

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

Educação e Filosofia

Rita de Cássia Grecco dos Santos e
Artur Rodrigo Itaqui Lopes Filho (Orgs.)

Volume 21

Adriano Bueno Kurle, Artur Rodrigo Itaquí Lopes Filho (Org.), Evandro Pontel, Fábio Goulart, Grégori Elías Laitano, Juan Eligio López García, María Caridad Bestard González, Olmaro Paulo Mass, Rita de Cássia Grecco dos Santos (Org.), Viviane Magalhães Pereira, Yoisell López Bestard

Autores

Educação e Filosofia

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD
Volume 21



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Reitora

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Vice-Reitor

DANILO GIROLDO

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

ANGÉLICA DA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

MARCOS ANTÔNIO SATTE DE AMARANTE

Pró-Reitora de Graduação

DENISE MARIA VARELLA MARTINEZ

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

VILMAR ALVES PEREIRA

Pró-Reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

CLAUDIO PAZ DE LIMA

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDNEI GILBERTO PRIMEL

Diretora da Secretaria de Educação a Distância

IVETE MARTINS PINTO

EDITORA DA FURG

Coordenador Editora, Livraria e Gráfica

JOÃO RAIMUNDO BALANSIN

Chefe Divisão de Editoração

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COLEÇÃO CADERNOS PEDAGÓGICOS DA EAD

Cleusa Maria Moraes Pereira

Narjara Mendes Garcia

Suzane da Rocha Vieira – Coordenadora

Zélia de Fátima Seibt do Couto

Adriano Bueno Kurle, Artur Rodrigo Itaquí Lopes Filho (Org.), Evandro Pontel, Fábio Goulart, Grégori Elías Laitano, Juan Eligio López García, María Caridad Bestard González, Olmaro Paulo Mass, Rita de Cássia Grecco dos Santos (Org.), Viviane Magalhães Pereira, Yoissell López Bestard
Autores

Educação e Filosofia



Rio Grande
2014

Conselho Editorial

Ana do Carmo Goulart Gonçalves – FURG
Ana Laura Salcedo de Medeiros – FURG
Antonio Mauricio Medeiros Alves – UFPEL
Alexandre Cougo de Cougo – UFMS
Carlos Roberto da Silva Machado – FURG
Carmo Thum – FURG
Cleuza Maria Sobral Dias – FURG
Cristina Maria Loyola Zardo – FURG
Danúbia Bueno Espindola – FURG
Débora Pereira Laurino – FURG
Dinah Quesada Beck – FURG
Eder Mateus Nunes Gonçalves – FURG
Eliane da Silveira Meirelles Leite – FURG
Elisabeth Brandão Schmidt – FURG
Gabriela Medeiros Nogueira – FURG
Gionara Tauchen – FURG

Helenara Facin – UFPel
Ivete Martins Pinto – FURG
Joanalira Corpes Magalhães – FURG
Joice Araújo Esperança – FURG
Kamila Lockmann - FURG
Karin Ritter Jelinek – FURG
Maria Renata Alonso Mota – FURG
Narjara Mendes Garcia – FURG
Rita de Cássia Grecco dos Santos – FURG
Sheyla Costa Rodrigues – FURG
Silvana Maria Bellé Zasso – FURG
Simone Santos Albuquerque – UFRGS
Suzane da Rocha Vieira – FURG
Tanise Paula Novelo – FURG
Vanessa Ferraz de Almeida Neves –UFMG
Zélia de Fátima Seibt do Couto – FURG

Núcleo de Revisão Linguística

Responsável: Rita de Lima Nóbrega

Revisores: Rita de Lima Nóbrega, Gleice Meri Cunha Cupertino, Micaeli Nunes Soares, Ingrid Cunha Ferreira, Eliane Azevedo e Luís Eugênio Vieira Oliveira.

Núcleo de Design e Diagramação

Responsáveis: Lidiane Fonseca Dutra e Zélia de Fátima Seibt do Couto

Capa: Mônica Lima de Faria

Diagramação: Bruna Heller

E24 Educação e Filosofia / Adriano Bueno Kurle...[et al.] ;
[organizadores:] Artur Rodrigo Itaqi Lopes Filho , Rita de Cássia
Grecco dos Santos. – Rio Grande: Ed. da FURG, 2014.
130 p.

(Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD ; vol. 21, ISBN da
série: 978-85-7566-230-4).

ISBN: 978-85-7566-339-4.

1. Educação. 2. Filosofia. I. Kurle, Adriano Bueno. II. Lopes
Filho, Artur Rodrigo Itaqi. III. Santos, Rita de Cássia Grecco dos. IV.
Série.

CDU 37+101

Catálogo na fonte: Clériston Ribeiro Ramos (CRB10/1889)

SUMÁRIO

Apresentação	7
1. Filosofia e educação: um diálogo mais que necessário.....	
<i>Fábio Goulart</i>	9
2. A socialização do indivíduo em Jean-Jacques Rousseau.....	
<i>Evandro Pontel e Olmaro Paulo Mass</i>	37
3. Liberdade, democracia e educação em Jean-Jacques Rousseau.....	
<i>Adriano Bueno Kurle</i>	53
4. Os conceitos de preconceito, autoridade e tradição segundo a hermenêutica de Gadamer	
<i>Viviane Magalhães Pereira</i>	67
5. Travessia do impossível: Emmanuel Levinas e a questão da linguagem.....	
<i>Grégori Elias Laitano</i>	89
6. El proceso de reflexión docente en el aseguramiento de la calidad de la educación superior: perspectiva latinoamericana	
<i>Rita de Cássia Grecco dos Santos, Yoisell López Bestard, María Caridad Bestard González e Juan Eligio López García</i>	111
Sobre autores.....	129

Apresentação

Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes.

Marilena Chauí

O objeto de estudo central da Filosofia da Educação é a análise e a elucidação do conceito de "educação". Fala-se muito em tal temática: "educação é direito de todos", "educação é investimento", "a educação é o caminho do desenvolvimento", etc. Entretanto, o que realmente será essa educação em que tanto se fala? Será que todos os que falam sobre a educação usam o termo no mesmo sentido, com idêntico significado? Difícilmente.

Desse modo, deve-se questionar se a educação é transmissão de conhecimentos? É a educação de preparação para a cidadania democrática responsável? É a educação para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo? É a educação do adestramento para o exercício de uma profissão?

As diversas respostas, em sua maioria conflitantes, dadas a essas perguntas são indicativas da adoção de conceitos diferentes de educação, muitas vezes incompatíveis, por parte dos que se preocupam em responder a elas. Este fato, por si só, já aponta para a necessidade de uma reflexão sistemática e profunda sobre o que é a educação, isto é, sobre o conceito de educação.

Nesse sentido, percebe-se que a tarefa de elucidação, de desvelamento do conceito de educação é extremamente complexa e difícil. Ela envolve não só o esclarecimento das relações existentes, ou não, entre educação e conhecimento, educação e democracia, educação e as chamadas potencialidades do indivíduo, educação e

profissionalização, etc., mas, também, o esclarecimento das relações que porventura possam existir entre o processo educacional e outros que, à primeira vista, parecem ser seus parentes chegados: socialização, aculturação, treinamento, condicionamento, etc.

Portanto, uma análise que tenha por objetivo o esclarecimento do sentido dessas noções, dos critérios de sua aplicação, das suas implicações e da sua relação entre si e com outros conceitos educacionais é tarefa da filosofia da educação, bem como é condição necessária para a elucidação do conceito de educação.

Ao considerar que as diversas concepções de filosofia da educação constituem diferentes maneiras de articular os pressupostos filosóficos com a teoria da educação e a prática pedagógica, o estudo crítico dessas concepções constitui um componente essencial da formação do educador, pois para imprimir maior coerência e consistência à sua ação é mister que o educador se eleve do senso comum ao nível da consciência filosófica de sua própria prática, o que implica detectar e elaborar o bom senso, que é o núcleo válido de sua atividade. Nesse contexto, tal elaboração passa pelo confronto entre as experiências pedagógicas significativas vividas pelo educador e as concepções sistematizadas da filosofia da educação.

Em função disso, este Caderno Pedagógico foi intencionalmente articulado, com o objetivo de discussão e apropriação de temáticas clássicas e de temáticas emergentes atinentes à problematização de algumas das relevantes contribuições das Teorias Filosóficas da Educação, para a compreensão do fenômeno educativo e, em especial, para a formação de professores.

É relevante salientar que a presente obra se constitui a partir de um esforço coletivo de professores-pesquisadores, tutores e doutorandos vinculados à Universidade Federal do Rio Grande – FURG, ao Instituto Superior de Filosofia Berthier – IFIBE, Passo Fundo/RS, à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, à Secretaria de Educação de Estado do Rio Grande do Sul e à Universidad de Cienfuegos, em Cuba.

*Profa. Rita de Cássia Grecco dos Santos e
Prof. Artur Rodrigo Itaquí Lopes Filho*
Instituto de Educação da FURG
Rio Grande, junho de 2014.

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO MAIS QUE NECESSÁRIO

Fabio Goulart

Poder-se-ia pensar que a Filosofia da Educação fosse o espaço interdisciplinar para o diálogo entre a Filosofia e a Pedagogia, porém não é bem isso que acontece. Geralmente, a Filosofia da Educação é um ramo da pedagogia dedicado à reflexão acerca das bases conceituais e epistemológicas da educação. Não me espanta ver que tal disciplina se encontra na maioria dos currículos de faculdades de pedagogia, mas, sim, que seja basicamente inexistente nas grades da filosofia.

Normalmente, a Filosofia da Educação lida com autores que trabalharam no limiar da teoria e da prática, como Maurice Merleau-Ponty, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Burrhus Frederic Skinner, porém, dificilmente, permite diálogos mais profundos com autores de uma filosofia mais referencial como Immanuel Kant, Hegel, Karl Marx, Theodor Adorno e John Rawls. Mesmo assim, é louvável ver que para os pedagogos ainda é interessante buscar referências na filosofia, pois, do outro lado da academia, os filósofos não costumam buscar os grandes pedagogos na hora de elaborar seus trabalhos. Julgo ser, no mínimo, preocupante o fato de bacharéis e licenciados em filosofia saírem das faculdades brasileiras sem ter dedicado alguma cadeira à obra de Paulo Freire, pois esse pensador brasileiro fez muito mais que um método para alfabetizar adultos¹, ele fez algo revolucionário e "inesperado" na história da filosofia: tornou os oprimidos da história humanos, visíveis, os antes "abstratos", concretos, deu voz aos que não tinham nem boca... Para ser sincero: sinto vergonha da pouca relevância que a filosofia brasileira dá a este que foi nosso maior intelectual.

Minha motivação inicial para clamar por um diálogo mais ativo entre a filosofia e a pedagogia não surge somente dos livros, mas também de minhas vivências enquanto discente e docente. De certa forma, a iminência deste diálogo é exatamente o ponto de chegada de meus últimos dois grandes trabalhos, respectivamente: *Crítica à*

¹ E isso por si só já é uma grande coisa.

Escola: Vivência e Estudo das Comunidades de Investigação de Matthews Lipman (publicado recentemente pela Editora Fi) e minha dissertação, intitulada *Alienação e Coisificação na Indústria Cultural e Internet* (que deve ser publicada até o final de 2014).

Embora não seja a forma literal mais adequada frente à objetividade que todo texto acadêmico exige, faço aqui o uso da narrativa para auxiliar a elucidar exatamente o que me motiva a tal empreitada interdisciplinar. Essa narrativa faz parte do meu artigo publicado, intitulado *Sob a Brisa Fantasmagórica de uma Nova Auschwitz*. No início do ano de 2012, aceitei o desafio de ensinar sobre a filosofia e o filosofar para jovens que cometeram crimes e estavam condenados a cumprir medida sócioeducativa em regime fechado. Eram jovens entre quinze e vinte e um anos de idade, trancafiados em ambientes imundos, sombrios, fedorentos e numa temperatura perto dos cinquenta graus Celsius. Um ambiente sem a menor condição de promover a mínima dignidade humana, quem dirá então ser um ambiente de aprendizagem escolar e reabilitação social.

Ao iniciar as aulas, notei logo que esses jovens em privação total de liberdade e cidadania apresentavam um nível de interesse e abstração frente aos conceitos e propostas filosóficas muito superiores à maioria dos jovens suburbanos livres situados na mesma faixa etária dos referidos. Falo isso a partir de minha própria experiência docente e discente, afinal, fui um jovem suburbano e entendo “sensitivamente” os inúmeros pontos de implicação social que isso significa. Conheço bem os vários “nãos” que a realidade social aplica aos jovens desta situação e o maquiavélico desejo de se atingir os objetivos materiais através de métodos ilícitos.

Esses jovens se mantinham atentos a cada minuto de aula e faziam inúmeras abstrações e comparações entre os assuntos filosóficos e suas realidades de vida. A partir do método das *Comunidades de Investigação* de Matthew Lipman (2013) aplicado, os alunos em boa parte conseguiam chegar a suas próprias conclusões e, em seguida, refutá-las enquanto verdades absolutas frente ao grupo de colegas. De fato, eles estavam dispostos a refletir sobre a realidade empírica e conceitual de suas vidas, porém, apresentavam grande dificuldade de lidar com o conteúdo formal da história da filosofia.

Notei que tal dificuldade era, em grande parte, oriunda da falta de qualidade na educação escolar que receberam. Fato que não só os levaram a uma vida de crimes e barbárie, mas também os deixaram sem o mínimo conhecimento histórico da humanidade.

Jovens vivendo o presente, mas sem o menor conhecimento do passado. Como fazer com que se reconheçam “como parte agente de uma história humana, da qual a desconhecem em absoluto?” Conforme veremos adiante, estavam ali, pois, como veremos adiante, eram total objeto do sistema, alienações factuais das mais diversas facções sociais. Uma ampliação das respectivas realidades históricas, sociais e culturais fazia-se urgentemente necessária, afinal, o “mundo” de cada um daqueles jovens começava e terminava nos limites de sua comunidade ou de sua facção criminosa. Digo-lhes que todos colocavam orgulhosamente ao lado de suas assinaturas a comunidade de origem e(ou) a facção criminosa pertencente.

