 68).

O discurso de o sujeito precisar se enquadrar numa lógica racionalista de uma suposta igualdade de condições para tornar-se alguém, faz com que se tenha um enfraquecimento e quase uma anulação/aniquiação do sujeito frente a estas formas de verificação⁶. A relação entre o sujeito e a verdade é a questão de fundo de Michel Foucault na obra *A Hermenêutica do Sujeito* (2014), quando toma a subjetivação como cuidado de si. Fazendo uma leitura muito própria da tradição filosófica ocidental, interpretando o preceito *délfico* do *conhece-te a ti mesmo* na qualidade de *cuidado de si*. A tese de fundo é a de que todo conhecimento de si mesmo está diretamente vinculado, na tradição, há uma prática de cuidado de si. A prática

⁶ O *modus operandi* da governamentalidade neoliberal tem na liberdade uma concepção articuladora no processo de verificação, produzida como algo a se buscar, querer, isto é, um objeto de consumo.

do cuidado de si é uma atitude geral que não restrita somente a tradição filosófica, mas que permite ressignificar a filosofia.

Segundo Foucault, a prática do cuidado de si implica em três características: i) uma atitude consigo, com os outros e com o mundo; ii) é uma maneira de olhar a “si mesmo”, ao que se passa consigo; iii) também designa sempre algumas ações, ações que são exercidas para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos (FOUCAULT, 2014). O cuidado de si é uma forma de resistência aos modos de existência majoritários. Assim, para dar sentido à existência do sujeito, a saída dos modos de existência majoritários é uma atitude que pode envolver e exigir os processos de subjetivação enquanto cuidado de si. Uma análise superficial poderia revelar que nem todas as formas de fugir da existência majoritária são técnicas de subjetivação que tem como fundamentação o cuidado de si.

Para Foucault (2014), o cuidado de si mesmo (*epiméleia heautoû*) é condição para o “conhece-te a ti mesmo”. É necessário que o indivíduo se ocupe de si mesmo, que não se esqueça de si mesmo, que tenha cuidados consigo mesmo. É nesse âmbito, como que no limite deste cuidado, que aparece e se formula a regra “conhece-te a ti mesmo”. “[...] Na *Apologia de Sócrates* [...] Sócrates apresenta-se como aquele que essencialmente, fundamental e originalmente, tem por função, ofício e encargo incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos, a terem cuidados consigo e a não descurarem de si (FOUCAULT, 2014, p. 6).

O cuidado de si é, nesse sentido, olhar para si mesmo, retornar a si mesmo. O cuidar de si é dar-se conta de seu próprio comportamento e preocupar-se com o Outro, assegurando relações e ações éticas, garantindo uma harmonia social. Trata-se, portanto, de um cuidado para além do estritamente individual, ou seja, a preocupação se dá para com o coletivo, com o mundo humano comum. Em síntese, o cuidado de si exige um trabalho sobre si, um exercício sobre si, uma transformação de si, modificando as suas atitudes, os seus pensamentos, aprimorando-se e construindo a sua subjetividade. Um movimento que faz perturbar e que coloca o sujeito em movimento. Ou ainda, trata-se de “[...] um exercício

de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2004, p. 1).

Assim, a questão do sujeito para Foucault sempre implica num ocupar-se consigo mesmo, mas não é um qualquer ocupar-se, é um ocupar-se que constrói e transforma a si mesmo e, respectivamente, o mundo humano comum. Entretanto, o que vemos e experienciamos na educação formal é a destruição das subjetividades/singularidades, o problema está na exterioridade da educação escolar voltada às exigências do mercado, já que se confunde

[...] a educação com o ensino, a formação com a qualificação para o mercado, a aquisição de habilidades e o desenvolvimento de competências, restringindo estes últimos às condições para o desenvolvimento do capital humano e para a participação do indivíduo assim qualificado no mundo. (PAGNI, 2018, p. 67).

Nesse contexto, o resultado é, segundo Pagni (2018), uma educação minimizada, desvinculada do compromisso ético e político de educar as novas gerações. Nessa direção, ou o sujeito se anula frente à verdade ou então precisa transformar a si mesmo pelo sofrimento e pela mutilação de sua subjetividade, no intuito de se adequar ao modelo de indivíduo quantitativo, menos reflexivo, menos ético e menos preocupado com o Outro, com a alteridade. Nas reflexões de Carvalho (2017, p. 111), esse é “[...] um processo que, à força de tentar imprimir à escola toda sorte de *finalidades extrínsecas*, dela parece retirar qualquer *sentido intrínseco*”. Por isso, a educação escolar não é nem meio, nem fim, mas possui um valor em si mesma, à educação somente se acrescenta mais educação, nas palavras de Dewey (1944).

Nesse sentido, a partir de Foucault, considera-se que é possível pensar uma educação escolar em que o cuidado de si permaneça como formativo e, inclusive, corretivo, isto é, que seja *instructio*.

Esta formação, esta armadura se quisermos, armadura protetora em relação ao resto do mundo, a todos os acidentes ou acontecimentos que possam produzir-se, é o que os gregos chamavam de *paraskheué*, aproximadamente traduzido por Sêneca como *instructio*. A *instructio* é esta armadura do indivíduo em face [dos] acontecimentos e não a formação em função de um fim profissional determinado (FOUCAULT, 2014, p. 86).

O cuidado de si em seu aspecto formativo e corretivo, enquanto exercício de si mesmo, corresponde à constante reorganização do sujeito frente à imprevisibilidade do que acontece. A *instructio* permite ao sujeito se preparar para os acontecimentos que estão por vir, mas, ao mesmo tempo, prepara o sujeito ao que está acontecendo. Assim sendo, analisaremos, por conseguinte, a concepção de educação de Dewey a partir da noção de reconstrução da experiência como forma de *instruction* no mundo, o que nos permite aferir que a educação escolar é uma reconstrução da experiência de si, um processo de subjetivação enquanto cuidado de si mesmo, dos outros e do mundo humano comum.

JOHN DEWEY E A EDUCAÇÃO FORMAL COMO RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE SI

As pedagogias tradicionais, anuladoras da subjetivação, criam uma dependência, uma sujeição permanente. O professor é considerado o senhor (único) de todo o processo de ensino e aprendizagem. O aluno, por sua vez, é preenchido pelo professor, por conteúdos considerados relevantes e padronizados, o que caracterizava a anulação de suas singularidades, isto é, aquilo que é próprio do sujeito e que o diferencia como pessoa. Nesta concepção de ensino, a criança (aluno) tem que captar passivamente a substância verdadeira: “Aprender é assenhorar-se desta substância, e a verificação certa e adequada é quando a criança prova recapitular este material de cor” (SUHR, 1994, p. 32, tradução nossa), modos de se avaliar o “rendimento” dos alunos. A criança quando se adequa à

verdade que está alheia a ela, e consegue reproduzi-la na sequência metricamente repassada, ela de fato aprendeu.

A verdade posta à criança é exterior, as regras de aprendizagem são fixas e externas. Não se interessar por esta verdade posta, esta *substância* verdadeira, demonstra que a criança possui uma natureza má ou na melhor das hipóteses, possui uma natureza estragada. No primeiro caso, se a criança possui uma natureza má, ao estilo *hobbesiano*, ela precisa ser radicalmente transformada, preferencialmente, utiliza-se o medo como instrumento pedagógico, nesta perspectiva, descarta-se qualquer coisa que a criança demonstra como interesse. No segundo caso, quando ela foi pervertida pela má educação, há de se reverter este processo, voltando-se a uma educação natural mais primitiva, a fim de que se possa retornar a buscar algum tipo de interesse “bom”, antes da distorção da má educação. Nessa direção, podemos citar a teoria das competências e habilidades, que visa, unicamente, qualificar para o mercado, compreendendo-se a educação como preparação, para alguma coisa exterior.

Nessa perspectiva, a vida escolar, assim como a pedagogia, somente são uma introdução e um exercício [*Ertüchtigung*] para a vida futura⁷, a infância é um tempo de introduzir e disciplinar para crescimento. A disciplina surge como um controle dos impulsos naturais, “[...] por que uma criança por natureza tende à maldade e é avessa a bondade”. (SUHR, 1994, p. 33, tradução nossa). Lembramos a passagem kantiana: “O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução como a formação” (KANT, 1999, p. 11).

A concepção de natureza humana negativa e a ausência do sentido próprio da infância, consideram, também, a disciplina em seu sentido negativo (castigo e punição), para aquilo que realmente importa, a fim de que a vida adulta seja bem-sucedida economicamente, baseada nos moldes da sociedade capitalista.

7 Lembramos o curso do mundo não pode ser antecipado. O que pode ser feito é munir ou equipar os alunos com conhecimentos, introduzi-los nas linguagens públicas e nos saberes culturalmente produzidos pela humanidade, que é uma tarefa árdua, lenta, gradual, que exige esforço, dedicação e escolhas, tanto por quem está a munir como também por aquele que está sendo munido. É assim que os alunos terão condições para, futuramente, constituir um mundo humano e aperfeiçoá-lo.

“Se uma criança não gostar de fazer o que pedimos a ela, é apenas uma amostra de sua aversão, e que aquilo que requisitamos era especialmente bom para ela” (SUHR, 1994, p. 33, tradução nossa). Nas palavras de um humorista americano citado por Dewey, “pouco importa o que se ensina a um menino, contanto que ele não goste” (DEWEY, 1944, p. 134, tradução nossa).

A concepção tradicional de educação trata o ser humano como um ser exclusivamente passivo, em contrapartida, para o pragmatismo *deweyano*, o ser humano é um ser eminentemente ativo. O ambiente é este lugar-comum onde se compartilham os diferentes sujeitos. As escolas são lugar de transmissão formal aos imaturos, que estão em processo de desenvolvimento.

O ambiente, e principalmente enquanto sociedade, transforma o sujeito, e permitem com que formule e organize suas experiências. As instituições, especialmente a escola, criam formas de habitações, criam formas de habitar *no* mundo, criam hábitos de vida. Na escola, instituição responsável pela educação formal, depende, “na maior parte das vezes, [...] que as crianças aprendam os costumes dos adultos, adquirindo seu conjunto emocional e estoque de ideias, compartilhando o que os mais velhos fazem” (DEWEY, 1944, p. 7, tradução nossa). O mundo no qual as novas gerações são introduzidas, é um mundo velho, isto é, um mundo preexistente, povoado por outros seres humanos, construído pelos vivos e pelas gerações anteriores, e é novo para os que acabaram de adentrar nele.

Esse contato das gerações mais velhas com os recém-chegados, reflete na importância que a sociedade tem na formação e na educação das gerações vindouras. Assim, a instituição escolar possibilita que as civilizações progridam, tornando as associações humanas mais complexas e harmônicas. Desse modo, as experiências de um povo refletem a sua cultura e são codificadas em símbolos. Com o conhecimento simbólico, surge também o risco de a educação escolar se tornar um conjunto de informações técnicas que se distanciam da vida e da experiência cotidiana.

O risco do conhecimento simbólico não significa que devemos abdicar dele, mas que ele deva ser, segundo Dewey, parte da formação do sujeito para que possa reorganizar suas experiências.

[...] na noção ordinária de educação: a noção que ignora sua necessidade social e sua identidade com todas as associações humanas que afete a vida consciente e que identifique ela com a transmissão de informação sobre remotos assuntos e transportados através de signos verbais: a aquisição da alfabetização (DEWEY, 1944, p. 9, tradução nossa).

O problema da filosofia da educação, segundo Dewey, é relacionar o aprendizado espontâneo, da educação informal, com o conhecimento sistematizado. Em suma, trata-se de pensar como o conhecimento, o currículo e suas relações têm efeitos na vida do jovem, na tentativa de se constituir um efeito prático para viver. Na interpretação da “Democracia e Educação” (1944), pode-se perceber uma reflexão hodierna em e sobre a educação escolar, a saber, que educação não é sinônimo de acúmulo de informação, e não trata da criança como um sujeito universal. Não é qualquer vida é a *sua vida*, em que subjetivamente os mais novos participam de *sua* experiência cotidiana, da vida associada com os mais velhos, com o mundo humano comum e o seu legado.

No ser humano, a capacidade de estar constantemente em ação, denominada de educação progressiva em Dewey, não é suficiente para se garantir os processos formativos do sujeito. Isso, pois, a ação pode simplesmente corresponder às exigências impostas de modo extrínseco, semelhantes a uma atividade mecânica. Dewey (1994) nos alerta quanto ao risco de confundir a educação escolar com treinamento. Para ele, a educação deve ser uma correspondência, ou seja, a criança deve *tomar parte na ação*, através de sua vontade de participar, participar das aulas, das discussões, dos conteúdos, etc.

Quando a vontade de agir é grande o suficiente, e as condições ao redor são suficientemente novas e difíceis, a criança irá, após alguma deliberação, escolher qualquer objeto ou objetivo que a aceitará no momento como *seu* propósito, para a *sua* intenção (SUHR, 1994, p. 34, tradução nossa).

Nesse sentido, a ação ocorre de acordo com o ambiente em que a criança se encontra, tornando aquele ambiente o seu ambiente. O ambiente ou o meio em que o aluno se encontra correspondem alguma coisa a mais do que o lugar onde o sujeito vive, não é simplesmente o espaço físico, mas o princípio de subjetivação: “As coisas com que um homem *varia* são seu genuíno ambiente” (DEWEY, 1944, p. 11, tradução nossa). Assim, a vida possui atividades características de cada um, a *sua vida* compreende a atividade de interagir (influir e ser influenciado) pelo ambiente.

Para os seres humanos, este ambiente ocorre na vida associada ou em sociedade. A sociedade existe quando os membros pensam e sentem e, conseqüentemente, agem de forma associada, intersubjetivamente. Dessa forma, devemos cuidar “como o meio nutre seus membros imaturos” (DEWEY, 1944, p. 12, tradução nossa). Pode-se modelar/moldar/formatar os hábitos exteriores a partir de um mero adestramento, puramente reflexo do meio físico, semelhante ao modelo utilizado com os animais. Os seres humanos também se modificam conforme o meio, Dewey distingue o adestramento [*training*] de um ensino educativo. O adestramento é sempre uma adequação, um treinamento físico que nem sempre tem seu correspondente mental.

Assim, adestrar um cavalo permite compreender uma causa e um efeito, haja vista que este movimento não possui uma utilidade social. Para os seres humanos imaturos as atividades são desenvolvidas por hábitos úteis, em outros casos, há uma atividade realmente em comum, de interesse comum. Neste último caso, o “impulso originário é modificado” (DEWEY, 1944, p. 12, tradução nossa), isto é, há uma mudança dos hábitos espirituais⁸, como nos lembra Foucault. A mudança do impulso originário ocorre quando: a) o ambiente estimula certas ações; b) estiver integrado em uma atividade associada à do grupo. E, nesse caso, é de suma importância uma atitude emocional:

Suas crenças e ideias, em outras palavras, tomam a forma similar àquelas dos demais do grupo. Ele

⁸ Os exercícios espirituais “[...] correspondem quase sempre ao movimento pelo qual o eu se concentra em si mesmo, descobrindo que não é o que acreditava ser, que não se confunde com os objetos aos quais se prendia” (FOUCAULT, 2014, p. 318).

também vai conseguir muito o mesmo conjunto de conhecimento desde que conhecimento é um ingrediente de seus hábitos perseguidos (DEWEY, 1944, p. 14, tradução nossa).

A linguagem tem um papel importante no compartilhamento de experiências. Porém, desde que os sons tenham conexão com as atividades coletivas. Esta relação que cada pessoa realiza com o seu mundo é o que caracteriza o ambiente educativo, o ambiente de cada um é específico, portanto, não existem dois ambientes iguais. A compreensão do ambiente é um elemento necessário para se entender como o princípio de subjetivação possibilita firmar uma resposta a partir da correspondência. Contudo, não se trata, apenas, de uma resposta conjunta com os outros, mas também uma resposta conjunta a si mesmo. Em síntese, responder aos estímulos exteriores é sempre uma resposta dada pelo sujeito que precisa passar pelo aspecto da constituição do sujeito através de sua experiência.

Nessa direção, o sujeito se constitui no ambiente pela experiência. Por um lado, pode-se tentar atrair a criança para coisas interessantes, e por outro lado outro lado, pode-se tentar afastar de forma violenta, ao que não se quer/deseja. A criança interage com o seu meio, ela não espera nem ser interessada e nem ser forçada a fazer algo. Por isso, trata-se “[...] sempre uma interação com o seu ambiente e sempre mais consciente dos seus objetivos e meios” (SUHR, 1994, p. 35, tradução nossa). O problema da educação é transformar a “qualidade da experiência”, ou seja, que os mais jovens assimilem o ponto de vista dos mais velhos, ou que se aproximem aos seus próprios pontos de vista. Entretanto, como não é possível inculcar diretamente nos jovens, o método é criar um ambiente que permite viver, sentir e experienciar mais precisamente algumas coisas em detrimento de outras. A relação do indivíduo com seu meio deve ser de continuidade.

É pela educação que cada indivíduo se desenvolve, se transforma e pode ter o tempo livre para cuidar de si mesmo, por isso mesmo, todo tipo de relacionamento entre seres humanos faz sentido quando “melhora a qualidade da experiência” (DEWEY,

1944, p. 9, tradução nossa). Pois, é nesta transmissão de experiência através do intercuro da experiência que está a essência da educação (SUHR, 1994).

O crescimento marcha para um resultado ulterior, que tem como condição a imaturidade do sujeito, a imaturidade é a possibilidade de desenvolvimento, a plasticidade da condição humana. A imaturidade deve ser relativa a algo, e de modo algum deve ser absoluta. A imaturidade tem o seu aspecto negativo quando se concentra no que a criança não tem, ao passo que a imaturidade como condição de crescimento se concentra no que a criança tem. A imaturidade é condição para o crescimento ou desenvolvimento: “Crescimento não é algo para ele; é algo que elas fazem” (DEWEY, 1944, p. 43, tradução nossa). A dependência no sentido positivo tem duas características: a) dependência como potencialidade: capacidade de vibrar com o ambiente; b) crescer é plasticidade, desenvolvemos atitudes mentais, é aprender o que não se tem naturalmente aptidão. Daí que deriva a noção de “Aprender a aprender” (p. 45, tradução nossa). A plasticidade é a capacidade que temos de reter e extrair da experiência anterior o que vai ser utilizado na sequência. A plasticidade é a capacidade de adquirir hábitos, experiências.

Os hábitos têm como características uma destreza executiva e uma eficiência na ação, sendo elas responsáveis pelo controle ativo do ambiente. Desse modo, a educação escolar é a capacidade de se adquirir (novos) hábitos. Os hábitos, por sua vez, podem ser associados às adaptações passivas, que nunca transformam o ambiente, mas somente se adequam. A adaptação é uma atividade em que o ambiente influencia o sujeito, e também é influenciado por este. Todo hábito tem a ver com mais inclinação, com mais conhecimento e com mais atividade, logo, os hábitos não podem ser fixos/estáticos.

A educação escolar, enquanto desenvolvimento, não pode ter caráter teleológico, a educação é o crescimento, é vida. Por isso a tarefa do professor e de todos aqueles que se responsabilizam pelas crianças é a de um esforço contínuo de humanização, sem, no entanto, jamais ter um *telos* definitivo. Nesse sentido, a formação de hábitos significa canalizar, o que implica numa destreza executiva,

em interesses bem definidos, além de objetivos claramente deliberados, seja na observação ou no pensamento. Em virtude disso, a educação escolar não pode assumir um caráter teleológico, dada a nossa condição humana, condição sempre aberta a novas possibilidades, marcada pela imprevisibilidade.