Nesta incursão histórica necessária não só para a boa desenvoltura das aulas de filosofia, mas para a resignificação do sentido de vida daqueles jovens, passamos pela segunda guerra mundial e pelo holocausto. Falei sobre o assunto e sobre o fato de Adolf Hitler e o Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães (Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei – NSDAP) terem se valido da fragilidade do ego do povo alemão, após a derrota da primeira guerra, para criarem um grande espetáculo estético que ajudaria a conduzir a Alemanha ao nazismo e, conseqüentemente, aos horrores da guerra.

Dentre os diversos alunos que receberam esta aula, notei no rosto de um deles, justamente, no prédio onde estavam apreendidos os jovens mais perigosos e violentos, um semblante perfeito de espanto e dúvida. Este jovem olhou para mim e questionou: “Como pode um governo levar um povo inteiro à guerra e ao assassinato massivo e mecânico de outro povo, principalmente, sendo boa parte deste outro povo gente daquele mesmo país?”. Fiquei atônito e sem saber o que responder. Aquela pergunta questionava e buscava uma razão para a barbárie, vindo de um jovem, assassino, condenado. Afinal, naquele segundo, percebi que provavelmente nenhuma filosofia válida seria capaz de “dar razões” à Auschwitz e que tal barbárie, talvez, fosse incognoscível, até mesmo para um jovem bárbaro. Por algum motivo, respondi: “investindo em educação”. Tal resposta causou um susto ainda maior ao jovem, pois, certamente, ele, como boa parte da população mundial, tem nas vísceras a ideia de que um governo que investe em educação, investe em um futuro melhor para seu povo.

Este pressuposto intrínseco na nossa cultura provou como Auschwitz foi um grande engodo, escondendo outros pressupostos capazes de disseminar o ódio, o horror e o sofrimento em estado

puro. Auschwitz se mostrou como o próprio limite que a barbárie pode chegar quando se pretende afirmar a identidade de algo ou alguém perante a subjugação do outro. Investir na educação é o que de mais nobre pode um governo. Mas a quais princípios e interesses servirão tal investimento? A qual imperativo moral deve se agarrar o nosso educar?

Para Theodor Ludwig W. Adorno (2008), a resposta para essas duas questões seria que o único interesse e principal imperativo moral de toda prática de ensino-aprendizagem deve ser: *“Educar para que Auschwitz jamais se repita”*.

Minha motivação inicial com esta tese, além de explicar e analisar, é tentar encontrar um caminho entre Theodor Adorno e Paulo Freire, entre a filosofia e a pedagogia, entre a teoria e a prática, que nos permita aprofundarmos nossa crítica à violência em suas mais variadas formas, para deslumbrarmos um mundo melhor, mais justo e respeitoso para com os diferentes. Estou motivado não somente a entender mais o mundo em que vivemos, mas também desejo ajudar a transformá-lo. Um diálogo profundo entre a filosofia de Theodor Adorno e a pedagogia de Paulo Freire que se faz mais que necessário. Evidentemente, não tenho aqui a pretensão de esgotar as possibilidades de intersecções entre os dois autores, pretendo apenas traçar os passos iniciais de tal empreitada.

1. Problemas de uma educação que não pensa

Vivemos em um tempo de crise, e não me refiro somente à crise econômica global que aflorou em 2008 e que até o momento se mostra insolucionável. Julgo que a crise se dá, pois o passado representado pelo projeto da modernidade já se foi, assassinado e queimado nas câmaras de gás e cremação de Auschwitz. Em contrapartida o “futuro melhor” que pode ser representado por projetos que tentaram ressignificar ou consertar o antigo projeto de emancipação iluminista, ainda não chegou e já não podemos saber se, de fato, um dia chegará. Para piorar a situação, é inquestionável que o sistema liberal capitalista atual tem falhas catastróficas, porém mesmo o comunismo, que para mim foi a alternativa mais bem elaborada e exaustivamente explorada contra tal sistema, falhou e ruiu como os tijolos do emblemático Muro de Berlim, que caiu a partir da vontade e dos braços da tão castigada classe operária.

Talvez, precisássemos de um pouco mais de tempo para entendermos o que a passagem do século XX para o século XXI, de

fato, significa para a humanidade, mas enquanto tentávamos entender Auschwitz, o 11 de setembro de 2001 mostrou ao mundo que a barbárie tinha uma nova face, mas que ainda estava lá, ela sempre esteve entre nós. Se o nazismo enganou o povo alemão e boa parte do mundo com seu espetáculo estético que culminou na barbárie, a atrocidade dos atentados de 11 de setembro de 2001 foi o próprio “espetáculo estético” gritando a verdade para os quatro cantos do mundo: *A verdade que o fracasso da emancipação da razão ainda se fazia presente.*

Com a queda das torres gêmeas, evidenciou-se que vivemos em uma conjuntura mundial ainda mais fraca do que na época em que o nazismo ascendeu ao poder. Digo que criamos todas as possibilidades para que aquele ataque ocorresse sem que fosse necessário que algum louco com ideias de dominação subisse ao poder de uma grande nação. Aqueles atentados foram idealizados e executados por uma minúscula quantia de indivíduos que criaram sua própria fundamentação teórica e se organizaram de maneira livre e espontânea para cometer tal barbárie. Poderíamos até dizer que os atentados foram de alguma forma uma reação radical frente à opressão realizada pelos Estados Unidos, porém, isso apenas prova ainda mais nosso estado de barbárie que ainda paga violência com violência.

Se o projeto da modernidade fracassa ao permitir o acontecimento de Auschwitz, o 11 de setembro denuncia a permanência da barbárie da razão instrumental. Isso não significa que devemos desistir da possibilidade de nos esclarecermos. A necessidade de uma *educação para emancipação* se faz ainda mais importante hoje, mas temos que ter agora uma exigência crítica ainda maior.

Kant, em sua resposta sobre o que é o iluminismo, dentre outras coisas, disse-nos que o Iluminismo era a voluntária saída da humanidade de seu estado de menor idade em busca de uma fase adulta, esclarecida, autônoma e responsável por seus atos. Foi justamente este projeto que visa à emancipação do homem de toda tutela externa em busca da servidão única e autônoma ao próprio entendimento que fracassou e permitiu que a humanidade cometesse seu mais bárbaro ato, mesmo após seu proposto esclarecimento. Com Kant, claro que este esforço estava apenas começando. O caminho que teoricamente nos conduzirá à emancipação e, conseqüentemente, à paz, estava apenas sendo traçado, mas como

observamos, historicamente, não foi capaz de superar lacunas imensas que deram espaço, por exemplo, à Auschwitz.

Julgo que neste processo em busca da emancipação, a educação (pedagogia) detém uma posição privilegiada e necessária, que pode nos levar a uma nova Auschwitz ou a um mundo melhor, dotado de indivíduos autônomos. Zamora (apud MOREIRA, 2008, p. 15) diz que, emancipação, razão e educação estão definitivamente conectadas. Porém, nem toda educação é necessariamente um fator de emancipação. Tal constatação já estava nos textos do filósofo Theodor Adorno, donde Gabriel Cohn² observara existir uma “*cumplicidade*” entre esclarecimento e liberdade, entre razão e emancipação. *Eis aqui uma questão a ser trabalhada na construção deste diálogo, contudo, temos ainda muitas outras.*

Parece-me que a capacidade para se executar em sua plenitude tal projeto emancipatório está além da capacidade inerente à própria razão humana, dependendo também de fatores sociais, econômicos, políticos, históricos, etc. Para Zamora (2004): “A liberdade pura é o pressuposto de uma autodeterminação racional possível, mas já não se pode precisar o lugar social em que essa liberdade pura se realiza”. Segundo Zamora, em Kant:

[...] a liberdade do sujeito não se identifica com a liberdade e igualdade garantidas pelos procedimentos jurídicos e políticos do Estado. Ao tentar salvar a autonomia moral da razão pura frente de todo encadeamento social, a ordem social e sua regularização jurídica ficam em parte também a salvo da determinação moral que assim é privatizada e neutralizada.³

A pergunta que Zamora nos faz pensar:

Como criticar as condições sociais e históricas de possibilidade da crítica – sob as quais se escondem pendências e sujeições – sem recorrer a um essencialismo histórico ou a um formalismo desencarnado?⁴

² Na ‘Apresentação à edição brasileira A Sociologia como ciência Impura’, presente no livro ‘Introdução à Sociologia’ de Theodor Adorno.

³ In: MOREIRA, 2008, p.16.

⁴ Idem.

Se, para respondermos a esta pergunta, recorrêssemos a Karl Marx, veríamos que tal filósofo acreditava que só a experiência real da injustiça e o enfrentamento de interesses contrapostos podem abrir o caminho para uma transformação estrutural das relações de forças sociais. Por exemplo: Marx confiava que a contradição interna do capitalismo e a agudização da injustiça que sofria o proletariado constituiriam um sujeito revolucionário capaz de pôr fim a todo tipo de dominação social, isto é, de alcançar uma verdadeira emancipação.

Infelizmente, a contradição verificada no capitalismo gerou um *sujeito psicologicamente esvaziado*, sem identidade própria, identificado com a ordem vidente, individualista, que pode ser facilmente manipulado por espetáculos estéticos. Quando não é totalmente passivo e apático, busca acima de tudo dominar para não ser dominado, que pouco faz em busca de sua emancipação e que foi e é capaz de abdicar de sua própria racionalidade e humanidade em direção a regimes nazista e fascista, grupos extremistas, facções criminosas ou mesmo de tornar-se um atirador solitário, capaz de entrar atirando contra crianças inocentes em uma escola. Normalmente, a indignação e revolta dos oprimidos acabam convertidas em autoconservação de tal ordem vigente opressora, ou de uma maneira mais simples: na repetição e proliferação da violência, tal como nos tão comuns gritos de *“bandido bom é bandido morto”*. Ou como dito por Theodor Adorno:

Já mencionei a tese de Freud acerca do mal-estar na cultura. Ela é ainda mais abrangente do que ele mesmo supunha: sobretudo porque, entretanto, a pressão civilizatória observada por ele multiplicou-se em uma escala insuportável. Por essa via as tendências à explosão a que ele atentara atingiriam uma violência que ele dificilmente poderia imaginar. Porém o mal-estar na cultura tem seu lado social — o que Freud sabia, embora não o tenha investigado concretamente. É possível falar da claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. Quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída. Isto aumenta a raiva contra a civilização.

Esta se torna alvo de uma rebelião violenta e irracional.⁵

O princípio de identidade age de uma forma que acaba por ocultar o singular e o individual sob a universalidade abstrata do conceito identificador, ou seja, o pensamento identificado com a ordem vigente torna-se um instrumento de dominação⁶. Da mesma maneira, o princípio de troca capitalista tenta eliminar a nossa singularidade, reduzindo-nos diariamente a simples denominadores substituíveis e comuns (consumidores, ou menos que isso: estatísticas de consumo). Nisto consiste o esvaziamento psicológico dos sujeitos anteriormente citados. Julgo que a contradição existente no capitalismo em que vivemos reside no fato de ser um sistema baseado na diferença, mas que busca uniformizar os pensamentos e os indivíduos a partir de uma lógica interna autorreguladora que nos ensina a tratar com hostilidade tudo o que se apresenta como diferente de si mesma.

Justamente, assim, que o sistema cria seu jeito de se impor sobre os indivíduos, falsificando a impressão de estar contido na essência de cada um, forçando-nos a um princípio de identidade e acabando por impossibilitar o exercício da autonomia plena. Desta contradição, surgem as lacunas que permitem absurdos históricos como o fascismo, o nazismo, fundamentalismo religioso, o terrorismo, etc. Auschwitz não nasceu desta lacuna, mas certamente essa foi uma condição necessária para sua realização.

Ao invés de acordar para a vida adulta autônoma e consciente, a humanidade parece que se comportou como um jovem imoral e inconsequente. *Entretanto, quais foram os pontos que permitiram tamanho fracasso do belo projeto da modernidade? Quais erros precisamos evitar para impedir uma Nova Auschwitz?* A partir de Adorno (1995), na *Dialética do Esclarecimento*, digo-lhes que o princípio de identidade é inerente tanto à racionalidade identificadora e dominadora da natureza, como à racionalidade da troca capitalista. Por exemplo: Sou professor de uma escola e sempre vejo muitos pais, alunos e colegas professores reclamando da qualidade do ensino público brasileiro, que vem sendo sistematicamente sucateado desde os anos de governo militar.

⁵ ADORNO, 1995, p.122.

⁶ In: MOREIRA, 2008, p.18.

Porém, poucos são os que canalizam essa revolta na forma de protestos e projetos que vão além da garantia de seus próprios direitos e salários maiores. No geral, nossa grande vitória e motivação de orgulho ocorrem quando conseguimos dar aos nossos filhos a educação particular, cara, contudo, de qualidade. Precisamos mudar isso. *É necessário começarmos a atacar as próprias lacunas do sistema, para assim, superarmos sua lógica de violência (opressão, dominação, etc.).* Dos textos de Theodor Adorno e Paulo Freire, julgo que podemos aprender muitas lições cruciais neste sentido.

Investir na educação é o que de mais nobre pode um governo, mas a quais princípios e interesses servirão tal investimento? Qual imperativo moral deve agarrar-se o nosso educar? Para Theodor Ludwig W. Adorno (1995), a resposta para essas duas questões seria que o único interesse e principal imperativo moral de toda prática de ensino-aprendizagem deve ser: *“Educar para que Auschwitz jamais se repita”*.

Antes de tudo, para evitamos uma Nova Auschwitz, *precisamos de meios para que o sujeito seja ressignificado no sistema, em que o diferente possa ser aceito sem medo enquanto diferente.* Para isso, é imprescindível que o todo não esteja falsificado previamente nas partes a partir do princípio de identidade. Auschwitz é a prova incontestável de onde o princípio de identidade pode chegar em direção à maldade e ao desrespeito ao não idêntico.