Essa noção de hábito é contrária à noção de que a imaturidade é simplesmente uma deficiência, uma adaptação estática de um desenvolvimento e, por consequência, mecânica. Na educação formal a noção distorcida de hábito leva a não considerar a capacidade do sujeito, não se desenvolve a capacidade mental do sujeito por meio de um método mecânico. Na educação somente se pode acrescentar mais educação, mais conhecimento, mais mundo comum, mais heranças simbólicas, etc. A vida é um constante desenvolvimento, a cada vez uma nova possibilidade, uma necessidade do cuidado de si mesmo, do outro e do mundo humano comum. Assim sendo, a plasticidade é o poder de aprender com a experiência, e essa aprendizagem como um exercício de vida constante configura os hábitos de vida.

Assim, “a educação é uma constante reorganização e reconstrução da experiência” (DEWEY, 1944, p. 76, tradução nossa), significa, destarte, uma alteração da qualidade da experiência. O que realmente se aprende em cada estágio da vida constitui o significado da experiência que é viver, que é se tornar humano. Portanto, a educação “[...] é uma reconstrução e uma reorganização da experiência que adiciona significado à experiência, e que incrementa habilidades para direcionar o curso das experiências subsequentes” (DEWEY, 1944, p. 76, tradução nossa). No momento em que familiarizamos os novos no legado da humanidade, possibilitamos uma nova oportunidade de renovação, de reconstrução e reorganização do mundo humano comum, feito que decorre ao modo de cada novo ser, na sua singularidade.

APORTES HERMENÊUTICOS DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E CUIDADO DE SI

Considerar a educação como a capacidade de aumentar a qualidade da experiência presente, é aferir que ela deva transformar

o sujeito para viver as experiências subsequentes, este é, ao nosso entender, o núcleo da educação escolar como *instrution/paraskaué*. Sujeito e verdade se complementam, enquanto que na pedagogia tradicional resta a pseudo-dinâmica, o mundo e a verdade são estáticas, “um dos dois fatores, pessoa ou mundo, custam em detrimento do outro” (SUHR, 1994, p. 57, tradução nossa). O pragmatismo de Dewey considera que não pode haver este dualismo, ambos os casos são negativos para a educação escolar. Já para Suhr, “na realidade há uma relação proporcional entre Espírito e Mundo tanto dinâmica como transformadora” (1994, p. 57, tradução nossa).

No modelo interativo do espírito [*Wechselwirkungmodell des Geist*] com o ambiente, não há uma finalidade inscrita no sujeito ou no mundo e que deva ser alcançada com a educação. O que há é uma interação com a sociedade em que se está inserido. A educação, a escola e o estudante simpatizam com e pela função social de suas ações: “[...] a experiência dos jovens deve para eles dentro do grupo social ser vivamente interessante, proposital e significativa” (SUHR, 1994, p. 59, tradução nossa).

O espírito interativo se torna uma “capacidade executiva”, quando se deixa transformar pela experiência. O espírito, nessa perspectiva, é a fonte de todas as capacidades: “Já a experiência, por seu turno, é o amplo exercício que habilita o próprio espírito a se transformar em capacidade” (DALBOSCO, 2018, p. 50). O espírito transforma-se em capacidade executiva quando interage com o ambiente, permitindo antecipar e participar do controle dos resultados da ação. Essa ampliação da visão de futuro torna a ação do sujeito inteligente:

A capacidade executiva habilita o espírito a ampliar o âmbito de visão sobre acontecimentos futuros, preparando-o da melhor forma possível para dominar os resultados de sua própria ação. Prever as possíveis consequências de sua ação e poder antecipar-se a elas são possibilidades da condição humana que, por não ser inata, precisa ser formada. Neste ponto reside, em parte, o papel principal da educação: *cultivar, por meio de diferentes exercícios, o espírito humano,*

transformando-o em comitê executivo das diferentes capacidades humanas (DALBOSCO, 2018, p. 51).

A noção de educação presente em Dewey permite uma aproximação do conceito de instrução de Foucault. Para Dewey, a instrução do espírito está vinculada à experiência, num exercício eminentemente social, uma vez que a sociedade possui um sentido eminentemente formativo. Entretanto, na análise de Han (2018), a realidade contemporânea subjuga os sujeitos aos modos de existências majoritárias, e as singularidades são, portanto, sufocadas ou embriagadas pela “mídia digital”.

A educação formal que deve se pautar em competências e habilidades corre o risco de ter uma verdade posta (previamente), não mais de forma absoluta, mas uma verdade exterior e efêmera, que funciona, como advertiu Han, na destruição do sujeito. Segundo Larrosa (2016) uma educação formal que destrói a experiência, faz com que nada aconteça ao sujeito, ter excesso de informação, de opinião e trabalho, apenas demonstra a insuficiência de tempo. Nesse sentido, é incapaz de experiência aquele que nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada sucede, a quem nada toca, nada chega, nada afeta, nada ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2016).

A melhora da qualidade da experiência indicada por Dewey, pensada na perspectiva *foucaultiana* do cuidado de si, ressignifica o princípio de continuidade e durabilidade. A qualidade da experiência como uma mudança de atitude perante si, perante os outros e perante o mundo, um outro olhar e, principalmente, a oportunidade de o sujeito se modificar, experienciar possibilidades outras, pensamentos outros, conhecimentos outros.

A partir disso, qual o papel da educação escolar? A educação escolar tem a ver com: narrar⁹ às novas gerações as questões que configuram o mundo humano, desse modo, a escola se baseia na tradição, na conservação e transmissão da cultura, é isso que

9 Consideramos que a transmissão cultural é constitutiva de todas as sociedades humanas. Transmitir, portanto, não tem a ver com simplesmente repetir, pois juntamente com a transmissão está o caráter de renovação do mundo humano. Contudo, a renovação não ocorre logo após o recebimento da herança, ela só se efetivará na mediação e interação com os outros humanos, adultos e já educados, parafraseando Kant (1999).

possibilitará a futura renovação das crianças de hoje. O professor, ao assumir essa tarefa de legar o mundo humano às novas gerações, mostrando como o mundo é, está preocupado com a noção do cuidado de si. Lembramos que aquilo que a escola propõe é indispensável para o humano, para tornar-se humano, para constituir um mundo humano comum, fato este que a caracteriza como um espaço de cuidado de si.

Nesse sentido, somos uma espécie que precisa e se põe a aprender, que precisa ir à escola e precisa da escola, que necessita de professores e responsáveis, que precisa ser disciplinada, que necessita de interditos, que precisa conhecer e se familiarizar com o mundo, que precisa e não dispensa os outros humanos, que necessita da convivência plural. É da especificidade da instituição escolar potencializar a todos os alunos com os conhecimentos e saberes humanos, independentemente de seus antecedentes, motivo este que faz da escola um lugar de aprendizagem específico¹⁰, um lugar em que alunos podem se superar e renovar, futuramente, o mundo humano comum, uma vez mais. Desse modo, a educação, a escola e o professor sempre terão a ver com o cuidado de si, com o cuidado dos outros e cuidado com o mundo.

É nesse movimento de se constituir humano na intersubjetividade e de construir um mundo humano com e para os outros (comum) que poderemos dar as boas-vindas às gerações vindouras, que sempre precisam de nós. É isso que esperamos da escola e de cada professor que está ou estará em sala de aula, é essa especificidade que garante nossa inserção no mundo humano comum e permite conhecer as obras que a história nos lega, obras e ações humanas, tradições e valores, culturas e costumes, os fios que tecem o passado e o presente, tudo isso, configura uma herança que dá um mundo possível de se habitar. É essa continuidade, em forma de memória, que permite a durabilidade do mundo humano comum.

Por isso, a memória é considerada como uma possibilidade de narrar e reconhecer a autoridade dos mortos, das vítimas da história, inclusive, para que Auschwitz não se repita. Ademais,

¹⁰ Pode-se aprender assistindo televisão, mas a televisão não é uma escola; pode aprender no museu, mas o museu não é uma escola; pode-se aprender na internet, mas a internet não é uma escola; pode-se aprender com o grupo dos camaradas, mas o grupo dos camaradas não é uma escola.

sempre seremos aquilo que formos capazes de fazer com o nosso passado e com o que queremos legar aos novos, cientes da imprevisibilidade da ação futura. Portanto, o professor e os demais responsáveis pelas crianças devem assumir a postura do cuidado de si, essa é uma tarefa que possibilita um mundo humano mais civilizado e menos bárbaro, mediante o compromisso que se assume pelo mundo e pelas crianças, alimentando a expectativa de que esse mundo dure, continue e se aprofunde.

Nessa direção, pensando a relação entre ética, educação escolar e cuidado de si, formulamos quatro condições éticas relativas ao professor (e para todos os responsáveis pela educação das crianças).

A primeira condição ética do professor é a de que ele assuma o compromisso com o mundo humano. É preciso que ele tenha uma intimidade e goste do mundo que habita, considerando que a sua história – os feitos e as barbáries humanas –, compõe o mundo humano e por isso constitui um legado que é digno de ser apresentado para as novas gerações. Por isso, esse compromisso, como nos lembra Arendt (2013), é sempre duplo, trata-se de se responsabilizar pelo mundo e pelas crianças¹¹. E, quem não desejar assumir esse compromisso, não deveria ter filhos e deveria ser impedido de cuidar da educação dos filhos dos outros, enfatiza Arendt (2013).

Uma segunda possibilidade de atuação ética do professor consiste em convidar os alunos a se familiarizar com esse legado a ser transmitido. É preciso que os alunos aprendam as razões que constituíram o mundo humano e os motivos que exigem a aprendizagem de tais conhecimentos (disciplinas). Isso só é possível a partir de uma didática comunicativa, no esforço por parte do professor de argumentar e justificar os saberes a serem ministrados, a fim de que o conteúdo não se torne antiquado, mas que se mantenha como possibilidade de constituir um mundo humano, num movimento de cuidado de si.