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita.

Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação.⁷

Precisamos despertar para o fato de que *educar para paz*, é educar como crítica efetiva à violência, ou ainda, para que Auschwitz não se repita, significa sempre *educar de forma crítica frente às bases da civilização*, pois para Adorno estaria também nestas bases, as bases da barbárie. Tanto para Adorno (1968) como para Paulo Freire (2011), *nenhuma pedagogia é neutra, toda forma de educação é uma forma política*. Em um mundo em que o superdesenvolvimento científico e tecnológico convive lado a lado com as formas mais brutas de miséria, *o primeiro ato político de uma educação para a paz deve ser: revelar a barbaridade que é nos julgarmos esclarecidos, sem que de fato tenhamos atingido tal nível moral*. Milhões de pessoas continuam sendo assassinadas de forma planejada, continuamos criando armas cada vez mais poderosas.

Ambos os autores afirmam que precisamos dar voz às vítimas, precisamos aprender a ouvir os oprimidos, mas evidentemente que a educação precisa abrir espaço para isto e, mais importante, ensinar para que estes tenham e lutem por tal espaço. Não podemos mais ficar apenas “contando os corpos”, como dito por Adorno (2006): é preciso evitar que as pessoas se acusem, ou procurem sempre ‘um outro culpado’, sem refletir a respeito de si próprias. É preciso escapar das armadilhas de um enfoque “subjetivista”, a educação já não diz respeito meramente à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, à conscientização, como dito por Paulo Freire (1995): “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: homens se libertam em comunhão⁸”. Nesse contexto, Adorno (1995) discorre que “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto reflexão crítica⁹”. Pois:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível

⁷ ADORNO, 1995, p. 119.

⁸ FREIRE, 2004, p.24. Versão digital disponível em: <<http://goo.gl/uPH1wi>>. Acesso em: 3 jan. 2014.

⁹ ADORNO, 1995, p.121.

puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.¹⁰

Nossa crise é acima de tudo uma crise de formação. Estamos talvez vivendo a maior crise social da sociedade moderna\contemporânea. Isto não é novidade e começou a ser abordado antes mesmo da Escola de Frankfurt por filósofos como Lukács, Freud, Nietzsche, Marx, Hegel, Kant, etc. Paulo Freire e Adorno seguem a trilha desta abordagem e analisam criticamente as facetas do processo formativo em relação às dinâmicas de trabalho social na sociedade administrada. Ambos os autores criticam, mas não recusam a articulação entre educação e trabalho. Para eles, a educação seria impotente e ideológica se não preparar o indivíduo para o mundo que aí está, porém é opressora se fizer disso seu último fim. Com isso atacam as bases da lógica de progresso técnico vigente desde a modernidade, ou como diria Paulo Freire¹¹: Estão atacando a “educação bancária”, na qual o educador primeiro adquire conhecimentos e depois simplesmente apresenta de forma acrítica tudo aos alunos que neste processo apenas necessitam arquivar o que copiaram e ouviram.

Tal educação bancária estaria impossibilitando os homens de refletirem, criticarem e transformarem seu mundo. Este é um modelo educacional vertical e antidialógico. É uma educação para a passividade, para a acriticidade e que evidentemente nunca nos conduzirá à paz, à autonomia e ao esclarecimento. Eis *a educação tradicional que visa à servidão, que ao invés de formar: deforma*. Deformados, perdemos a capacidade de nos relacionar com o outro, com algo efetivamente exterior, permanecendo apenas a capacidade de se referir a estes a partir de nossa fossa de conceitos e preconceitos. Desta forma, coisificamos o outro e também a nós mesmos. A experiência Sujeito-Sujeito que seria enriquecedora é substituída por uma vazia experiência coisa-coisa.

¹⁰ FREIRE, 2004, p.25. Versão digital disponível em: <<http://goo.gl/uPH1wi>>. Acesso em: 3 jan. 2014.

¹¹ FREIRE, 2004, p.30. Versão digital disponível em: <<http://goo.gl/uPH1wi>>. Acesso em: 3 jan. 2014.

Verdinglichung, no original. A opção "coisificação" ou "coisificado" procurou veicular do modo mais simples, fluente e direto o que Adorno considerava ser o mais importante: atentar à conversão de uma relação humana em "coisa", alterando-se por esta via a experiência. Adorno baseou seu conceito de *Verdinglichung* no uso que dele fez Lukács em História e Consciência de classe como aliás ocorreria com todos os integrantes da chamada Escola de Frankfurt, e existe uma tradição relativamente consolidada da versão por "reificação" no caso da obra de Lukács. A manutenção das características principais do fenômeno em ambos os autores, como a relação ao mecanismo da troca e à estrutura da mercadoria, bem como a dimensão formalista etc. permitem, porém, usar tanto coisificação como reificação nos textos de Adorno.¹² (grifos do autor).

Dessa forma, a educação bancária está contribuindo para a sistemática *perda da capacidade de fazer experiências formativas concretas*, e isto não é acidental, é necessário para manter e inflar a lógica de funcionamento da sociedade administrada. É preciso romper com essa educação, *devemos buscar uma educação crítica e fundamentalmente subversiva*, que não só ensine, mas ensine a pensar de forma crítica, dê tempo para a reflexão e guie de maneira iluminada os educandos, acerca de todo seu processo formativo.

Segundo as citações e os parágrafos anteriores fica claro que o modelo educacional tradicional acaba sempre gerando 'valentões', aquele tipo de pessoa que aprende a coisificar os outros para 'se dar bem', por isso mesmo alimenta diversos tipos de violência. Muito se fala hoje acerca do Bullying, mas poucas vezes comenta-se sobre o fato de que o sistema educacional é por si uma forma violenta de Bullying. O valentão e o covarde são de antemão personagens esperados de uma lógica de barbárie que se perpetua. Uma educação para a paz precisa superar isto, necessita educar para que se tenha um tipo de consciência que evite isso, *baseando-se na formação de "experiências sólidas" com os outros, devemos por um fim às experiências superficiais*, pois leva sempre à propagação da formação de preconceitos oriundos de evidências já anteriormente

¹² Nota de rodapé da página 130 de ADORNO, 1995.

preconceituosas. Como conseguir isso? Eis mais um problema a ser abordado no diálogo entre filosofia e educação.

Uma pedagogia que gere estas experiências sólidas com os outros tem a potencialidade de ser a chave para evitarmos a ‘frieza’. Tal ‘frieza’, para Adorno (1995), é um traço de nossa antropologia. Isso se não combatido leva à barbárie: “a sociedade não repousa em atração, em simpatia, como se supôs ideologicamente desde Aristóteles, mas na perseguição dos próprios interesses frente aos interesses dos demais”. Isto está entranhado nas pessoas.

Hoje em dia qualquer pessoa, sem exceção, se sente mal-amada, porque cada um é deficiente na capacidade de amar. A incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas.¹³

Adorno¹⁴ disse ainda que na frieza de um grupo de extremistas qualquer um pode ser transformado em uma vítima, o terrorismo do séc. XXI concretizou isso. Theodor (1968) não prega o amor, para ele ninguém teria tal capacidade, prega apenas “*o fim da frieza de como tudo nos penetra*”, para isso precisamos mexer com toda ordem social, algo que mesmo o cristianismo foi incapaz e por isso estaria fracassando. *O caminho para isso passa pela educação e seria necessariamente dialético para não cair em contradição*, como visto em:

O apelo a dar mais calor humano às crianças é artificial e por isto acaba negando o próprio calor. Além disto, o amor não pode ser exigido em relações profissionalmente intermediadas, como entre professor e aluno, médico e paciente, advogado e cliente. Ele é algo direto e contraditório com relações que em sua essência são intermediadas. O incentivo ao amor – provavelmente na forma mais imperativa, de um dever – constitui ele próprio parte de uma ideologia que perpetua a frieza. Ele combina com

¹³ ADORNO, 1995, p.133-134.

¹⁴ ADORNO, 1995, p.137.

o que é impositivo, opressor, que atua contrariamente à capacidade de amar. Por isto o primeiro passo seria ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada.¹⁵

Precisamos muito mais que modelos ou exemplos para termos uma educação para emancipação. Na verdade estes podem ser até perigosos. Adorno¹⁶ vê pelo menos dois problemas complexos para enfrentarmos nesta busca que podem ser trabalhados nesta tese:

1º A própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante — hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria —, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente.

2º Deverá haver entre nós diferenças muito sutis em relação ao problema da adaptação. De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação.

A situação é paradoxal. Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação; por exemplo, para voltar mais uma vez à adaptação, colocar no lugar da mera adaptação uma concessão transparente a si mesma onde isto é inevitável, e em qualquer hipótese confrontar a consciência desleixada. Eu diria que hoje o

¹⁵ ADORNO, 1995, p.135.

¹⁶ ADORNO, 1995, p.143.

indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência.¹⁷

1.1 Objetivos e justificativas do necessário diálogo entre Adorno e Paulo Freire

Dada a pouca, ou nula, quantidade de trabalhos que façam a intersecção dos dois autores, primeiramente, verificamos a possibilidade de diálogo entre a filosofia e a pedagogia de ambos. Por tudo que foi dito até aqui, isto parece ser muito viável. Partindo dos autores e contemplando também outras bibliografias, um bom diálogo entre filosofia e pedagogia deve atender para os seguintes objetivos:

- verificar quais foram os pontos que permitiram o fracasso do projeto emancipação moderno, buscando a revelação de quais erros precisamos evitar para impedir a repetição de uma barbárie como Auschwitz;

- criticar as condições sociais e históricas de possibilidade da crítica, sem recorrer a um essencialismo ahistórico ou a um formalismo desencarnado;

- entender como para os autores a contradição verificada no capitalismo gerou um sujeito incapaz de transformar sua realidade;

- precisar meios para que o sujeito possa ser ressignificado em um sistema em que o diferente possa ser aceito sem medo enquanto diferente;

- demonstrar por que para os autores nenhuma pedagogia é neutra, toda forma de educação é uma forma política;

- expor por que para ambos o caminho para a paz passa necessariamente pela educação;

- analisar a maior quantidade de conceitos relacionados com o tema presente na obra dos autores, verificando seus sentidos, significados, semelhanças, diferenças, cumplicidade e deficiências;

- analisar na teoria e na prática a proposta de educação emancipatória, oriunda da intersecção entre Theodor Adorno e Paulo Freire;

- etc.

Por fim, um diálogo entre educação e filosofia deve enfrentar o problema de como é possível desenvolvermos um educar para emancipação, que seja um exercício de resistência frente à força opressora do que aí está, porém que em tal exercício sejam tomadas

¹⁷ ADORNO, 1995, p.154.

todas as precauções, para que não seja feito deste exercício também uma forma de opressão. Assim sendo, em meio a tanta objetividade no mundo, a educação precisa encontrar formas de fermentar a imaginação, sem gerar alienação. Precisa ser uma educação que fortaleça o indivíduo, mas que combata o individualismo, que nos reavive o senso de coletividade, mas que não seja coletivizante.

Temos a *necessidade de refletirmos e fundamentarmos filosoficamente as possibilidades de uma prática pedagógica emancipadora*. Para desenvolvermos uma *crítica efetiva contra a violência*, precisamos primeiramente elaborar uma *educação para paz*. Precisamos uma pedagógica baseada em um ensino para o esclarecimento, para a emancipação, para a autonomia, para a ressignificação do homem e do mundo, etc. Precisamos de uma prática baseada em uma teoria que supere os velhos jargões vazios, normalmente, bradados em tantos projetos educacionais fracassados de nossa história. Uma prática que definitivamente possa “mudar o mundo”. Sem dúvida, esta teoria dá fortes indícios de sua possibilidade na obra de Adorno e Freire, fato este que por si só já justificaria tal investigação. Entretanto, julgo necessário alguns esclarecimentos mais profundos que, agora, serão apresentados.

Adorno relata que seus estudos e comentários sobre o assunto não passam de constatações e revelações de problemas educacionais. Por não ser pedagogo, ele prefere não se aventurar na tentativa de elaborar uma pedagogia libertadora. Paulo Freire faz justamente disso seu ideal de vida: desenvolver uma pedagogia crítica que gere consciência e autoconsciência nos indivíduos para que estes possam lutar por sua liberdade. Justifica-se, assim, a escolha destes dois autores como base para o desenvolvimento de tal diálogo, *pois a obra de um acaba por trabalhar de forma complementar com a obra do outro*. Theodor Adorno com livros como *Educação e Emancipação*, *Minima Moralia*, *Dialética do Esclarecimento* e *Dialética Negativa* nos passa uma profunda e sólida base para *crítica à violência*, enquanto Paulo Freire, nas obras *Educação como Prática da Liberdade*, *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Indignação* e *Pedagogia da Autonomia*, nos traz um brilhante projeto para colocarmos em prática uma *educação para a paz*.

Para ambos os autores, *a pedagogia deve estar atenta a todo processo de formação cultural dos indivíduos*. Por isso, *devemos combater toda deformação*, ou melhor dizendo: a semiformação vinda da ordem vigente. Precisamos uma teoria e práxis que conduzam à

conscientização como processo para emancipação e autonomia. De Adorno e Freire, podemos extrair uma educação que faça com que educadores e educandos percebam, critiquem e modifiquem as contradições existentes no devir da história. Com isso, torna-se viável empreitarmos um fatídico combate à semiformação que, sem dúvida, é a causa protuberante do desenvolvimento de tão horrorosa semicultura. De um modo simples, a semicultura é a cultura doente, oriunda da doentia sociedade que falsifica as relações humanas.

A elaboração de tal diálogo se justifica, primeiramente, sob o *prisma ontológico*, pois, para evitarmos a propagação da violência em suas mais variadas formas de horror, não podemos mais contemplar uma educação geradora de semiexperiências e, como consequência, semicidadãos, semisseres. Precisamos de uma práxis que faça irmos além do velho determinismo de opressores e oprimidos, de uma práxis que gere um “ser mais”, e não o “ser menos” que aí está.

Justifica-se, também, sob o *prisma político*, pois, para os autores, só há democracia real onde existam cidadãos esclarecidos e tal esclarecimento passa necessariamente por uma educação emancipatória. Educação esta que pode ajudar efetivamente a nos conduzir à liberdade de consciência, ao respeito à vida, ao respeito ao outro e à paz. Tal esclarecimento político necessita de uma educação que não se limite às fórmulas e projetos existentes que, de uma forma ou de outra, sempre ajudam a manter a ordem vigente. Precisamos de uma educação que gere mudança de pensamento, uma nova prática cultural em que a formação não se dê a partir de um processo de replicação, mas, sim, de um processo de conscientização.

Outra justificativa se dá sob o *prisma epistêmico*, pois tal educação deve superar qualquer fórmula bancária ou conteudista, deve estar baseada na relação sujeito-objeto e sujeito-sujeito, na qual não haja mais a velha reificação que tudo se coisifica. Deve ser uma pedagogia baseada na intersubjetividade, isto significa que ela deve, sim, estar comprometida com a pesquisa, com o rigor teórico, com a fundamentação lógica, etc. Porém não pode triturar o indivíduo e sua relação com o outro neste caminho. O conhecimento deve surgir sempre através de processo dialógico e dialético totalmente consciente e crítico, que não elimine tese e antítese, e que ensine a extrair a síntese a cada novo embate e movimento dos seres.

Acima de tudo justifica-se sob o *prisma moral*, pois, somente por meio da conscientização e da cultura da crítica, será possível desenvolvermos indivíduos conscientes de si, do outro, do mundo, da

existência, da história, etc., seres totalmente diferentes dos jovens que encontrei apreendidos na FASE. Só é possível atingirmos um estado moral que possa manter a verdadeira paz, quando obtivermos uma prática pedagógica que possibilite fazer com que cada um se perceba como um ser existente e potencialmente transformador, superando, assim, a lógica de substituíbilidade e esvaziamento dos indivíduos que presenciamos na ordem vigente. Só, dessa maneira, teremos seres que gozarão do exercício pleno da liberdade frente ao que se apresenta como implacável.

Por fim, justifica-se: pois como homens, e ao mesmo tempo filósofos conscientes, não podemos permanecer apáticos frente à proliferação e replicação da barbárie em pleno século XXI. Muito deste horror vem de toda irreflexão, oriunda de uma sociedade capitalista que não dá mais tempo para nenhum tipo de meditação crítica. É preciso criar ranhuras na dura lógica vigente para reencontrarmos este tempo perdido. Assim, poderemos desenvolver uma teoria-práxis que nos leve a superar o individualismo e ao mesmo tempo a massificação, a competitividade em detrimento da solidariedade, a produtividade em detrimento da ética, a manutenção de direitos individuais de uma minoria privilegiada em detrimento aos direitos de uma maioria massacrada, etc. Tal teoria-práxis (então fundidas como uma coisa só) evidencia-se na parceria das obras de Adorno e Freire, apontando para a promoção de uma democracia real que respeitará as diferenças e promoverá realmente a inclusão e não a exclusão. Teoria-práxis que nos leve a um real esclarecimento ético que permitirá erradicarmos a violência sem recorrer a ela, algo que é simplesmente o pressuposto mais básico de nossa libertação.

Pode ser impossível evitarmos o esporádico surgimento de maníacos que individualmente promovam alguma forma de violência, porém é possível através da educação e do esclarecimento fazer com que cada vez menos pessoas em plenas condições mentais se submetam a servir voluntariamente à barbárie. Educar para que Auschwitz não se repita é uma condição para sobrevivência da espécie humana no séc. XXI¹⁸.

2. Professores Aranhas: A Teia da Educação e sua História

Para o pensador Rubem Alves, *o professor é como uma aranha*, pois com aquilo que está dentro de si (conhecimento), solta

¹⁸ Parafraseando Adorno.

fios quase invisíveis que são suas palavras e as vai tecendo até formar uma espécie de teia. Tal como uma teia, os ensinamentos e as ações do professor ficam amarrados e suspensos no ar, por isso mesmo devem estar ancorados em bases sólidas.

Para as aranhas, estas bases seriam árvores, paredes ou pedras; já para o professor essas bases são justamente os fundamentos da educação. Isto significa dizer que *o professor deve saber o que ensina e só ensinar aquilo que sabe*¹⁹.

Mas o professor, ao contrário das aranhas, não é um ser solitário, ele faz parte de uma história dentro da história da humanidade, história essa que conta a história geral; esta é a história da educação (ou da pedagogia). Ao ser *o ser responsável por contar a história*, o professor se torna um *criador de seres humanos* no sentido último²⁰ da palavra e a escola se torna a instituição responsável por isso. Porém ao mesmo tempo em que os professores são aranhas, *a pedagogia é uma imensa teia em constante adaptação*, cheia de amarrações com outros pontos do meio: como a política, a economia, a filosofia e a religião. Bem como toda teia, ela está ancorada a pontos de apoio, no entanto, com o passar dos anos, os apoios mudam, gerando necessidades de mudanças educacionais e, consequentemente, mudanças no próprio ser humano. Com base nestas palavras, inicio agora uma rápida releitura histórica que julgo ser necessária para compreendermos a função social do professor e da escola na formação dos indivíduos.

2.1 A história da teia

A teia já está muito pesada e como a gravidade teima em agir, é bom que todos aqueles que se aventuram no ofício de educar tenham a consciência de que a educação atual carrega em si a educação moderna, que carrega a medieval, que carrega a antiga.

Segundo Cambi²¹, somente se olharmos para os primórdios da sociedade e fazermos uma releitura de tudo, buscando soluções, atalhos, desvios, fugindo de armadilhas e evitando seguir linearmente é que, talvez, seja possível compreendermos os problemas atuais da educação.

¹⁹ ALVES, 1992.

²⁰ Sentido de ser um ser educado, civilizado, racional, autônomo e autoconsciente.

²¹ CAMBI, 1999, p.37.

Assim sendo, devemos olhar primeiramente para antiguidade. Nossa educação está ancorada nos egípcios, nos gregos e nos romanos. Nesta longínqua época, a educação era fundada nos princípios de identidade familiar, no Estado, nos mitos, nos ritos de passagem, nas religiões (que depois foram chamadas de religiões pagãs) e etc. Assim começou a se tecer a rica teia da educação ocidental.

Desta primeira teia nasce a *reflexão autorreguladora universal e rigorosa em torno dos processos educativos*, isto é: *nasce a pedagogia*²². Nascia também a função primordial do professor e da escola: formar seres humanos, cidadãos, seres agentes e transformadores, seres que não somente conheçam sua cultura, mas que possam transformá-la; ou seja, *formar indivíduos*, membros do coletivo e autônomos em suas individualidades. Este processo educacional os gregos chamavam de *Paidéia*.

Na Idade Média, política e religião se amarraram. Com isso, a *Paidéia* ganhou um sentido religioso, transcendente, teológico, ancorado nos saberes da fé cristã. O ideal visado pelos professores deixou de ser o cidadão do estado e se tornou a pessoa de Jesus Cristo e sua mensagem de amor ao próximo, esperança e caridade. Nesta época, a igreja ficou responsável pela escola e o ensino passou a ser realizado principalmente dentro de igrejas e mosteiros. Este também foi um período em que se buscou um conteúdo de cunho simbólico, uma estruturação da educação em seus aspectos metodológicos, a ampliação do alcance da educação para crianças e os jovens. Surgiram também as universidades como centros de acúmulo e manutenção dos saberes e de estudo e ensino mais complexos.

Na modernidade, inicia-se uma diversificação de modelos educacionais, algo bem diferente da Idade Média onde havia basicamente um só modelo (o modelo cristão). Para Cambi, a Idade Moderna é um fenômeno complexo²³, é a ruptura com quase todos os modelos medievais. Neste período, a escola e os professores tiveram que passar e se adaptar a diversos movimentos como o *Renascimento*, o *Iluminismo*, o *Industrialismo* e o *Positivismo*. Dentre as principais mudanças que impactaram o processo educacional nesta época, podemos citar a passagem da responsabilidade sobre a escola da religião para o Estado, a volta da formação do indivíduo

²² CAMBI, 1999, p.38.

²³ *Idem*.

político como centro da formação. O fim de tal era também ficou marcado pela queda do absolutismo monárquico e ascensão da democracia burguesa. A escola e o professor começaram a também ter que ensinar para as novas realidades de trabalho e demandas sociais.

Com o peso de tudo isso acima citado, hoje, a teia da pedagogia se mostra envolvida num complexo processo de fermentação sofrendo crises radicais. *A pedagogia é um saber em transformação*, não só em crise, mas também em crescimento, atravessado por várias tensões, por desafios novos e novas tarefas, por radicalizações, autocrítica e desmascaramento de várias de suas amarrações ou fios da teia. Ela é um saber que se reexamina, que revê sua própria identidade, que se reprograma e se reconstrói²⁴, idem ao que as aranhas fazem com suas teias.

2.2 A teia, a foice e o martelo

As aranhas chegaram ao período contemporâneo, hoje, o mínimo que se espera de nossas escolas e universidades é que estejam abertas para se discutir sobre os mais variados pontos de vista possíveis, algo amplamente previsto nas constituições mais diversas do mundo. A escola e os professores ainda têm e sempre tiveram o compromisso com a verdade, mas ao contrário de outras épocas e períodos, a verdade não pode ser absoluta e imutável, bem como os valores que se desejam imprimir nos alunos. Por isso, quanto mais pontos de vista possam ser abordados sobre um mesmo objeto, maior é a chance de nos aproximarmos da verdade²⁵ e melhor será a qualidade do ensino.

Mas sempre existem aqueles radicais que parecem que querem passar a foice na teia e martelar todo o lento progresso até aqui adquirido. Não é difícil toparmos com professores que saem de um curso de licenciatura achando que a História das sociedades se resume a história das lutas entre as classes. Isso porque foram civicamente “catequizados” dentro do pensamento da educação marxista como única verdade para a libertação, mas julgo que isso é fruto de um processo de alienação do professor e da escola que é comum ver em países de amplas desigualdades sociais como o

²⁴ CAMBI, 1999, p.641.

²⁵ Verdade Hermenêutica.

nosso²⁶. Sou socialista convicto e defendo publicamente ideias marxistas, porém a educação jamais pode ser unilateral, os alunos precisam aprender a refletir, não a repetir as minhas ideologias.

Julgo que *somente através de uma educação pluralizada é que seja possível termos uma educação de qualidade* para todo o mundo (se é que isso é possível), caso contrário, a universidade estará formando jovens *professores papagaios, educadores de ovelhas* desprovidas de senso crítico que andam de cabeça baixa, em rebanho e comento o pasto pisoteado; ao invés de habilidosas aranhas. Em outras palavras, a educação se faz com lápis e borrachas, não com foices e martelos.

2.3 Amarrações e desejos ocultos

Para Freud²⁷, a educação se conduz na tentativa de não se acolher ao desejo, por isso mesmo, ensinamos errado nossas crianças na escola. Isto porque se desejamos preparar o indivíduo para realidade (e essa seria justamente a função social do professor e da escola para Freud), é necessário que este mesmo²⁸ seja capaz de reconhecer seus desejos.

Poder-se-ia associar a ideia de desejo às ideias de vontade, prazer e criatividade. Mas estes três conceitos juntos vão muito além e ficam muito aquém do sentido conceitual de “desejo” para Freud. *O desejo freudiano age como uma faísca que desajusta o homem consigo mesmo.* O desejo gera insatisfação e esta por sua vez pode ser o primeiro passo para se começar a tecer um novo fio para a teia, mas para isso, é necessário que os professores deem uma chance para o desejo, não o reprimam no processo ensino-aprendizagem. Porém, os desejos não podem ser completamente liberados, é necessário que sejam apresentadas as impossibilidades e limitações de cada desejo. Assim sendo, se a psicanálise tem alguma coisa a acrescentar à função social da escola e do professor, esta contribuição vai muito além da análise das fases de desenvolvimento da psique, Freud nos alerta a não reprimirmos os desejos, mas sim

²⁶ Brasil.

²⁷ Cito Freud aqui não com base em um texto específico do autor, mas sim com base em minha opinião formada sobre o mesmo após as diversas leituras de seus textos citados nas referências deste artigo.

²⁸ O aluno.

incentivarmos os alunos a descobrirem quais são e quais são suas limitações e impossibilidades.

2.4 O ser Escola e o ser Professor

A Escola não é a teia em si, ela é apenas uma parte, a parte responsável por servir de receptor das diversas vivências de alunos e professores e com isso formar pessoas que não somente saibam alguns conteúdos, mas possam ser “seres agentes” na sociedade em que vivem. Mas como é possível cumprir esta função?

A Escola enquanto instituição vai muito além dos muros de si mesma. Ela é todo seu entorno, é o interesse de todas as partes envolvidas na construção e amarração da teia chamada educação. Neste sentido, poder-se-ia dizer que *a Escola não é, ela se dá a partir de sua função social.* Ao contrário de épocas passadas, ela não pode pender para nenhum lado: como a igreja ou o governo, por exemplo. A única maneira desta imparcialidade ser mantida é através da figura do professor, que surge como o fiel da balança entre vontades e desejos particulares de indivíduos e instituições, frente às vontades e aos desejos públicos de Estados e Nações. Ou seja, está nas pequenas patas dos professores aranhas segurar todo esse peso da teia e evitar uma queda catastrófica no abismo das verdades absolutas, ou do relativismo total.

Evidentemente que este capítulo sobre professores e aranhas se limitou a uma especulação mais generalizada acerca da função social da escola e do professor no processo ensino-aprendizagem, ou seja, não se trata de uma pesquisa de algum caso específico ou de uma realidade regionalizada (o professor e a escola no Brasil, por exemplo).

Para chegar à conclusão acerca da questão chave supracitada, mergulhei no universo do texto de Rubem Alves, no qual a educação é vista como uma grande teia, os professores são as aranhas e os fundamentos pedagógicos são âncoras que seguram as bases da teia nas paredes, pedras ou algo do tipo. Como combustível desta aventura, parti para a construção de um texto interdisciplinar que plaina sobre diversos campos de conhecimento como a pedagogia, a filosofia, a história, a sociologia e a psicologia.