Nesse sentido, um outro princípio ético tem a ver com a intimidade que o professor deve ter com o conteúdo que está a

¹¹ É a partir do compromisso que assumimos pelo mundo e pelas crianças que impedimos que elas iniciem neste mundo da estaca zero.

ministrar ou que irá ministrar. É preciso que ele conheça as razões e saiba justificar os motivos de sua disciplina estar presente no currículo escolar, é preciso que ele tenha passado pelo movimento de aprendizagem daquilo que irá ensinar. Por isso, cada aula deve ser o resultado do estudo dos conteúdos e da preparação das aulas. Não se trata de ensinar qualquer coisa, ou de fazer qualquer coisa em sala de aula, é preciso que os objetivos e as razões de se estudar determinado conteúdo sejam claros e precisos.

Em suma, como nos lembra Arendt (2013), o professor tem que ser um representante do mundo, é preciso que ele represente a sua disciplina de estudos, e isso não tem nada a ver com um “fazer de conta”. Lembramos que a autoridade do professor repousa em outro lugar, é o lugar que ele ocupa e a sua função específica que lhe garantem a autoridade, uma autoridade que deve, sempre, estar preocupada com o outro, com as singularidades, pluralidades e diversidades.

Por fim, um último aspecto ético é decorrente da condição humana, ou seja, é preciso que o professor esteja convicto, em virtude da nossa condição, que o modo como o mundo se apresenta é “um modo possível”. Caracterizando que este mundo poderia ser diferente e pode ser diferente, em virtude da imprevisibilidade humana e em decorrência dos acordos e objetividades que são tomadas ao decorrer da história. Com isso, o mundo jamais está pronto, ele sempre está aberto a novas possibilidades.

Nesse sentido, mesmo que o professor apresente o legado aos alunos, ele jamais saberá o que os alunos estarão considerando, ignorando, modificando ou descartando. É por isso que a educação sempre está no movimento de conservação (daquilo que não merece ser esquecido) e renovação (pois o caráter aberto de cada ser humano possibilita renovar e aperfeiçoar o mundo humano).

Interligar a educação e o cuidado de si, significa, principalmente, uma opção ética que possibilita pensar uma estética da própria existência. Esta opção ética é uma tentativa de se pensar a formação do eu (da subjetividade) a partir do cuidado de si próprio entendido como preocupação por constituir a própria subjetividade. É o cuidado de si, o conhecimento de si, que possibilitará aos alunos a oportunidade de viver uma vida

digna, ética, autônoma, atuando filosoficamente sobre a própria existência. E, por isso mesmo, possibilitará, ainda, a preservação, renovação e o aperfeiçoamento do mundo humano comum pelas gerações vindouras, graças à intimidade filosófica, ética e política, comprometida com o eu, o outro e o mundo humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dificuldade hodierna de fazermos experiências formativas é um problema constante no âmbito da sociedade de consumo, aliada aos meios de comunicação digitais, e muitas são as transformações causadas aos sujeitos. Essas transformações têm colaborado para destituir o sujeito de si mesmo levando a ser massificado, denominado por Han (2014) de os *Shitstorm*, ou seja, destrói-se publicamente um sujeito por rede social. As experiências virtuais têm criando processos *subjetivantes*, transformando os seres humanos estrangeiros de si mesmos, numa analogia *camusiana*. Nesse sentido, as experiências diárias têm se mostrado efêmeras, fluídas e instáveis, querendo ser únicos, somos arrastados para um processo de massificação, descrito como “modos de vidas majoritários”.

Nessa direção, Foucault, ao seu modo, percebeu na *Hermenêutica do Sujeito*, na relação verdade e sujeito, a necessidade do cuidado de si, essa relação, na história recente do ocidente se deu de forma negativa (FOUCAULT, 2014, p. 101). Este problema foi tensionado com as suas implicações formativas e educativas, que em termos *foucaultianos* é definido a partir da *instructio* (latina) ou *paraskeué* (grega) e interpretada a partir da filosofia da educação deweyna: em sua tese da educação escolar o autor a tematiza como uma reconstrução da experiência e continuidade da vida humana.

Em Foucault, podemos dizer que estas são as duas características da *Instructio*: o elemento formativo e o corretivo; já em Dewey, trata-se de aprender com a experiência, e a reorganização desta, corretivamente, enquanto um *continuum*. Sendo a educação *instruction*, ela possui o sentido formativo e corretivo, e isso faz ecoar o sentido da educação como reorganização da experiência enquanto um cuidado de si, um cuidado que faz com que o sujeito em seu

processo formativo e de vivências possa enfrentar continuamente a vida, além de trazer à baila razões para se autogovernar durante todo o seu processo formativo.

O tecido argumentativo demonstrou como o problema da Pedagogia Tradicional, de certa forma, destruiu a experiência subjetiva numa distorção da educação, muito similar à teoria das competências e habilidades, quando tratadas de forma behaviorista, isto é, numa condição de estímulo e resposta. A nossa crítica sinaliza que todo o processo formativo deve ser de constituição de sujeitos, que a educação formal deve se passar com o sujeito do educando, num processo positivo de subjetivação, sob o princípio filosófico de cuidado de si, pois é essa condição que permitirá a autonomia e o autogoverno do(s) sujeitos(s).

Todo o aparato filosófico tem a ver com a superação do dualismo na educação, que as verdades postas pelos professores/mestres devem ser formativas, no sentido *educere*, e não somente *educare*: “um estender a mão”. Esse movimento desemboca em quatro princípios de responsabilidades que se tem para com a instrução num sentido de “operação que incide sobre o próprio sujeito” (FOUCAULT, 2014, p. 121).

Assim, um sujeito fortificado espiritualmente, que se dedica ao cuidado de si, pode tomar parte do mundo humano comum em sua esfera social, pública e no sentido da democracia/república como forma de vida. Além de potencializar o sujeito a participar, enquanto autônomos, da vida pública. Este tomar parte enquanto sujeito fortificado possibilita o não arrastamento pelas *shitstorm*, além da não destruição de si mesmo, do outro e do mundo comum, grosso modo, o cuidado de si permite que cada uma consiga chegar ao final do dia tendo feito uma verdadeira experiência formativa.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.



BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Portugal: Edições 70, 2008.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

CARVALHO, J. S. de. **Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2017.

DALBOSCO, C. A. Teoria da Instrução como cultivo social do espírito humano: Papel formativo do interesse e da disciplina em John Dewey. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, p. 44-64, jan/abr 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8031>. Acesso em: 30 abr. 2018.

DEWEY, J. **Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education**. New York: The Free Press, 1944.

FEATHERSTONE, M. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos V: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

HAN, B. C. **Sociedade do Cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HAN, B. C. **No enxame: Perspectivas do Digital**. Tradução de Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco C. Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

LARROSA, J. **Tremores**: Escritos sobre a experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Coleção Educação: Experiência e Sentido. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LIPOVETSKY, G. **O Império do Efêmero**: A moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

PAGNI, P. A. Ética, democracia e educação em John Dewey: uma releitura da Democracia e Educação à sombra da ontologia do presente. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, p. 65-81, jan/abr 2018.

SUHR, M. **John Dewey zur Einführung**. Hamburg: Juniy, 1994.

FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES/AS: EXISTIR-EVENTOS, ACONTECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS

Elisabete Andrade¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa de que trata este capítulo está vinculada à formação continuada de professores, temática que vem sendo investigada desde a graduação no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, seguindo com o Mestrado e com o Doutorado em Educação nas Ciências, ambos cursados em Universidades Comunitárias localizadas na Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Brasil. Nesta abordagem apresento parte dos estudos desenvolvidos no doutorado, que culminaram na defesa da tese cujo tema central coincide com o título deste capítulo.

As inquietações acerca do processo de formação de professores e, em particular, o tema específico aqui apresentado – *Formação Continuada e Desenvolvimento profissional de professores: evento, acontecimento e experiência* – é uma problemática que tem acompanhado as práticas pedagógicas desenvolvidas como docente, atuando como professora na Educação Básica e no Ensino Superior. As situações vividas como professora na Educação Básica e no Ensino Superior foram decisivas para que o tema apresentado fosse, aos poucos, se tornando questão profissional relevante. Como professora da Educação Básica, foi possível viver o cotidiano da escola e, por diversas vezes, participar de eventos de formação continuada. Eram momentos importantes e que contribuía para a prática pedagógica realizada em sala de aula. Por outro lado, nem sempre havia o mesmo entendimento entre os docentes, como também nem sempre os cursos dos quais participava se relacionavam às demandas do co-

¹ Pedagoga. Doutora em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ, Ijuí-RS; Pós-Doutoramento pelo PPGEPT/CE, UFSM-RS.

tidiano da sala de aula e das especificidades das áreas e necessidades formativas de determinados grupos de professores.

Já atuando no Ensino Superior como docente em cursos de Licenciaturas o envolvimento com a formação inicial e continuada de professores passou a ser uma realidade. A implicação com a organização de projetos de formação continuada, bem como realização de cursos em forma de oficinas, palestras e seminários com docentes da Educação Básica constituía parte do trabalho desenvolvido. Essa experiência profissional de atuação na Educação Básica e no Ensino superior foi importante para a constituição como docente e, principalmente, para que essa temática inquietasse cada vez mais, o que motivou o interesse em compreendê-la de forma mais pontual a partir do desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada.

No que se refere aos termos formação continuada e desenvolvimento profissional, elementos que estruturam o título deste texto, saliento que muitas vezes são entendidos como sinônimos, processos oriundos de uma mesma intencionalidade, focada na aprendizagem docente ao longo da carreira. Outras vezes, porém, são compreendidos, como processos com intenções diferentes: a formação continuada mantendo uma relação mais normativa, enquanto o desenvolvimento profissional acabaria por ampliar as possibilidades, transcendendo as normatizações. Saliento que o entendimento que contempla este estudo vai na direção de que a formação continuada de professores é um dos processos formativos que possibilita desenvolvimento profissional. É nesse sentido que ambos os conceitos são destacados no título deste trabalho, e não são entendidos como dicotômicos, mas complementares.

Na percepção dessa análise, a formação continuada de professores tem apresentado alguns dilemas. Os dilemas, os impasses apresentados para efetivação deste processo formativo, são temáticas que têm sido problematizadas por diversos estudiosos da área da educação, como Nóvoa (2009), Imbernón (2009, 2010), García (1999), Gatti e Barreto (2009), Tardiff e Lessard (2005), Day (2001; 2007), entre outros pesquisadores em âmbito nacional e internacional, que se dedicam a estudar e a buscar alternativas para

que a formação continuada de professores possa se articular com as demandas geradas *na e pela* prática pedagógica, especialmente no que se refere à Educação Básica.

Nesta investigação, os dilemas referentes à realidade brasileira circulam em torno da dificuldade em definir o que vem a ser a formação continuada e quais são as modalidades consideradas pertinentes e coerentes quanto às demandas educativas, levando em conta que a legislação brasileira deixa em aberto os modos de desenvolvimento de tais modalidades formativas, diferentemente de outros países. Tomamos por base a realidade portuguesa, por exemplo, que tem um regulamento próprio para a formação continuada de professores em que definem objetivamente quais são as modalidades consideradas pertinentes e válidas, considerando a relação direta com a progressão na carreira docente². Outro exemplo interessante é o caso britânico, destacado na obra de Day³ (2001; 2007), que trabalha com os conceitos de comunidades de prática, colaboração, além de pensar o importante papel que as gestões educativas têm no âmbito da organização, compreensão conceitual e contextual dos processos formativos de professores.

No Brasil, os modos de organização institucional, bem como as formas de conduzir os espaços e tempos formativos, também podem ser considerados dilemas. Outro dilema tem a ver com a implicação pessoal de quem escolhe atuar nesta profissão, no que diz respeito ao nível de conhecimento que tem da área disciplinar na qual atua e conhecimento da própria profissão. Essas são algumas das problematizações que conduzem as reflexões que temos feito sobre formação continuada de professores e que levam a entendê-las em sua complexidade.

2 Referimo-nos ao Regime Jurídico de Formação Contínua. Decreto-Lei nº 22/2014. Conselho Jurídico de Formação Contínua – MEC/Portugal.

3 Christopher Day. Emeritus Professor of Education, Faculty of Social Sciences. University of Nottingham/UK. His national research projects include research on variations in teachers' work, lives and effectiveness; the evaluation of school based continuing professional development; the impact of the leadership of improving and effective schools on pupil outcomes; leading schools in challenging urban contexts; effective classroom teaching; and teacher and school resilience. Recent international projects include a 9 country European project on the work of principals of successful schools in challenging urban contexts; a two country project on policy enactment; and an International Baccalaureate schools' project on the leadership of the primary years programme. He is currently directing an 20 country international research network on successful school principalship (ISSPP). Disponível em: <https://www.nottingham.ac.uk/Education/People/christopher.day>. Acesso em junho de 2017.

Admitimos que, por mais esforços que tenham sido feitos em nível de país (Brasil) nos últimos vinte anos, a formação continuada pode não estar conseguindo suprimir as necessidades formativas dos professores, principalmente no que diz respeito aos aspectos teórico-conceituais. São feitos investimentos por parte dos governos e autarquias (federal, estadual e municipal), ligados especialmente à implementação de programas pontuais de formação continuada, como a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores criada em 2004⁴ e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor⁵, entre outros.

Porém, tais programas ainda não conseguem garantir, na formação continuada, a produção de conhecimentos com a profundidade e a complexidade necessárias para exercer a docência com a qualidade almejada. Aliás, baixa qualidade do ensino no Brasil é fato alarmante, demonstrado pelos baixos índices resultantes das avaliações em larga escala, como os publicados nos estudos de Freitas (2002; 2004), Marchelli (2010) e Souza (2014).

Os dilemas e impasses associados à formação continuada motivaram este estudo, focado na tentativa de compreender de onde emergem as tensões que o processo de formação continuada sugere e que condições e possibilidades formativas têm produzido em tempos contemporâneos. Questionamos de onde emergem as tensões, porque temos entendido esse contexto como uma realidade formativa preocupante, o que instiga a problematizá-la e, nesse movimento, fazer a tentativa de compreender os condicionamentos e as potencialidades que tal processo formativo tem produzido atualmente.

Tomando o campo da experiência profissional como eixo problematizador é que proponho pensar a formação continuada e o

4 A Rede Nacional de Formação Continuada constitui-se por meio da celebração de convênios com universidades selecionadas nos termos do Edital 01/2003/MEC. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. A Rede é formada por universidades que se constituem em Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Cada um desses Centros mantém uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada de professores da Educação Básica em exercício nos sistemas estaduais e municipais de educação. Na constituição da Rede, foi enfatizada a capacidade de articulação e estabelecimento de parcerias dos Centros com outras universidades para o cumprimento das propostas conveniadas (BRASIL, 2004).

5 O Parfor induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no país. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 10 jun. 2017.

desenvolvimento profissional de professores a partir dos conceitos de *existir-evento*, *acontecimento* e *experiência*. Esse movimento de pesquisa pretendeu pensar outras maneiras de produzir a formação continuada, tendo em consideração a identificação de alguns problemas apresentados por esta modalidade formativa, como: a falta de articulação entre Ensino Superior e Educação Básica, a distância entre as demandas do cotidiano e as práticas de formação continuada e o interesse dos próprios docentes em se envolver de forma comprometida com seu próprio processo de desenvolvimento profissional.

O texto argumenta a impossibilidade de pensar o desenvolvimento profissional de professores sem levar em consideração a indagação do próprio sujeito sobre si e suas práticas pedagógicas, seus modos de se perceber no contexto da profissão, além das implicações éticas, estéticas e políticas que este processo sugere pessoal e institucionalmente.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

O campo teórico-metodológico que compôs a investigação desta pesquisa foi sendo delineado aos poucos e, na medida em que escrevia, na medida em que fazia a narrativa deste processo de estudo, também fui escrita por ele. [...] “Escrever é preciso para encontrar-se a si mesmo [...]. Trabalhado pela dúvida inaugural da criação, o escrevente busca achar-se, descobrir-se, dizer-se para além das circunstâncias imediatas” (MARQUES, 2006, p. 45). Escrevo levando em consideração que a escrita “não é mera transcrição gráfica da fala, mas negociação de sentidos com interlocutores outros” (MARQUES, 2011, p. 44), estes nem sempre presentes, mas, por vezes, imaginados, e, por isso mesmo, “fazem da página que se escreve lugar mais amplo dos muitos sentidos virtuais” (p. 44). Neste contexto, não por acaso, a formação continuada, um dos elementos que constituem o processo de desenvolvimento profissional de professores é pensada com base nos conceitos de *existir-evento* (Bakhtin, 2010), *acontecimento* (DELEUZE; GUATARI, 2011 e FOUCAULT, 2010), e *experiência* (DEWEY, 2011 e LAROSSA, 2004),

tais conceitos remetem à possibilidade de ao formar-se, também autoformar-se, num constante devir⁶.

Nessa perspectiva, o método passa a ser a narrativa do processo pelo qual a pesquisa foi se delineando, se constituindo e se transformando no que hoje consigo traduzir e comunicar por intermédio da escrita, como afirma Marques (2011, p. 114): “se os caminhos se fazem andando, também o método não é senão o discurso dos passos andados”. Ter estabelecido com objetividade e clareza o andamento do processo de pesquisa não supõe ausência de incertezas, de dúvidas e de angústias que fazem parte do processo de elaboração artística que compõe o processo de pesquisa. Não por acaso, me aproprio dos ensinamentos de Marques (2011, p. 114), que assevera: “na pesquisa, como em toda obra de arte, a segurança se produz na incerteza dos caminhos [...]. Aqui também muito tempo se perde e muitas angústias se acumulam à procura de um método adequado e seguro”.

A relação abordada por Marques (2011) entre pesquisa e “arte” é pertinente porque pesquisar sugere envolvimento com o tema que se investiga; sugere também sensibilidade para perceber falas, gestos, palavras, compreensões ditas das mais diversas maneiras. Sutilezas que somente olhar cuidadoso consegue traduzir. Implica criação, produção, não apenas de dados, mas também de sentidos.

Pode ser entendida como arte também pelo fato de que ao analisar a produção de dados faz a tentativa de materializar pensamentos, concepções, práticas discursivas e não discursivas para usar uma perspectiva *foucaultiana* (2008) para quem tudo é prática⁷. É uma forma de se abrir, de se mostrar, de se dar o direito de interpretar o real, dialogando com fatos, histórias, compreensões, concepções teóricas, escolhas, vidas, ... É arte porque é uma

6 *Devir* é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade [...]. À medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela [...] (ZOURABICHVILI, 2004).

7 Para Foucault (2008), o discurso tem uma história. “[...] dizer que o discurso é sobretudo histórico implica necessariamente falar na relação entre o discursivo e o não-discursivo [...]”. Nisso, a temporalidade do discurso é destacada como alguma coisa “[...] que precisa ser entendida para além da ideia de que os discursos são ditos num determinado tempo e num determinado lugar [...] é preciso vê-la através dos documentos escolhidos, das práticas que os textos se referem [...] dos conceitos envolvidos [...]” (FISCHER, 1996, p. 117).

interpretação localizada no espaço-tempo em que a produção de dados foi gerada; diz de algumas especificidades e particularidades.

Traduzir “o método como discurso dos passos andados” (MARQUES, 2011) também é uma arte, um trabalho de artesã, que vai aos poucos tecendo os caminhos, apresentando os personagens, evidenciando as escolhas, comunicando os “achados, justificando os motivos, compartilhando as incertezas e também algumas “certezas”. Essas “certezas” vão sendo constituídas na medida em que o caminhar avança, sempre provisórias, mas sustentadas pelo próprio movimento de andar, pelo percurso teórico que vai sendo delineado e que fundamenta algumas tomadas de posições, entendidas como importantes e necessárias.