Todo educador deve ter a consciência histórica daquilo que está ensinando, bem como sobre o “como” está ensinado e o “porquê”. Pois foi ainda na antiguidade que nasceu a função primordial do professor e da escola: formar seres humanos, cidadãos,

seres que não somente conheçam sua cultura, mas que possam transformá-la. Desde a Idade Moderna e a ascensão da burguesia, professores e escolas passaram também a se responsabilizar pela formação e qualificação de profissionais para o mercado de trabalho. Hoje, o mínimo que se espera de nossas escolas e universidades é que estejam abertas para se discutir sobre os mais variados pontos de vista possíveis. Professores papagaios e alunos ovelhas são inúteis para qualquer sociedade.

A escola e os professores ainda têm e sempre tiveram o compromisso com a verdade, e essa verdade não pode ser absoluta e imutável. Também faz parte do papel social dos educadores prepararem os indivíduos para realidade. Para isso, Freud nos alerta a não reprimirmos os desejos, mas sim incentivarmos os alunos a descobrirem qual são e quais são suas limitações e impossibilidades.

Por fim, a escola é a responsável por servir de receptor das diversas vivências de alunos e professores e com isso formar pessoas que não somente sabem alguns conteúdos, mas podem ser “*seres agentes*” na sociedade em que vivem. Para isso, ela não pode pender para nenhum lado e professor se torna o mediador entre vontades e desejos particulares de indivíduos e instituições, frente às vontades e desejos públicos de Estados e Nações.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Introdução à sociologia (1968)**. São Paulo: UNESP, 2008.

____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

____. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

____. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

____. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. 2.ed. São Paulo: Ática, 1993.

ALVES, Rubem. **O Poeta, O Guerreiro, O Profeta**. Petrópolis: Vozes, 1992.

ALVES, Maria Leila. **O papel equalizador do regime de colaboração estado-município na política de alfabetização**. 1990. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Campinas, Campinas, 1990. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/cibec/bbe-online/>>. Acesso em: 28 set. 2011.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho**. Texto do Decreto-Lei n. 5.452, de 1 de maio de 1943, atualizado até a Lei n. 9.756, de 17 de dezembro de 1998. 25.ed. atual. e aum. São Paulo: Saraiva, 1999.

CAMBI, Franco. **História da Educação**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de (Org.). **Construindo o saber: metodologia científica, fundamentos e técnicas**. 5.ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

DEMO, Pedro. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 39.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. 184 p. Versão digital disponível em: <<http://goo.gl/uPH1wi>>. Acesso em: 3 jan. 2014.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a sexualidade In: SALOMÃO, J. (Ed.). **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v.7.

____. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar In: SALOMÃO, J. (Ed.). **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v.13.

____. Romances familiares In: SALOMÃO, J. (Ed.). **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v.9.

____. O interesse científico da psicanálise In: SALOMÃO, J. (Ed.). **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v.13.

____. Prefácio a "Juventude desorientada" de Aichhom In: SALOMÃO, J. (Ed.). **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v.19.

____. Análise terminável e interminável In: SALOMÃO, J. (Ed.). **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v.23.

____. Novas conferências introdutórias In: SALOMÃO, J. (Ed.). **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v.22.

GOULART, Fabio. **Crítica à Escola**: Vivência e Estudo das Comunidades de Investigação de Matthews Lipman. Porto Alegre: FI, 2013.

____. **Sob a Brisa Fantasmagórica de uma Nova Auschwitz**. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/semanadefilosofia/IX/1.9.pdf>> Acesso em: 3 jan. 2014.

____. Professores aranhas: **A teia da educação e sua história**. Disponível em: <<http://www.filosofiahoje.com/2011/11/professores-aranhas-teia-da-educacao-e.html>> Acessado em: 3 jan. 2014.

MAINGUENEAU, Dominique. **Elementos de linguística para o texto literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MOREIRA, Alberto da Silva. **Adorno**: educação e religião. Goiânia: UCG, 2008.

ZAMORA, José Antonio. Th. W. Adorno: Pensar contra la barbarie.
Colección: Estructuras y Procesos. Filosofía. Madrid: Editorial Trotta S.A., 2004.

A SOCIALIZAÇÃO DO INDIVÍDUO EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU

*Evandro Pontel
Olimaro Paulo Mass*

*“Por meio de novas
associações, corriamos, se possível,
o defeito da associação geral”
Jean-Jacques Rousseau*

O pensamento de Jean-Jacques Rousseau, expresso em diferentes escritos, evidencia que o fio condutor de sua obra é a liberdade: ‘Renunciar à liberdade’, escreve o pensador genebrino ‘é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade’. O que se pretende compreender é a importância do *Pacto Social* na fundamentação de uma associação geral, e o papel da educação em vista da sociabilidade. O pensador genebrino propõe ‘uma associação’ entre os indivíduos para resgatar princípios que constitui uma nova forma de sociedade, princípios estes que foram se perdendo ao longo da história. Ou seja, o objetivo do contrato social reside, justamente, em resgatar uma natureza corrompida e submetida a um pacto injustamente fundado²⁹, que resultou na instauração da Sociedade Civil Histórica. Essa natureza humana corrompida é fruto da adesão à Sociedade Civil Histórica, fundada sob o “pacto dos ricos”, que através do poder fez com que surgissem e se multiplicassem a dominação e as desigualdades que fizeram do homem um ser desigual, alienado e infeliz.

²⁹ Na compreensão de Jean-Jacques Rousseau, a humanidade alcançou um estágio descrito da seguinte forma: “Suponhamos os homens chegando àquele ponto em os obstáculos prejudiciais à sua conservação no estado de natureza sobrepujam, pela sua resistência, as forças de que cada indivíduo dispõe para manter-se nesse estado. Então, esse estado primitivo já não pode subsistir, e o gênero pereceria” (ROUSSEAU,

1. Pacto Social

Na obra *Contrato Social*, Rousseau estabelece os princípios que devem fundamentar a legítima sociedade política, a qual tem como objetivo central assegurar a igualdade e a liberdade e, desta forma, garantir o 'bem público'. O *Contrato Social* representa um modelo de sociedade a ser construída. O objetivo central do pacto é formar uma associação de indivíduos (um corpo político e moral) capaz de garantir a liberdade e a igualdade dos homens. Em vista de alcançar este objetivo, Rousseau apresenta a seguinte fórmula:

Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece, contudo a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes (ROUSSEAU, 1991, p.32).

Para que estes princípios sejam garantidos, Jean-Jacques Rousseau propõe a orientação das forças disponíveis na sociedade, já que a melhor maneira é uni-las e orientá-las. Em outras palavras, é necessária a junção das forças individuais para superar as principais dificuldades da vida em sociedade. Esta associação será chamada 'República'. Nessa perspectiva, cabe questionar: como se institui o *Pacto Social* para formar a República? Ainda, como é possível unir as forças e a liberdade de cada indivíduo, objetivando empregá-las na conservação de todos, sem que alguém seja prejudicado em sua individualidade?

Em primeiro lugar, é importante deixar claro que o *Contrato* é fruto de um consenso. Para Rousseau, "a associação civil é o mais voluntário dos atos deste mundo" (ROUSSEAU, 1991, p. 120). Isto significa dizer que o *Contrato* depende do consenso dos contratantes. Portanto, trata-se de uma associação livre. A forma de associação que o pensador genebrino projeta e estabelece leva em conta a defesa e a proteção de cada associado, seus bens, enfim, aquilo que lhe pertence. A partir da força comum, na qual cada um faz parte, cada qual, unindo-se ao seu semelhante, nada mais faz do que obedecer a si mesmo.

O ato de associação produz, em lugar da pessoa particular de cada contratante, um corpo moral e coletivo que ganha sua unidade, seu eu comum, sua vida e vontade. A pessoa pública que nasce

deste ato, pela união de todas as outras pessoas chama-se 'República'. Esta é chamada por seus associados de Estado quando passivo, Soberano quando ativo e potência quando comparado a seus semelhantes. Quanto aos associados, recebem coletivamente o nome de povo e, em particular, chamam-se cidadãos, enquanto partícipes da autoridade soberana, e Súditos, enquanto submissos às leis do Estado. Para Jean-Jacques Rousseau, por esta fórmula, o ato de associação implica um compromisso recíproco entre 'o público e os particulares'. Dessa forma, cada indivíduo, por este compromisso, estabelece uma dupla relação "[...] como membro do Soberano em relação aos particulares e como membro do Estado em relação ao Soberano" (ROUSSEAU, 1991, p.34).

Em sua construção histórico-hipotética, o pensador genebrino mostrou o homem original como livre e independente [estado de natureza] e, por outro lado, na Sociedade Civil Histórica, evidencia a condição da perda da liberdade, tornando-se o homem dependente do outro. Compreendendo liberdade como um princípio fundamental, esta passa a ser um dos pilares no Contrato Social, haja vista que renunciar a liberdade é renunciar a humanidade.

O homem socializado na 'República' se torna livre. Assim, a liberdade é entendida enquanto liberdade civil ou convencional. Esta liberdade significa no pacto a garantia na igualdade de direitos, até porque, instituído o pacto, todos são iguais e isto significa dizer que todos possuem os mesmos direitos de ação e de limites. Para isso de fato acontecer, todos devem alienar-se em favor do coletivo. Nesse sentido, o homem perde sua liberdade natural, no entanto, pelo pacto ganha a liberdade civil ou convencional.

O que Jean-Jacques Rousseau pretende, no fundo, é garantir estes dois princípios (liberdade e igualdade) na associação, via *Pacto Social*. Estes dois princípios são capazes de tornar o indivíduo em um "eu comum" participe nas decisões, de modo ativo, sem estar submetido a um poder exterior que provenha do outro, externo à coletividade. Esta liberdade se concretiza em obedecer à vontade geral, porque não estará obedecendo senão a si mesmo. Assim, ser livre consiste em seguir a si mesmo e ao outro, em dar-se a lei, sempre tendo em primeiro plano o bem comum, por meio da vontade geral. No que tange à propriedade, não se propõe a igualdade entre todos os associados, porém, se adverte que a riqueza de um nunca pode se tornar tão grande a ponto de fazer com que uma pessoa dependa da outra, tanto de sua vontade, como de favores para sobreviver.

Na igualdade, o pensador francês deixa entender que esta não significa,

[...] absolutamente os mesmos graus de riqueza e de poder, mas quanto ao poder que seja distanciado de qualquer violência e nunca se exerça em virtude do posto e das leis e, quanto à riqueza, que nenhum cidadão seja suficientemente opulento para poder comprar um outro e não haja nenhum tão pobre que seja constrangido a vender-se (ROUSSEAU, 1991, p.66).

A igualdade estabelecida faz com que os cidadãos tenham os mesmos direitos e deveres, porque formam um corpo coletivo e desta maneira são iguais. Jean-Jacques Rousseau não quer tornar pobres ricos e vice-versa, porque desta forma continuariam existindo as desigualdades. O que se pretende é fundar uma sociedade mais justa e igualitária. Enfim, ser livres e iguais, dessa forma, indica o poder de participação ativa das decisões do corpo político, de modo que o indivíduo/cidadão não esteja submetido a poderes externos. É através da vontade geral expressa que o cidadão garantirá sua liberdade e a igualdade. A vontade geral expressa consensualmente a vontade do corpo político, aquilo que emana do povo e que se torna lei que passa a garantir estes princípios.

2. Vontade geral, lei e o legislador

Com a noção de vontade geral, Jean-Jacques Rousseau evita que, na 'República', que resulta do *Pacto Social*, um associado se submeta a outro. Se, no modelo de sociedade corrompida, o interesse particular prevalece, na proposta expressa na 'República', os associados colocar-se-ão sob a direção da vontade geral. Para o pensador genebrino:

Só a vontade geral pode dirigir as forças do Estado de acordo com a finalidade de sua instituição, que é o bem comum, porque, se a oposição dos interesses particulares tornou necessário o estabelecimento das sociedades, foi o acordo desses mesmos interesses que o possibilitou [...] somente com base nesse

interesse comum é que a sociedade deve ser governada (ROUSSEAU, 1991, p.43).

Na passagem supracitada, fica evidenciado que a finalidade do Estado é o bem comum. A vontade geral é a única força que pode dirigir o Estado de acordo com seu fim. Ela expressa sempre o interesse coletivo dos associados, isto é, significa que ao se falar em vontade geral se está falando de interesse público. Nesse âmbito, a questão crucial e difícil de ser entendida e até por vezes confusa é relativa à distinção entre vontade geral e vontade de todos. Para se compreender devidamente o conceito de vontade geral expresso na óptica rousseauniana, faz-se necessário distinguir o que seja tal vontade, a vontade de todos e vontade particular ou privada.

A vontade geral sempre tende ao coletivo, às vontades que dizem respeito ao interesse e ao benefício de todos. Nesse sentido, “vontade geral só era aquela que traduzisse o que há de comum em todas as vontades individuais, ou seja, o substrato coletivo das consciências” (ROUSSEAU, 1991, p. 43). Por sua vez, a vontade particular ou privada sempre tende somente para a vantagem pessoal de cada indivíduo. Já, a vontade de todos está ligada ao interesse privado e não passa de uma soma das vontades particulares. Aqui pode ser entendido como uma confluência de interesses particulares, isto é, como senso comum pode fazer com que um cidadão persuade os outros, optando por sua vontade, fazendo com que essa se torne a vontade da maioria. Porém, isto, para Jean-Jacques Rousseau, não é sinônimo de vontade geral.

A vontade geral expressa sempre o interesse público presente em cada cidadão associado. Isto significa que ao mesmo tempo que o interesse público é uma necessidade para a garantia da soberania coletiva, também se torna necessidade para a garantia da liberdade e da igualdade. De acordo com José F. Santillán (1992),

[...] a vontade geral, nascida da renúncia de todos os coassociados aos próprios direitos naturais, tem como objetivo o bem comum e os bens fundamentais que são a liberdade e a igualdade de todos coassociados. (p.91, tradução nossa).