Para Gatti (2012, p. 14), “podemos falar de pesquisa educacional desde que o ato de educar seja o ponto de partida e o ponto de chegada da pesquisa”. A pesquisa da qual trata este texto teve como tema a formação continuada de professores, cuja preocupação culmina, com toda certeza, no ato de educar, porque pensar a qualificação docente é também pensar em como esta formação pode contribuir para qualificar o ensino e a aprendizagem. Estudo a formação continuada de professores por entender que ela pode contribuir para melhorar a qualidade da educação, do ensino, da aprendizagem, e, em consequência disso, desenvolver potencialmente o país.

A partir dessas compreensões, a pesquisa, de abordagem qualitativa, foi estruturada com base num conjunto de dados conceituais produzidos a partir da pesquisa bibliográfica. O processo de produção dos dados constituiu-se pela busca por subsídios teórico-conceituais acerca do tema, momento em que se identificaram estudos desenvolvidos por pesquisadores que investigam a temática, de um lado, explorando os estudos no âmbito da formação de professores desenvolvidos especialmente, por Gatti e Barreto (2009), Nóvoa (2009), Day (2001), Imbernón (2009; 2010) e Garcia (1999). Tal abordagem não será pontualmente abordada no contexto desta análise, considerando que aqui temos como principal objetivo explorar, em caráter propositivo, o estudo dos conceitos de Existir-evento (BAKHTIN, 2010), Acontecimento

(DELEUZE; GUATARI, 2011 e FOUCAULT, 2010b) e Experiência (DEWEY, 2011 e LAROSSA, 2004).

É importante salientar que opere com o conceito de caixa de ferramentas (FOUCAULT, 2003) no sentido de tomar as teorizações como instrumentos para abordar de modo analítico o “objeto” em questão. A ideia de conceitos funcionando como ferramentas é desenvolvida por Gilles Deleuze e a tomo aqui inspirada em Corazza (2007).

Foucault, em suas teorizações, também operou com o termo ferramentas, partindo dessa mesma ideia, a de que os conceitos funcionam como ferramentas que ajudam a compreender e problematizar a ciência, a arte, a vida.

Todos os meus livros são pequenas caixas de ferramentas (2001, p. 158).

A teoria como caixa de ferramentas quer dizer: a) que se trata de construir não um sistema, mas um instrumento: uma lógica própria às relações de poder e às lutas que se engajam em torno delas; b) que essa pesquisa só pode se fazer aos poucos, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) sobre situações dadas (FOUCAULT, 2003, p. 251).

Esse processo de investigação possibilitou o encontro com algumas abordagens teóricas e com alguns autores que são reconhecidos e respeitados no mundo acadêmico por suas relevantes contribuições científicas para a temática. As teorizações que estruturam a pesquisa evidenciam conceitos que foram fundamentais para dar corpo às análises feitas sobre formação continuada e desenvolvimento profissional de professores/as. Ressalto que este estudo não teve a intenção de aproximar e nem de distanciar as concepções teóricas e linhas de pensamentos dos autores.

A opção consciente foi a de “tomar” os conceitos para ajudar a pensar. Independentemente das teorizações que constituíram seus estudos, ambas teorizações contribuíram para compreender

o “objeto” pesquisado. Funcionaram como a já mencionada “caixa de ferramentas” que ajudou a interrogar, problematizar, analisar e propor outras maneiras de pensar a Formação Continuada e o Desenvolvimento Profissional de Professores.

PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES: EXISTIR-EVENTOS, ACONTECIMENTOS, EXPERIÊNCIAS

As contribuições deste estudo consideram a necessidade de produzir uma cultura formativa em que os docentes se sintam e sejam vistos socialmente como intelectuais⁸. E que, para além de dominarem técnicas de como ensinar, também tenham condições de pensar criticamente sobre tais práticas e tais técnicas, produzindo continuamente, de forma autônoma, responsável e ética, sua formação e sua profissão. Reconhecendo que para isso é necessário priorizar uma estrutura política e institucional que garanta esta possibilidade.

Essa tradução evidencia o entendimento de que o cotidiano das instituições educativas, nos diferentes níveis de ensino, também pode ser considerado como *eventos*, porém com uma concepção menos prescritiva, pois dá vazão ao desenvolvimento de uma *estética do cotidiano*.

A estética do cotidiano subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados possuidores de valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação (RICHTER, 2003, p. 21).

8 Não usamos no sentido hegemônico em que culturalmente este conceito é empregado, geralmente relacionando a uma posição estritamente acadêmico-científica e distanciada do contexto social. Para Gramsci, “a relação entre filosofia “superior” [dos intelectuais] e senso comum é assegurada pela ‘política’”. Ou seja, a dimensão política da filosofia da práxis, nesse contexto da reflexão *gramsciana* da relação entre os intelectuais e os “simples”, não é manter estes na filosofia primitiva do senso comum. Ao contrário, busca “conduzi-los a uma concepção de vida superior”. O contato entre os intelectuais e os simples “não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas [...] forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais” (GRAMSCI, p. 1384-1385/v. 1, 2001, p. 103).

Pereira (1996) desenvolve o que chama de uma “tentativa de ressignificação” (p. 85) da estética, que, de acordo com Richter, “pode ser muito útil para o estudo sobre a estética do cotidiano” (2003, p. 21). O autor busca resgatar uma “diferença dentro da estética”, que estabelece pelas designações de “macroestética” e “microestética”. A macroestética refere-se a uma Estética com “E” maiúsculo que nasce no século XVIII como campo epistemológico independente, como disciplina. Já a microestética “se refere ao modo como cada indivíduo se organiza enquanto subjetividade; é a ordem da processualidade, dos campos interativos de forças vivas da exterioridade atravessando um sujeito-em-prática” (RICHTER, 2003).

A primeira (macroestética) é produto de uma subjetividade que quer se instituir como modelo homogeneizante (por exemplo, nos conceitos de belo, de criatividade), enquanto a segunda (microestética) é processo de produção de subjetividades. Dessa forma, a estética tem a ver com a maneira pela qual o mundo toma sentido para nós, de acordo com a maneira pela qual nos afeta e pela qual nós a afetamos (PEREIRA, 1996, p. 127).

Quando tratam da microestética, Pereira (1996) e Richter (2003) consideram os modos diferentes pelos quais os sujeitos habitam o mundo; no caso desta pesquisa, os modos pelos quais os sujeitos-professores se relacionam com a sua formação e com a sua profissão. Modos únicos e irrepetíveis de ser e estar professor/a.

Nesse sentido, parto do conceito de *existir-evento* tratado por Bakhtin (2010). Para ele, “A unicidade do existir como evento que se executa realmente em toda a sua variedade individual, de cujo limite extremo se aproxima o ato na sua responsabilidade” [...]. “O momento do que é absolutamente novo, que nunca existiu antes e que não pode ser repetido” [...] (2010, p. 95). O espaço-tempo em que a prática pedagógica é desenvolvida pode partir do conceito de *existir-evento* (BAKHTIN, 2010), passando, assim, a considerar o cotidiano como uma possibilidade importante de desenvolvimento profissional de professores. Essa maneira de entender os *eventos*,

tanto *os internos* quanto *os externos*, pode desenvolver outras maneiras de se relacionar com o conhecimento que é produzido no instante único e irrepetível em que a prática pedagógica acontece – *eventos internos* – e em que a formação continuada se efetiva – *eventos externos*.

Para tanto, é necessário dar atenção à diversidade de *acontecimentos* de todos os gêneros que constituem os espaços-tempos educativos, e, por isso mesmo, tornam possíveis aprendizagens difíceis de planejar antecipadamente. Ressalto que esta investigação considera fundamental o planejamento diário feito pelos docentes. Estes são decisivos, pois tem como objetivos elencar prioridades e organizar a rotina, os conteúdos e a forma pela qual a aula será desenvolvida. Este aspecto formal que fundamenta a prática docente pode estar articulado com outros aspectos que são eventuais: os *acontecimentos*. [...] “Não se perguntará qual o sentido de acontecimento: o acontecimento é o próprio sentido [...]” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 6). Nessa perspectiva é que pode também ser formativo, porque o que acontece tem sentido e pode ensinar algo ou alguma coisa; no caso da docência transcende a relação com o conteúdo, que é condição *sine qua non* para o exercício da docência, tendo potencialidades para atingir também as relações interpessoais e os aspectos emocionais e afetivos que estão vinculados à prática pedagógica. “O acontecimento é inseparavelmente o sentido das frases e o devir do mundo; é o que, do mundo, deixa-se envolver na linguagem e permite que funcione. Assim, o conceito de acontecimento é exposto numa lógica do sentido” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 7).

Tendo por base o conceito de *acontecimento* desenvolvido especialmente por Deleuze (DELEUZE; GUATARI, 2011), mas também a partir da teorização feita por Foucault na obra “O Governo de Si e dos Outros” (2010b), entendo ser possível problematizar outras maneiras de compreender o processo formativo, em especial a formação continuada de professores. É necessário, porém, deixar-se afetar e se sensibilizar com o que acontece no momento mesmo em que acontece, seja na forma de *eventos* menos formais – *eventos internos* – ou mais formalizados e prescritivos – *eventos externos*. Em ambos os casos é importante considerar o desenvolvimento

de um olhar crítico e sensível acerca do que acontece e de como estes acontecimentos afetam os docentes. A ideia é a de que os *acontecimentos* possam constituir-se em *experiências* formativas. Assim, os docentes, movidos por um interesse sensível, têm condições de aprender mais sobre sua prática pedagógica, sobre seus alunos, sua vida e sobre sua própria condição de professor-sujeito.

No que diz respeito ao conceito de *experiência*, problematizo a possibilidade de que os eventos de formação continuada de professores/as possam se configurar em experiências formativas, mas experiência vista do ponto de vista de Larrosa (2004), que a questiona apenas como contagem de créditos e somatórios de anos de atividade docente, admitindo que experiência é “aquilo que nos passa, nos acontece” (p. 153) e, por isso, transforma, modifica, movimenta, ensina. Para chegar a tal compreensão, busco também o conceito de experiência tratado por Dewey (2011).

Diante dessas considerações, destaco algumas ideias-hipóteses que acompanharão o desenvolvimento desta pesquisa. Entre estas ideias-hipóteses está a compreensão de que eventos e acontecimentos não são analisados como dicotômicos, por isso a opção foi usar os termos *eventos internos* e *eventos externos*, compreendendo que ambas as situações podem constituir-se em experiências formativas, cada uma operando e se desenvolvendo de forma diferente, mas tendo a intencionalidade de criar condições para pensar a docência, se pensar como docente e pensar na relação que se estabelece com os alunos, o que, na perspectiva desta análise, pode ser importante para a produção de *outros*⁹ sentidos e outros motivos.¹⁰

Assim, criam-se possibilidades de questionar modelos de formação que têm como característica a verticalização, com horários fixos, momentos únicos e lineares para a realização das práticas de formação continuada. Nesse contexto, a formação

9 *Outros* porque nem sempre este movimento cria *novos* sentidos, mas pode fazer perceber *outras* formas de compreender a realidade, a formação, a vida, etc., sem que, necessariamente, represente a “essência” de algo que nunca existiu até então. O que problematizamos é a possibilidade de desenvolver outros modos de existir e não novos modos de ser. O ser é o sujeito-professor, porém, seu modo de existir como docente é que ganha outros contornos, outros sentidos.

10 De acordo com Libâneo, “motivos são as razões que as pessoas dão a si mesmas, para fazer o que fazem e pensar o que pensam” (2013a).

continuada está sendo pensada como *existir-evento*, *acontecimento* e como *experiência* na intenção de propor a horizontalização das formações, ou seja, entender que a verticalização é importante, que determinar pessoas, espaços e horários para a realização de eventos de formação continuada é necessário. Além disso, porém, é fundamental que as instituições e as pessoas que nelas atuam estejam abertas para aprender a partir das indagações e das surpresas que o cotidiano pode revelar.

Nem tudo pode ser prescrito antecipadamente. A formação continuada pode ser pensada como *acontecimento*, justamente por entender que o que este processo tem de formativo pode ultrapassar os limites daquilo que é ou está protocolado. O que cada pessoa faz com o que ouve, por exemplo, como sente o que ouve, quais movimentos indagativos e analíticos podem provocar, tem um caráter que foge um pouco daquilo que é normativo. Nessa perspectiva de análise, *existir-evento* passa a ser uma condição importante para que a formação continuada se configure em *experiência formativa* singular e intransferível.

Para que seja possível esse redimensionamento teórico-conceitual acerca da FCP, é necessário um envolvimento ético e estético¹¹ com a profissão. De acordo com Hermann (2005, p. 10), “pela educação e cultura, o homem constitui uma segunda natureza que não é apenas ética – enquanto torna-se criador de leis e costumes, mas também estética – enquanto produz uma realidade, uma natureza de produto como conhecemos na arte”. Envolvido por este conceito, o processo de formação continuada e de desenvolvimento profissional de professores opera com as leis, normas, critérios, posturas – ética, mas também produz culturas

11 Corroboro o entendimento de Hermann (2005, p. 35) ao afirmar que o “retorno triunfante” da estética, no mundo contemporâneo, como um modo de lidar com a pluralidade e uma realidade de finalidade aberta, traz consigo os processos de estetização da realidade enquanto mero ornamento. O que se percebe é que o estético se alojou no pensamento contemporâneo como uma estetização geral da vida, na medida em que acentuou o aspecto efêmero, transitório da produção artística. Vivemos numa sociedade de cultura de massas, em que a informação, a cultura e o entretenimento difundidos pelos meios de comunicação adquiriram um peso muito significativo, pois constituem uma esfera pública de consensos, de sentimentos e de gosto comum. Ou seja, estamos numa sociedade onde a estetização passou a definir nossas relações com a realidade. O que se pretende sublinhar, aqui, como o caráter produtivo do estético, não se confunde com certa estetização da ética das sociedades contemporâneas, em que o cotidiano está impregnado pela preocupação com o glamour, a satisfação da aparência pessoal. Nesse âmbito, o reconhecimento do outro e a preocupação com os danos que nossas ações podem causar são deixados de lado em favor de um individualismo exacerbado.

e transforma realidades – e estética. Um movimento que tem potencialidades para produzir outros modos de ser docente.

É necessário também que se estabeleçam condições estruturais no interior das próprias instituições, possibilitando o desenvolvimento de uma cultura educativa que seja formativa. Para tanto, a possibilidade de abertura para o diálogo franco é uma possibilidade emergente¹² e ainda em processo de aprendizagem. É o que os gregos denominavam de *parresía*, de acordo com Foucault (2011, p. 42): “um dos significados originais da palavra grega *parresía* é o ‘dizer tudo’, mas na verdade ela é traduzida, com muito mais frequência, por fala franca, liberdade de palavra, etc.” Essa possibilidade de dizer sua palavra e, ao fazer este movimento, escrever-se a si mesmo como sujeito do processo formativo, tendo o outro como alguém que lhe dá liberdade para estabelecer o diálogo franco, é a *parresía*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS (POR UMA ESTÉTICA DO COTIDIANO)

A problemática que contemplou o desenvolvimento desta pesquisa vincula-se à necessidade de compreender de onde emergem as tensões que o processo atual de formação continuada e desenvolvimento profissional de professores sugere e que condições e possibilidades formativas têm produzido em tempos contemporâneos. Esse entendimento tornou-se possível a partir da análise de um conjunto de materiais que foram produzidos por meio da pesquisa bibliográfica. O entrelaçamento dinâmico entre a experiência profissional e as abordagens teórico-conceituais aqui tratadas deu corpo às problematizações que compuseram este estudo e permitem fazer algumas ponderações; estas integram o processo de sistematização das aprendizagens produzidas com o desenvolvimento deste estudo, ao mesmo tempo em que também são geradoras de outras indagações e problematizações que sugerem a continuidade da pesquisa nesta área e com esta temática.

¹² Uso o termo *emergência* numa perspectiva *foucaultiana* a partir do entendimento de que o discurso está na superfície; não é algo escondido que precisa ser desvelado ou descoberto, não é o que está por trás do que é dito, mas no que é dito, se apresenta, se transforma.

Retomando a problemática apresentada para desenvolvimento desta pesquisa, afirmo que são muitas e de diversas ordens as tensões que constituem o cenário da formação continuada e do desenvolvimento profissional de professores. Tais tensões são situações que permeiam o dia a dia dos professores e fazem parte de um contexto social e cultural que constitui a docência. Não se localizam apenas em uma área, em um plano ou em um determinado espaço-tempo, mas são interfaces cotidianas tensas que emergem do próprio ato de ensinar e de aprender.

São cenas cotidianas porque as tensões produzidas pelos processos de formação continuada e desenvolvimento profissional de professores acabam por introduzir algumas formas de compreensão do cotidiano. Essas compreensões oscilam entre o entendimento do cotidiano como um tempo absoluto e um tempo relacional; cotidiano como um tempo absoluto porque vinculado a um entendimento cartesiano, como se fosse dado ou fadado a inscrever a docência e a formação de professores, bem como os processos de ensinar e de aprender em linhas retas. Aqui está centralizado o território dos ordenamentos, das normatizações, das relações de poder hierarquizadas, da centralização das decisões, do apelo a modelos formativos e pedagógicos cristalizados – eventos que circulam nos entretempos em que a docência acontece. A compreensão do tempo relacional não está isenta dos ordenamentos, das relações de poder, etc., mas as percebem num processo dialógico. Isso sugere o entendimento de que há movimento, há desejo e, por isso, há vida em potência. Esse entendimento desobstrui as relações e abre espaço-tempo para a criação de novas maneiras de entender o cotidiano e o próprio processo formativo.

A formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores estão envolvidos por esse paradoxo e são por ele produzidos. O processo de sistematização dos conhecimentos elaborados a partir dos eventos formativos é o que é possível de ser capturado em meio a estas compreensões do cotidiano e da vida que nele acontece; compreensões carregadas por sentidos pessoais e profissionais que as pessoas constroem no decorrer da vida e da carreira profissional. A seguir apresento cinco cenas cotidianas que tencionam os processos de formação continuada

e de desenvolvimento profissional de professores. Tais cenas cotidianas foram formuladas com base no movimento de pesquisa que conduziu este trabalho e expressam o entendimento construído com base nesse contexto analítico.

Cena Cotidiana 1: fragilidade na constituição dos conhecimentos teórico-conceituais ainda na formação inicial de professores(as). Uma cena que mostra a dificuldade que os cursos de formação inicial de professores têm apresentado para formalizar teorias e conceitos que precisam ser formulados neste período inicial da formação. Têm sido oportunizados estudos, leituras, reflexões; enfim, uma série de práticas formativas que tentam dar o suporte teórico-conceitual ao professor que está em processo de formação, porém tem havido alguns desencontros. O processo de apropriação e elaboração conceitual tem sido insuficiente para dar a necessária sustentação à docência como profissão.

Cena Cotidiana 2: fragilidade na constituição dos conhecimentos didático-pedagógicos e metodológicos ainda na formação inicial de professores. A formação inicial de professores tem apresentado algumas fragilidades e estas estão relacionadas a dificuldades centradas naquilo que pode ser considerado o eixo central do processo formativo – aspectos didático-pedagógicos e metodológicos – a ênfase dada carece de um movimento de fortalecimento e vínculo estreito com a realidade educativa.