Dessa forma, sendo o interesse comum que existe entre os cidadãos que generaliza a vontade geral, percebe-se que os compromissos que ligam os cidadãos à sociedade justa são sempre

mútuos e ao cumpri-los não se pode cooperar para outrem sem também estar cooperando para si mesmo. Nesse sentido, afirma Jean-Jacques Rousseau:

Afirmo, pois, que a soberania, não sendo senão o exercício da vontade geral, jamais pode alienar-se, e que o soberano, que nada é senão um ser coletivo, só pode ser representado por si mesmo. O poder pode transmitir-se, não, porém, a vontade (ROUSSEAU, 1991, p.44).

Para o pensador genebrino, o soberano é o próprio povo. Ao contrário do que podemos perceber em outros pensadores que até então em suas formulações confiavam o poder soberano ao Estado ou a um grupo. “A vontade geral é sempre certa e tende sempre à utilidade pública: donde não se segue, contudo que as deliberações do povo tenham sempre a mesma exatidão” (ROUSSEAU, 1991, p.46).

A vontade geral expressa o interesse geral, ditado pelo povo em conjunto, e o povo recebe o nome de soberano que tem o poder máximo do Contrato Social, isto é, a lei, expressão da vontade geral. Esta que expressa o interesse comum de todos os associados, sempre visa o bem comum. Desta forma, cada cidadão em particular tirará proveito da mesma, de igual forma para todos. Sendo igual para todos, a vontade geral traz em si a ideia de justiça, de direito e dever. A vontade geral tem seu fim no estabelecimento das leis. Desta forma, as leis são a expressão da vontade geral. Para Jean-Jacques Rousseau, “[...] são, pois, necessárias leis para unir os direitos aos deveres, e conduzir a justiça a seu objetivo” (ROUSSEAU, 1991, p.54).

Nessa acepção, o objetivo das leis sempre tenderá em benefício da coletividade. Em outras palavras, ‘o povo estatui algo para todo o povo’. A lei deve partir de todos para ser aplicada a todos. Por outro lado, a lei sendo expressão da vontade geral sempre deve visar o bem comum. Na compreensão de José F. Santillán (1992), a lei “[...] é a declaração pública e solene da vontade geral sobre um objeto de interesse comum” (p.92, tradução nossa).

Nessa perspectiva, Jean-Jacques Rousseau (1991), no Contrato Social esclarece:

Baseando-se numa ideia, vê-se logo que não se deve mais perguntar a quem cabe fazer as leis,

pois são atos da vontade geral, nem se o príncipe está acima das leis, visto que é membro do Estado; ou se a lei poderá ser injusta, pois ninguém é injusto consigo mesmo, ou como se pode ser livre e se estar sujeito às leis, desde que estas não passam de registros da nossa vontade (p.55).

Dessa forma, esclarece-se a problemática de como é possível o cidadão permanecer livre, mesmo submetido a leis. Na óptica rousseauiana, percebe-se que ao mesmo tempo em que o povo está submetido às leis deve ser o seu autor. Enfim, as leis são dessa maneira, para Jean-Jacques Rousseau, 'atos da vontade geral' que são expressos pelo conjunto dos cidadãos no exercício do interesse público.

Porém, no Contrato Social “o povo por si quer o bem, mas por si nem sempre o encontra” (ROUSSEAU, 1991, p.56). Para o autor genebrino, o povo sempre tem como objetivo o bem comum, porém nem sempre sabe a melhor forma de fazê-lo. E assim “Para descobrir as melhores regras da sociedade que convenham às nações, precisar-se-ia de uma inteligência superior, que visse todas as paixões dos homens e não participasse de nenhuma delas” (ROUSSEAU, 1991, p.56).

Dessa forma, o legislador não é alguém exterior ao Contrato, porque ele surge do consentimento do corpo social. Assim, a lei pela qual é estabelecida a figura do legislador nada mais é do que a expressão da vontade geral. Segundo Jean-Jacques Rousseau, “[...] o poder legislativo pertence ao povo e não pode pertencer senão a ele” (ROUSSEAU, 1991, p.73).

O papel do legislador é de natureza pedagógica e isso fica claro no Contrato Social quando se afirma o seguinte: “[...] aquele que ousa empreender a instituição de um povo deve sentir-se com capacidade para, por assim dizer, mudar a natureza humana” (ROUSSEAU, 1991, p.57). Nesse mesmo sentido,

[...] a tarefa do legislador é, em essência, a de criar um sentimento de lealdade comum, de todo destino comum, para unir essas pessoas não relacionadas de modo que o jugo da felicidade mútua seja sentido por cada um como condição de sua felicidade pessoal (DENT, 1996, p.153).

Em suma, isso consiste em fazer com que o indivíduo/cidadão se sinta integrado no todo, isto é, transformar cada indivíduo numa parte maior. Desta forma, percebe-se que Jean-Jacques Rousseau tem em vista o cidadão socializado, capaz de não se preocupar meramente com os interesses particulares, egoístas, que o põe em conflito com seus semelhantes, mas que ele se torne parte de um corpo social e coletivo capaz de priorizar o bem comum.

3. Cidadão livre na República

O indivíduo a partir da adesão consensual passa a conviver na República, vivendo socializado a partir da adesão consensual ao pacto, como cidadão e membro do corpo coletivo. Na República, o cidadão é livre. É livre, porque obedece às leis e estas são fruto da vontade geral.

A liberdade natural “só conhece limites nas forças dos indivíduos, e a liberdade civil [...] se limita pela vontade geral [...]” (ROUSSEAU, 1991, p.36). A liberdade natural persistiu até que o homem viveu isolado e, a partir do momento em que encontrava alguém mais forte, ela se comprometia. Por outro lado, a liberdade civil tem como limite a vontade geral. Sendo a vontade geral, a vontade da comunidade toda, a liberdade civil vai ser estipulada por esta que terá força para conservá-la pelas leis.

O tema liberdade tratado por Jean-Jacques Rousseau em seus escritos é sempre considerado com bastante relevância, por ser, no entendimento dele, o aspecto mais importante da vida. Assim, afirma: “Renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade, e até mesmo aos próprios deveres” (ROUSSEAU, 1991, p.27). Essa passagem é um ponto referencial no pensamento rousseauiano. Daí que a proposição do *Pacto Social* visa por meio da socialização garantir ao homem a liberdade, tornando-se cidadão ativo na República.

Para garantir a liberdade do cidadão, a compreensão da lei, entendida como a expressão da vontade geral é de suma importância, pois só a lei pode garantir a liberdade humana na República democrática. Essa garantia é assegurada porque a lei sempre visa o bem comum e, trazendo em si o bem comum, é sempre conveniente a todos os associados. Assim, todos são beneficiados de modo igual perante a lei. É por meio da vontade geral que o pensador genebrino garante de forma efetiva a liberdade de cada associado. O cidadão escapa da submissão pessoal, quando

está submetido à vontade geral que é a lei. O cidadão se reconhece na lei que parte de sua vontade e que está expressa na vontade geral. Assim, obedece a si mesmo.

Nessa condição, ser livre é obedecer à lei que o sujeito deu a si mesmo. Isto é, Jean-Jacques Rousseau torna o homem autônomo, afirmando que cada cidadão obedece a si mesmo, sem estar submisso ao outro. Com a noção de vontade geral, o pensador genebrino concilia obediência e liberdade, dois conceitos que aparentemente parecem se excluir, sem os quais não há associação.

No pacto, o cidadão é ao mesmo tempo soberano e súdito. É soberano enquanto senhor de si próprio, isto é, aquele que se dá a lei, através da vontade geral, e é Súdito enquanto alguém que está submisso às leis prescritas por si mesmo. Logo, a liberdade significa atender à soberania do corpo social. Conforme Luciana Coletti:

Ser livre é governar-se; é ser senhor de si próprio; é, enfim, dar-se a lei. Não é, portanto, mera obediência. A legislação deve nascer no indivíduo. O homem civil precisa identificar o bem comum, expressá-lo na vontade geral e, depois, obedecer esta regra superior mesmo que, para isso, deva abrir mão de seus desejos particulares (COLETTI, 2006, p.121).

Dessa forma, na lei, o cidadão encontra sua liberdade porque a lei é a sua vontade expressa na vontade geral, à qual como cidadão autônomo estará submisso e assim será submisso a si mesmo e, sendo submisso a si mesmo, é um ser livre. O cidadão assim age, segundo a vontade geral, pois é ele quem dá as regras e estas são instituídas pelo corpo social, do qual ele faz parte e se reconhece. Dessa forma, obedece a si próprio, “[...] e a obediência à lei que se estatui a si mesmo é liberdade” (ROUSSEAU, 1991, p. 37). Em suma, ser livre é dar-se a lei e obedecê-la (vontade geral) que é feita por si mesmo. Nela o cidadão reconhece sua vontade e liberdade. Fazendo assim, nada mais faz do que obedecer a si mesmo.

Nessa acepção, o pensador genebrino assevera que a submissão do cidadão ao soberano não se traduz em uma submissão a outrem, ou mesmo a outra vontade que seja estranha a si mesmo e, igualmente, não se constitui como uma dependência a um poder que seja alheio a sua vontade, reconhecida e presente no lócus próprio da vontade geral, enquanto emanção de um corpo coletivo e moral. Por

esse motivo, o soberano, que é a união dos entes particulares e envolvidos colegiadamente no *Pacto Social*, só pode ter por marco delimitador de ação a vontade geral. Assim, impossibilita qualquer forma de dependência de cunho pessoal no seio da sociedade, a qual emerge de tal compromisso constitutivo desse modelo de sociedade, que, por excelência, forma um corpo coletivo e moral. Nessa acepção, Luis Roberto Salinas Fortes (1997) afirma:

A ordem política é, na sua essência, uma ordem moral e convencional caracterizada pela liberdade e igualdade de cada um dos membros que a compõe. Entre os fatores que compõe esta totalidade – a parte e o todo – prevalece uma certa ordem, uma certa hierarquia necessária que é a melhor possível: para que a liberdade de cada parte e a sua igualdade sejam garantidas é necessário que as partes subordinem ao todo, que as pessoas físicas estejam subordinadas à pessoa moral. O político é, assim, a totalidade na qual as pessoas físicas estão submetidas à pessoa moral. (p.90).

Destarte, o corpo moral e coletivo que resulta do *Pacto Social* se constitui como condição de possibilidade de garantia da liberdade e da igualdade aos associados que seguem uma única vontade, a saber: a vontade geral. Isso implica, imediatamente, em que a vontade geral para o pensador genebrino destaca que a vontade geral emerge à medida que os particulares possam chegar a consensos que possam expressar o interesse comum da coletividade que, em si, sempre deve visar o bem comum. Daí que o cidadão nessa condição, na sociabilidade que emerge do *Pacto Social*, reconhece-se em tal ordem jurídico-político, porque as leis são nada mais, nada menos que a expressão da vontade geral. Disso decorre que o cidadão se torna senhor de si próprio, haja vista que as leis, as quais se submete são expressão genuína de sua vontade, contida no corpo coletivo e moral, de acordo com a vontade geral.

Nessa perspectiva, em vista da sociabilidade na ‘República’, o pensador genebrino destaca o papel essencial da educação na formação da personalidade do indivíduo em vista da sociabilidade no corpo coletivo que este passa a compor o corpo coletivo e moral, como cidadão capaz de primar pela vontade geral na ‘República’, em vista da construção da vida feliz, que possa restituir os princípios

corrompidos na Sociedade Civil História, fruto de um pacto injusto. Nesse sentido, destacar-se-á brevemente a compreensão da educação e a tarefa que dela emerge em vista de tornar os indivíduos sociáveis – cidadãos, capazes de primar pela coletividade em detrimento dos interesses meramente particulares.

4. Educação e sociabilidade

Em Jean-Jacques Rousseau, a educação é entendida como um processo natural que está intimamente ligado com a vida do indivíduo. Nessa implicação, é imprescindível que [a educação] seja caracterizada como um processo que compreende o desenvolvimento do indivíduo, não restrito à mera transmissão de valores, informações e conhecimentos, ou mesmo formas e modos de agir e pensar de modo externo à subjetividade como elemento constitutivo do indivíduo. Assim, na compreensão do pensador genebrino, tal processo educativo consiste em conferir liberdade às forças naturais que tornam o indivíduo capaz de agir em conformidade a sua natureza, livre e igual aos demais, usufruindo de uma vida racional, porém, equilibrada [razão e emoção], perfectível e criativa, em consonância com a sua natureza humana. Nessa acepção, desenvolve-se uma nova forma de compreender e pensar a humanidade, conferindo ao homem e reconhecendo nele a capacidade de dirigir seu próprio eu, sua liberdade e identidade na sociedade firmada no *Pacto Social*. Dessa forma, de acordo com Natalia Maruyama (2005)

[...] o papel do pacto social é fundamental na formação de um homem *novo*, de um homem cujas faculdades intelectuais e morais agem em favor do bem comum e não somente em função das necessidades e dos desejos físicos e individuais. (p. 46).

Na obra *O Emílio ou da Educação*, Jean-Jacques Rousseau aborda e explicita as questões centrais que concernem à formação do homem *novo* enquanto cidadão capaz de viver socializado na 'República', haja vista que em seu entendimento o indivíduo traz em si a condicionalidade de fazer-se humano, de tornar-se humanizado. Nesse sentido, a educação entendida enquanto formação do homem compreende e tem como ponto de partida a natureza humana. Por

outro lado, a questão fundamental a se destacar consiste em propiciar a formação da individualidade, o exercício da cidadania autônoma na vida em sociedade. Ou seja, o homem, cidadão participe ativo na vida da 'República', ao mesmo tempo que é livre, também é autônomo porque é capaz de priorizar o bem comum expresso na leis, enquanto vontade geral, da qual também é parte. A tarefa primordial da educação consiste em formar o indivíduo, o cidadão, ser moral capaz de primar pela coletividade.

Na obra *Emílio ou da Educação*, a educação, o fenômeno educacional é compreendido como formação do sujeito e processo de subjetivação, que se desdobra no tempo e na história. Nessa acepção, para Jean-Jacques Rousseau, é de fundamental importância à liberdade no desenvolvimento do indivíduo, pois, emerge a partir da (in)dependência natural (no estado de natureza) e culmina, tem seu ponto máximo na vida em sociedade, enquanto sujeito, cidadão socializado.

Conforme Luciana Coletti (2006), a desnaturação é o caminho correto da socialização do homem. Aqui se evidencia a problemática central no que tange à socialização, por se tratar de um desafio crucial que tem em vista a passagem da ordem natural para a ordem social, que precisa levar em conta os valores constitutivos da natureza humana [liberdade e igualdade]. Assim, faz-se necessário um processo educativo capaz de desnaturar a natureza humana corrompida na sociedade civil em vista da garantia dos princípios inerentes à condição humana do homem em sua originalidade, em vista de priorizar o bem comum, a vida em sociedade, a coletividade, o interesse geral da vida em sociedade, a humanização do cidadão.

Nessa óptica, Jean-Jacques Rousseau compreende a educação como condição de possibilidade do fazer-se do indivíduo/cidadão, em vista de se tornar um ser moral, livre dos artificialismos impostos pela sociedade. Dessa forma, a educação se compreende como condição essencial à liberdade e igualdade entre os cidadãos, enquanto possibilidade de torná-los membros ativos na coletividade, na valorização de sua subjetividade, mas capazes, também de primar pelo bem comum. Enfim, a liberdade precisa ser vivida pelo sujeito já que é intrínseca à sua natureza, de modo que o processo de humanização, desencadeado na desnaturação se articula intrinsecamente com a educação.

No *Emílio*, o pensador genebrino expõe o objetivo da educação, conforme se destaca:

Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar; tudo o que um homem deve ser, ele será capaz de ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro; e ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu [...] (ROUSSEAU, 1999, p.14).

Frente ao exposto, percebe-se que Jean-Jacques Rousseau compreende a educação como um processo essencial ao desenvolvimento da subjetividade humana, ou seja, do processo de constituição do sujeito moral, livre e autônomo. Assim, a tarefa ou o papel fundamental da educação reside, justamente, na constituição do indivíduo para poder viver em harmonia na sociedade e no Estado 'República', de forma justa, humana, de tal forma que o indivíduo livre – cidadão da República possa buscar a felicidade na vida da coletividade. Nesse sentido, Luciana Coletti (2006) esclarece:

Ser livre é governar-se; é ser senhor de si próprio; é, enfim, dar-se a lei. Não é, portanto, mera obediência. A legislação deve nascer do indivíduo. O homem civil precisa identificar o bem comum, expressá-lo na vontade geral e, depois, obedecer esta regra superior mesmo que, para isso, deva abrir mão de seus objetivos particulares. É na renúncia dos interesses particulares em favor do bem público que o homem se torna virtuoso. (p.121).

Em suma, a proposição do pensador genebrino indica as sendas de uma forma de associação, na qual cada participe da referida associação, via *Pacto Social* possa ter os princípios de sua natureza constitutiva, respeitados [liberdade e igualdade]. A liberdade civil/convencional³⁰ que cada contratante adquire, enquanto parte do

³⁰ De acordo com Maicon Rodrigo Rossetto, “Com a noção de vontade geral, Rousseau inova ao introduzir a concepção de união perfeita entre obediência e liberdade, afirmando que o cidadão é somente livre a partir do momento que obedece à lei. O que aparentemente parece ser contraditório se transforma num caminho para a liberdade. Além do mais, após o pacto, o cidadão assegura a liberdade civil, mas também a liberdade moral” Cf.

corpo social e moral, nesse âmbito, significa que o cidadão se reconheça nas leis, como detentor de direitos e deveres que a ela estão consubstanciados, na mais plena e livre concordância com a própria lei que si se estatui.

Certamente, a teoria contratualista-pedagógica em vista do *Pacto Social*, em Jean-Jacques Rousseau, teria grande limitação na tentativa de ser materializada, atualmente, nos próprios moldes expressos no Contrato Social, haja vista que a sociedade atual caminha ao reverso em vários âmbitos. Porém, por outro lado, o pensamento do autor genebrino pode nos propiciar e suscitar a releitura e a reconstrução de algumas questões essenciais à vida em sociedade na atualidade, quais sejam: a liberdade, a soberania, as leis, os interesses particulares e coletivos, a participação dos cidadãos, a coletividade, a educação, de forma a garantir que a sociedade possa ser reconfigurada na perspectiva da liberdade e da igualdade entre os cidadãos.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **Sociedade e Estado na Filosofia Política Moderna**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

COLETTI, Luciana. Sociabilidade em Jean-Jacques Rousseau. In: **Revista Filosofazer**. Passo Fundo, v.IX, n.16, primeiro semestre de 2001, p.40-51.

_____. **Sociedade e política**: estudo sobre natureza humana em Jean-Jacques Rousseau. Passo Fundo: Ifibe, 2006.

DENT, N. J. H. **Dicionário Rousseau**. Traduzido por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. **Paradoxos do espetáculo**: política e poética em Rousseau. São Paulo: Discurso, 1997.

MARUYAMA, Natalia. **A moral e a filosofia de Helvétius**: uma discussão com J.-J. Rousseau. São Paulo: Humanitas, Fapesp, 2005.

ROSSETTO, Maicon Rodrigo. **Sentido da liberdade**: estudo em Jean-Jacques Rousseau. Passo Fundo: Ifibe, 2012.

ROSSETTO, Maicon Rodrigo. **Sentido da liberdade**: estudo em Jean-Jacques Rousseau. Passo Fundo: Ifibe, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Contrato Social/Discurso Sobre a Origem e os fundamentos da Desigualdade entre os Homens**. Traduzido por Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores).

____. **Da Sociedade Civil do Gênero Humano**. Traduzido por Lourdes Santos Machado. Rio de Janeiro: Globo, 1962. (Obras de Jean-Jacques Rousseau).

____. **Contrato Social/Discurso Sobre a Origem e os fundamentos da Desigualdade entre os Homens**. Traduzido por Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores).

____. **Emílio ou da Educação**. Traduzido por Roberto Leal Ferreira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTILLÁN, José F. **Hobbes y Rousseau**: entre la autocracia y la democracia. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

VIEIRA, Luis V. **A Democracia em Rousseau**: A recusa dos pressupostos liberais. Coleção Filosofia - 52. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

WEFFORT, Francisco. **Os clássicos da Política I**. 7.ed. São Paulo: Ática, 1996.

LIBERDADE, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Adriano Bueno Kurle

Jean-Jacques Rousseau é o pensador em quem o pensamento moderno incide, tornando-se este nome o vórtice que separa o antes e o depois, em termos de história filosófica e política moderna do homem. A guinada representada pelo pensamento de Rousseau é um olhar ao próprio homem na sua condição existencial e, através deste olhar que busca afastar as contingências históricas e determinações arbitrárias, encontra a liberdade como aquilo que transparece pelo próprio olhar reflexivo. Uma vez que o homem tematiza a si mesmo criticamente, a causa daquilo que motiva suas aspirações, assim como a causa daquilo que realiza, tanto o bloqueio quanto a concretização destas mesmas, flui para o mesmo ponto: a liberdade dos homens na relação entre os homens.

Portanto, a análise do próprio homem não escapa a das relações entre os homens, o que só pode ser expresso por um termo fundamental nessa existência, tanto do homem quanto da liberdade: a sociedade. Este termo, por sua vez, tem uma relação imanente de irmandade com outro, que advém do mesmo útero: a política. Muito embora a ideologia contemporânea busque separar sociedade e política, sendo, em uma das suas versões dominantes, definida a sociedade como a mera soma de indivíduos – enquanto desejos e preferências utilitaristamente calculados – e a política como o jogo de poder e de troca de favores daqueles que se pretendem dominantes e dominadores (seja através do jogo livre do poder econômico via o mercado, seja através da representação estatal), política e sociedade são termos que sempre andam juntos.

É na análise histórica da sociedade humana que Rousseau encontrará o cerne do problema político, e através da crítica e reconstrução ideal que seu pensamento buscará navegação rumo à ilha da conciliação: uma vez que “o homem nasce livre, e por toda parte encontra-se a ferros³¹”, qual (1) a causa da não efetivação

³¹ ROUSSEAU. Contrato Social. Traduzido por Lourdes Santos Machado. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p.22.

desta liberdade do homem? (2) onde podemos encontrar a conciliação entre liberdade e sociedade?

Através da tentativa de responder esta segunda questão (guiado pelas constatações da tentativa de responder à primeira), Rousseau inaugura o discurso moderno da democracia, enquanto um sistema social que compatibilize a liberdade entre os homens com a relação social entre os homens, onde nenhum homem seja oprimido ou dominado pelo outro.

A manutenção desta liberdade civil, por sua vez, exige a garantia da liberdade individual pelo e através do reconhecimento dos deveres e pacto social, ou seja, que os homens ajam publicamente por meio do interesse público e não pelo interesse privado. Esta configuração para a liberdade e para a sociedade democrática, portanto, encontra-se no mesmo caminho da **formação do homem livre**. A educação se torna uma questão fundamental para pensar a liberdade.

Tornou-se vício comum a inferência falaciosa de associar diretamente educação com escola. Deve-se ter clara a diferença entre educação e escola, uma vez que a primeira é um conceito amplo (e, seguindo a tendência lógica de termos amplos, também vaga) que está ligada à formação e ao aprendizado, tanto no sentido social, no sentido do trabalho, na inserção econômica, na organização familiar, do modo de vida, das relações inter-humanas e existenciais, até os mais duros e metódicos aprendizados técnicos e instrumentais; a segunda, por sua vez, é uma instituição e, enquanto tal, tem seu conceito diretamente determinado pela sociedade da qual nasce, pois toda instituição é social.

Portanto, é um erro crasso confundir educação com escola, visto que a escola enquanto instituição representa um adestramento que, muitas vezes, está para além do mero interesse de formação. De outro lado, a educação é muito mais ampla do que a mera educação escolar. No momento que retemos nossa concepção de educação à escola e às universidades e que limitamos a etapa da vida em que frequentaremos estas instituições, estamos aceitando que a nossa educação se dá em um espaço e tempo extremamente limitados.

Por conta disto, faz-se urgente e necessária a reflexão sobre a educação escolar, trazendo a elaboração de seu conceito através de uma reflexão que busque responder qual tipo de educação e qual tipo de escola queremos. Esta resposta está diretamente condicionada por determinações e princípios anteriores, que muitas vezes estão presentes apenas implicitamente e que devemos nos esforçar para

trazê-los à luz da consciência: qual cultura e qual forma de organização social estamos construindo.

Uma vez que a função escolar está ligada à sociedade a qual pertence e que nosso objetivo deve ser o de concretizar o ideal social que almejamos, admitir que os princípios modernos defendidos por Rousseau espelhem no âmbito da formulação teórica nossas aspirações práticas, leva-nos diretamente à análise dos valores defendidos por este autor, como igualdade e liberdade, assim como a justificação da liberdade humana e da democracia como forma mais justa de organização social.

Através destes e da reflexão do próprio Rousseau sobre a educação em “O Emílio”, tentaremos pensar o papel da escola para a formação do cidadão de uma sociedade democrática. Dessa maneira, o ideal de autonomia (daquele cidadão que se dá a própria lei) é o princípio que deve reger as ações humanas e suas instituições. Sendo a escola uma instituição que tem como função colaborar na formação e modelagem das ações humanas, ela está imbricada de forma especial com a formação e manutenção da autonomia. Portanto, pensaremos a instituição escolar tendo como filtro conceitual o respeito à autonomia e liberdade de cada indivíduo, ao mesmo tempo em que a função da formação escolar deve ser sempre colaborar para a realização e manutenção da liberdade e autonomia dos cidadãos de uma sociedade democrática.

1. Ética e Liberdade em Rousseau

A argumentação que nos leva ao direito democrático e à sociedade de todos tem como princípio a fundamentação antropológica da liberdade e da igualdade. É neste caminho que Rousseau constrói o conceito de homem da natureza, com vias a encontrar a constituição originária do homem e separar aquilo que é predicado inerente a seu ser daquilo que é fruto das relações, das convenções sociais e do desenvolvimento contingente das sociedades históricas. Na esteira do direito natural, o método de Rousseau, mais do que naturalizar os pretensos fundamentos das sociedades humanas, acaba usando o conceito de natureza humana como filtro que distingue as convenções sociais daquilo que é universal e independente das escolhas e determinações da vontade humana e dos desenvolvimentos históricos.

A ideia de uma natureza originária, portanto, acaba por servir como parâmetro de refutação de qualquer tentativa de naturalizar o

status quo ou de universalizar os hábitos e valores de uma determinada cultura. O homem selvagem, solitário em meio à natureza, dificilmente poderia ter os valores e as preocupações do homem social, pois não há nada na sua constituição fisiológica e na determinação de seu comportamento enquanto ser natural que aponte para valores e comportamentos que só podem surgir através das relações entre os homens e do pensamento racional.

Desse modo, investigar o homem como ser natural implica já na negação de que o homem seja por natureza um animal social. Ao invés de criaturas já nascidas em uma sociedade, criadas por algum deus com língua e valores predeterminados, a ideia de natureza humana de Rousseau se utiliza da comparação entre diferentes culturas (especialmente dos relatos dos viajantes e de comparações com os caraíbas³²) e de uma concepção moderna de história natural, para descobrir e denunciar que a noção de natureza e direito natural dos teóricos modernos não apenas não era suficientemente laicizada, como também era culturalmente determinada, tendendo a naturalizar os valores cristãos e ocidentais e, assim, criar um suposto plano de justificação dos valores ocidentais a todo e qualquer homem existente.