Cena Cotidiana 3: formação continuada como compensatória. Nesse contexto de constatação de algumas fragilidades, ainda na formação inicial de professores, a formação continuada acaba tendo de assumir o papel de compensar (GATTI, 2012) estas possíveis lacunas, ou seja, tenta dar o suporte teórico-conceitual, didático-pedagógico e metodológico que a formação inicial pode ter deixado em aberto. Por isso, todos os investimentos feitos na formação continuada de professores parecem insuficientes e realmente o são, pois o foco do problema não está exatamente localizado na formação continuada; envolve todo um contexto que vai desde o perfil das pessoas que ingressam nos cursos de formação de professores, bem como os motivos que as levam a optar pela licenciatura, até as concepções de educação, de sociedade e de cultura que permeiam os processos de

formação inicial de professores. Todos os esforços são válidos, mas, como afirma Santos (1997, p. 283), “os problemas considerados fundamentais estão na raiz das nossas instituições e de nossas práticas”. Somente será possível reinventar, criar, produzir outras formas de conceber e de desenvolver a docência fazendo os enfrentamentos que forem necessários, seja em âmbito de reformas políticas, ou, principalmente, no que diz respeito às necessidades de reestruturação de ordem organizacional e pessoal.

Cena Cotidiana 4: dificuldade de articulação dos processos de formação continuada com a prática pedagógica. Este cenário de falta de articulação entre teoria e prática é uma constante tensão. Com os processos de formação continuada e desenvolvimento profissional de professores não têm sido diferente. A compreensão que se tem da teoria ainda beira o senso comum, e tem se restringido a algo inatingível e restrito a determinadas pessoas e situações, o que torna cada vez mais difícil a articulação com a prática pedagógica, pois parte do princípio da separação e da diferenciação.

As tensões que emergem do cotidiano, destacadas anteriormente, culminam na Cena Cotidiana 5: dificuldade em abarcar as diferenças e potencializar os sujeitos-professores a produzirem-se com criatividade e autenticidade. O produto dessas tensões retrata os cenários que nos habituamos a ver, viver e sentir, um cenário em que as repetições e as separações estão sendo naturalizadas, em que o conhecimento profundo do conteúdo e da profissão se torna secundário e abre espaço-tempo para um acolhimento social (LIBÂNEO, 2013a) que tem precarizado o ensino e a formação de professores. É urgente recuperar a potência criativa e criadora que constitui a docência. Essa é uma responsabilidade compartilhada entre os professores, entre as instituições educativas e entre as esferas governamentais. Para tanto, entendo que o cotidiano carece de um olhar mais sensível e atento aos detalhes formativos dele gerados e que são incorporados pelos professores, mesmo que inconscientemente. Os professores são capturados pelo cotidiano e também o capturam. Esse processo pode ser formativo e promover o desenvolvimento profissional de professores, mas também pode estabelecer um tipo de relação em que se prima por manter o *status quo*. Manter o *status quo* pode não ser um problema,

mas é preciso estar atento para que esta manutenção esteja articulada com princípios que valorizem e potencializem as pessoas, a produção de conhecimentos, o ato criativo e a autenticidade de pensamentos e de práticas pedagógicas.

Nesse contexto, o papel da coordenação pedagógica assume também outros modos de exercício da profissão e da função, pois é responsável por problematizar este cotidiano e propor situações em que a vida da instituição e o conhecimento por ela produzido possam ser questionados, aprofundados e sistematizados. A produção de uma cultura formativa pode ter por base fundamentos gerados a partir do próprio contexto em que a docência acontece, porém, antes é necessário que se desenvolva a capacidade interpretativa do cotidiano. Essa capacidade de elaboração e de interpretação do cotidiano é possível quando há referenciais que dão sustentação a esta complexa relação. Esses referenciais começam a ser construídos na formação inicial e ganham sustentação na medida em que se adentra o campo profissional. É nesse momento que a formação continuada assume papel relevante nesse processo formativo que é constante.

Isso é possível a partir da incorporação de uma estética do cotidiano. É o que tentamos demonstrar ao operar com os conceitos de *acontecimento*, *existir-evento* e *experiência*. Pensar a formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores a partir desses conceitos, sugere um compromisso com outras compreensões e movimentos formativos, alicerçados em uma relação ética e estética com o cotidiano, com a vida, com as relações, com a produção de conhecimentos que estruturam a carreira docente; sugere um compromisso consigo e com o outro; uma postura sensível aos acontecimentos que constituem o cotidiano e que podem ser formativos.

As formações que acontecem em âmbito externo, em formatos como palestras, conferências, congressos, seminários, etc., terão caráter formativo se forem contextualizadas com a realidade na qual a docência acontece. Caso contrário, trarão, sim, alguns subsídios para que o professor possa pensar a educação, a prática pedagógica, a escola, etc., porém com probabilidade de interferir pouco no seu jeito de ser e de desenvolver a docência; isso por

não estar diretamente relacionado às problemáticas geradas pelas experiências desencadeadas pela própria atividade docente.

Algumas das tensões que emergem dos processos de formação continuada e desenvolvimento profissional de professores(as) poderão ser amenizadas por intermédio da efetividade de políticas públicas planejadas em âmbito federal, estadual ou municipal aliadas à iniciativa dos próprios docentes e das instituições em que atuam. O processo formativo, no entanto, envolve uma série de fatores de ordem pessoal, organizacional e profissional que tensionam a vida e a profissão. A vida, a profissão, a formação é este constante ir e vir – devir. Melhoramos em alguns aspectos, mas sempre há uma sensação de incompletude; uma sensação de que poderíamos ser ainda melhores e isso é viver, é trabalhar, isso é estar aberto aos acontecimentos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Regime Jurídico de Formação Contínua. Decreto-Lei nº 22/2014a.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007a.

CORAZZA, Sandra Mara. Para pesquisar, pensar e artistar a educação: sem ensaio não há inspiração. **Revista Educação**, São Paulo: USP, 2007b, p. 68-73.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto, 2001.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. São Paulo: Editora 34, 2011. Vol. 1 e vol. 5.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREITAS, L. C. **A Internalização da exclusão**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.

FREITAS, L. C. A Avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 131-170, abr. 2004.

FOUCAULT, Michael. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michael. **Tecnologias del yo, otros textos afines**. Barcelona: Paidós, 1990.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade 3 – cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michael. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michael. **A coragem da verdade; o governo de si e dos outros II**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GATTI, Bernadete. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber livro Editora, 2012.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**, V. Turim: Einaudi, 1975. 4 v. (Edição Crítica de Gerratana.)

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 1.

KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, p. 123-130, jul./dez. 2002.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre o saber da experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan./fev./mar./abr. 2002.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



Reitor	Marcelo Recktenvald
Vice-Reitor	Gismael Francisco Perin
Chefe do Gabinete do Reitor	Rafael Santin Scheffer
Pró-Reitora de Administração	Rosangela Frassão Bonfanti
Pró-Reitor de Assuntos Estudantis	Rubens Fey
Pró-Reitor de Gestão de Pessoas	Claunir Pavan
Pró-Reitora de Extensão e Cultura	Patricia Romagnolli
Pró-Reitor de Graduação	Jeferson Saccol Ferreira
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação	Clevison Luiz Giacobbo
Pró-Reitor de Planejamento	Everton Miguel da Silva Loreto
Secretário Especial de Laboratórios	Edson da Silva
Secretário Especial de Obras	Fábio Correa Gasparetto
Secretário Especial de Tecnologia e Informação	Ronaldo Antonio Breda
Procurador-Chefe	Rosano Augusto Kammers
Diretor do Campus Cerro Largo	Bruno Munchen Wenzel
Diretor do Campus Chapecó	Roberto Mauro Dall'Agnol
Diretor do Campus Erechim	Luís Fernando Santos Corrêa da Silva
Diretor do Campus Laranjeiras do Sul	Martinho Machado Júnior
Diretor do Campus Passo Fundo	Julio César Stobbe
Diretor do Campus Realeza	Marcos Antônio Beal
Chefe do Departamento de Publicações Editoriais	Demétrio Alves Paz
Assistente em Administração	Fabiane Pedroso da Silva Sulsbach
Revisora de textos	Marlei Maria Diedrich



Conselho Editorial

Adelita Maria Linzmeier
Ademir Roberto Freddo
Andréia Machado Cardoso
Cláudio Claudino da Silva Filho
Crhis Netto de Brum
Cristiane Funghetto Fuzinato
Demétrio Alvez Paz (Presidente)
Edemar Rotta
Eduardo Pithan
Helen Treichel
Izabel Gioveli
Jane Kelly Oliveira Friestino
Janete Stoffel
Jeane Barros de Souza
Leandro Henrique Manfredi
Liziara da Costa Cabrera
Marlon Brandt (Vice-presidente)
Roque Ismael da Costa Güllich
Rosângela Inês Matos Uhmman
Samira Peruchi Moretto
Siomara Aparecida Marques
Tiago Vecchi Ricci
Vanderléia Laodete Pulga



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

PREPARAÇÃO E REVISÃO FINAL	Marlei Maria Diedrich
REVISÃO	Impressoart Gráfica e Editora Ltda.
PROJETO GRÁFICO e DIAGRAMAÇÃO	Impressoart Gráfica e Editora Ltda.
CAPA	Impressoart Gráfica e Editora Ltda.
DIVULGAÇÃO	Diretoria de Comunicação Social
FORMATO	e-Pub, Mobi, PDF e Impresso

Livro produzido com apoio da Fundação Araucária, através do Programa de apoio a publicações científicas – fortalecimento de editoras (Chamada pública 23/2018).

Coordenador do projeto **Valdir Prigol**

A939 Autogoverno e formação humana em tempos sombrios: aspectos éticos e políticos / Odair Neitzel (org.) – Chapecó : Ed. UFFS, 2020.

ISBN: 978-65-86545-36-4 (EPUB)
978-65-86545-38-8 (MOBI)
978-65-86545-37-1 (PDF)

1. Ética 2. Política e governo 3. Política educacional 4. Educação I. Neitzel, Odair (org.)

CDD: 170

Ficha catalográfica elaborada pela
Divisão de Bibliotecas – UFFS
Franciele Scaglioni da Cruz
CRB - 14/1585