Ao ocidentalizar a natureza, os ocidentais justificavam como naturais os hábitos que já possuíam, naturalizando tais valores com o mesmo golpe que ocidentalizavam os valores naturais. Petição de princípio que não passou batido para Rousseau:

Os filósofos que examinaram os fundamentos da sociedade sentiram todos a necessidade de voltar até o estado de natureza, mas nenhum deles chegou até lá. [...] Enfim, todos, falando incessantemente de necessidade, avidez, opressão, desejo e orgulho, transportaram para o estado de natureza ideias que tinham adquirido em sociedade; falavam do homem selvagem e descreviam o homem civil.³³

³² Cf. ROUSSEAU. Discurso Sobre os Fundamentos e a Origem da Desigualdade Entre os Homens. Traduzido por Lourdes Santos Machado. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

³³ ROUSSEAU. Discurso Sobre os Fundamentos e a Origem da Desigualdade Entre os Homens. Traduzido por Lourdes Santos Machado. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p.235-236.

A racionalidade que os teóricos do direito natural supunham para o reconhecimento dos direitos naturais e para o pacto social não é para Rousseau uma capacidade inata do homem, mas uma faculdade derivada do desenvolvimento das sensações, da comparação de objetos e experiências, das paixões, da linguagem e da própria relação social. Como razão é uma faculdade derivada e dependente de mediação e linguagem, não se podem encontrar princípios naturais em uma suposta razão natural, e mesmo uma razão instrumental hobbesiana só pode surgir em sociedade.

Rousseau encontra dois fundamentos do direito natural a partir da análise do homem natural: instinto de preservação (amor de si) e piedade. No segundo discurso, a questão principal levantada trata sobre a origem da desigualdade, tendo, portanto, a questão da igualdade primazia com relação à liberdade. Porém, a análise do homem demonstrará que este homem da natureza é independente de outros (por isso, não é social por natureza) e sua vontade é livre. A igualdade é essencialmente igual à liberdade. Dessa relação entre independência e vontade livre surgirá a determinação conceitual da liberdade natural. Diz Rousseau:

Em cada animal vejo somente uma máquina engenhosa a que a natureza conferiu sentidos para recompor-se por si mesma e para defender-se, até certo ponto, de tudo quanto tende a destruí-la ou estragá-la. Percebo as mesmas coisas na máquina humana, com a diferença de tudo fazer sozinha a natureza nas operações do animal, enquanto o homem executa as suas como agente livre. Um escolhe ou rejeita por instinto, e o outro, por um ato de liberdade, razão por que o animal desviar-se da regra que lhe é prescrita, mesmo quando lhe fora vantajoso fazê-lo, e o homem, em seu prejuízo, frequentemente se afasta dela.³⁴

A liberdade não é justificada por Rousseau através de uma argumentação positiva, que venha a mostrar sua derivação, ou provar que ela existe. Ela é tomada como um fato primeiro e diretamente

³⁴ ROUSSEAU. Discurso Sobre os Fundamentos e a Origem da Desigualdade Entre os Homens. Traduzido por Lourdes Santos Machado. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p.242-243.

ligada à natureza e à existência do homem. É pela possibilidade de escolher, de fazer ou não fazer, e pelo ímpeto de nunca conseguir se livrar de agir de acordo com sua própria vontade e liberdade de escolha que Rousseau conceitua a liberdade natural, por meio da argumentação negativa, a qual visa apontar a sua inalienabilidade.

Pufendorf diz que, assim como por meio de convenções e de contratos se transfere a fortuna a outrem, pode-se abrir mão da liberdade em proveito de alguém. Eis o que me parece um raciocínio bastante falho, pois em primeiro lugar, o bem que alieno torna-se-me coisa inteiramente estranha, cujo abuso me é indiferente, mas é de meu interesse que não abusem de minha liberdade e não posso, sem tornar-me culpado do mal que me forçarão a fazer, expor-me a tornar-me instrumento do crime. Além disso, o direito de propriedade sendo apenas de convenção e instituição humana, qualquer homem pode a seu arbítrio dispor daquilo que possui; isso, porém, não acontece com os bens essenciais da natureza, tais como a vida e a liberdade, de que cada um pode gozar e dos quais é pelo menos duvidoso se tenha o direito de despojar-se.³⁵

Por outro lado, da decisão livre de passagem de um estado de liberdade natural para uma associação livre de cada parte para formação de um corpo político surge a liberdade civil como transposição da liberdade natural. Na condição de uma sociedade legítima, a igualdade também mantém seu papel – e também como a liberdade, transposta. É na natureza, portanto, que se fundamenta a liberdade e a igualdade que legitimam uma sociedade.

A distinção entre um pertencimento originário do homem à natureza é o que garante a sua independência da sociedade civil. Não há nenhum direito natural que seja já a imposição de entrada no pacto civil, porque, pela natureza, o indivíduo só pertence a si mesmo e tem seu próprio querer como fundamento último da sua liberdade e da sua independência, bem como que toda instituição civil só pode

³⁵ ROUSSEAU. Discurso Sobre os Fundamentos e a Origem da Desigualdade Entre os Homens. Traduzido por Lourdes Santos Machado. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p.274-275.

ser legítima se respeitar e reconhecer a soberania de cada indivíduo. Isto é, por ser livre e dependente apenas daquilo que a natureza impõe para sua sobrevivência que a legitimidade social só pode ocorrer através da aceitação voluntária de cada membro deste pacto.

Assim, Rousseau se distingue criticamente dos teóricos do direito natural, justamente por mostrar como as leis da sociedade histórica e real são diferentes e pertencem a outro âmbito do que o da lei natural. Com isto, Rousseau consegue distinguir entre o natural e o convencional, sendo este segundo o predicado das leis civis. Estas convenções, por sua vez, podem ser legítimas ou não.

Se o fundamento da liberdade humana é dado pela natureza e está ligado à vontade do indivíduo, e se a legitimidade da lei civil deve ter como base a liberdade humana e a garantia da manutenção da mesma. Assim, é apenas com a manutenção ou transformação da lei natural que a legítima lei civil pode ser alcançada. Deste modo, a liberdade humana é o ponto de inflexão da qual surge, por transposição, a lei civil e toda legitimidade do arranjo social. Segundo Rousseau:

Sendo, porém, a força e a liberdade de cada indivíduo os instrumentos primordiais de sua conservação, como poderia ele empenhá-los sem prejudicar e sem negligenciar os cuidados que a si mesmo deve? Essa dificuldade, reconduzindo ao meu assunto, poderá ser enunciada como segue: 'Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece contudo a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes'. Esse o problema fundamental cuja solução o contrato oferece.³⁶ (grifo do autor).

O modo natural de liberdade é transformado ou substituído pelo modo civil de liberdade. É neste ponto que se torna crucial a ligação entre a liberdade e a autonomia (enquanto autolegislação), que abre espaço para o surgimento da concepção democrática de cidadania. O conceito de cidadão de Rousseau sintetiza as duas

³⁶ ROUSSEAU. Contrato Social. Traduzido por Lourdes Santos Machado. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p.32.

posições do governo social como constituintes da relação de todos os indivíduos entre si e de cada um consigo mesmo. Soberania e submissão passam a ser determinações básicas da liberdade enquanto inflexão dialética do direito e do dever.

Quanto aos associados, recebem eles, coletivamente, o nome de povo e se chamam, em particular, cidadãos, enquanto partícipes da autoridade soberana, e súditos enquanto submetidos à lei do Estado.³⁷

2. Educação e o Emílio

Com relação à educação, Rousseau se guia pelo princípio do interesse e da utilidade, de modo que o primeiro esteja dependente do segundo, enquanto este é derivado do princípio primordial da filosofia de Rousseau: a necessidade. Assim como para encontrar o homem original ou natural, na educação também se faz necessário separar “o que há de original e de artificial na natureza do homem³⁸”, o que é arbitrário e contingente daquilo que é universal e necessário.

Justamente por isto, o homem natural serve como medida da educação de Emílio: as necessidades do homem natural se fazem presentes na constituição de todo e qualquer homem, em qualquer situação geográfica e histórica. Enquanto isto, certos hábitos instituídos pelas convenções sociais tomam aspecto de necessidade sem sê-lo: as ocupações entediadas, as memorizações dos conteúdos não compreendidos e os conhecimentos não aplicáveis, assim também como a necessidade do aprendizado dos supostos conhecimentos e comportamentos que tem como única função suprir as demandas dos caprichos e das convenções sociais, criados para gerar diferenciações e saciar as vaidades do amor próprio.

O hábito está ligado tanto à educação quanto à ética: o bom agir depende da manutenção de bons hábitos, e a boa educação é aquela que reforça os hábitos do bem agir. Por isto, educação e ética andam juntos em Rousseau. Diz-nos o autor:

³⁷ ROUSSEAU. Contrato Social. Traduzido por Lourdes Santos Machado. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p.33-34.

³⁸ ROUSSEAU. Discurso Sobre os Fundamentos e a Origem da Desigualdade Entre os Homens. Traduzido por Lourdes Santos Machado. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p.228.

Dizem que a natureza é apenas o hábito. Que significa isso? Não existem hábitos que só se contraem pela força e jamais abafam a natureza? Assim é, por exemplo, o hábito das plantas cuja orientação vertical é contrariada. Posta em liberdade, a planta conserva a inclinação que a forçaram a tomar, mas nem por isso a seiva muda sua direção primitiva e, se a planta continuar a vegetar seu prolongamento voltará a ser vertical. O mesmo ocorre com as inclinações dos homens. Enquanto permanecemos na mesma condição, podemos conservar as que resultam do hábito e nos são menos naturais; mas, assim que a situação muda, o hábito cessa e a natureza retorna. A educação certamente não é senão um hábito.³⁹

Rousseau faz uma distinção entre uma educação para a sociedade de uma educação natural. Da primeira, formam-se pessoas para cumprir certas funções ou certos cargos, e cabe às escolas sua educação. Já a educação privada é a melhor forma de educação para a educação do homem. É nesta segunda educação que Rousseau enxerga a boa educação, pois esta o educa para a vida e para toda e qualquer necessidade que venha a ter na vida enquanto indivíduo. Vemos, porém, que Rousseau é ambíguo quando fala de sociedade: entende a sociedade real como algo degenerado, mas tem uma visão positiva de sociedade quando pensa o Estado ideal no **Contrato Social**. Por isto, podemos pensar em alguns pontos que formem um homem de virtude e que, sendo virtuoso e sabendo se bastar com a sabedoria da limitação dos seus desejos e com hábitos que evitem a vaidade e o vício, seja útil para a formação de cidadãos de uma sociedade democrática.

Os pontos principais de uma educação democrática, pensados a partir de Rousseau, são: distinguir fantasia de necessidade, interesse privado de interesse público, amor de si de amor próprio. Todos estes elementos são motivações ligadas ao indivíduo, mas têm como diferença serem determinações originárias e naturais (no caso das motivações virtuosas) e determinações que têm origem nas relações sociais (no caso dos vícios). Isto não implica, porém, que o

³⁹ ROUSSEAU, **Emílio, ou, Da Educação**. Traduzido por Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p.10.

homem deve se manter eternamente selvagem ou que a educação para a virtude seja o oposto da educação social.

À razão compete um papel duplo: ao mesmo tempo em que as capacidades de comparação, abstração e reflexão tornam possíveis os vícios e o afastamento das terminações naturais (e, portanto, da depravação), é também através da razão que se torna possível o reconhecimento dos princípios do direito natural e a transposição de um modo natural de liberdade para o modo convencional e civil de liberdade.

Apesar da forma de relação natural ser diferente da relação social, as necessidades e motivações básicas que determinam o indivíduo humano em seu estado natural são as mesmas no estado social, pois o homem ainda é o mesmo na sua constituição básica: alimentação, reprodução, descanso, em suma, sobrevivência. Qualquer desenvolvimento e complexificação dos comportamentos, das relações e da razão devem manter sempre em vista estes fundamentos.

Rousseau ressalta um ponto importante no processo de aprendizagem: a curiosidade e o interesse devem ser sempre o ponto de partida. Também a curiosidade tem seu tempo e seu contexto. A crítica de Rousseau aos modelos que buscam a padronização do conhecimento e sua reprodutibilidade mnemotécnica, sem a imersão contextual e a compreensão, pode muito bem ser diretamente endereçada ao modelo ainda dominante atualmente nas escolas. O referido mostra que o conhecimento efetivo parte de uma problematização que surge por intermédio da curiosidade natural, da descoberta que segue das experiências espontâneas e da condução destas, por parte do preceptor, através da construção dos contextos e dos ambientes que permitam a problematização dos meios de resolver e superar as dificuldades ou desvendar os mistérios através da tentativa de saciar as curiosidades.

Ainda, cada etapa da vida, assim como cada pessoa, tem sua peculiaridade. Torna-se claro, por meio das reflexões e demonstrações de Rousseau, que ensinar crianças aquilo que elas não conseguem conceber é completamente inútil; fazê-las memorizar temas ou conteúdos sem que lhes seja provocada a curiosidade é contra o interesse. Ora, se o ensino é contra a utilidade e o interesse, então este ensino seria, na esteira do raciocínio de Rousseau, contra os princípios que naturalmente guiam o aprendizado humano. Apenas através da imposição, da repressão e da falsa retribuição é que uma pessoa decora e reproduz (o que não é sinônimo de aprender)

conteúdos e comportamentos dos quais nunca sentiu interesse e nem entendeu a necessidade. Por isto, torna-se essencial distinguir adultos, adolescentes e crianças, não apenas nas suas capacidades fisiológicas e cognitivas, mas também nas suas inclinações e possibilidades de interesse.

Estes princípios de aprendizado, uma vez que tanto derivam quanto buscam ressaltar e manter a constituição natural, valem tanto para a educação que desenvolve as capacidades físicas e cognitivas quanto para a educação moral.

3. Escola, Indivíduo e Democracia

Seguindo o pensamento estrito de Rousseau, parece que não haveria espaço para uma educação escolar. A escola, ao contrário do que pretende a educação de Emílio, visa a fins que nem sempre são imanentes ao indivíduo e que em grande parte estão ligados à adaptação do indivíduo ao seu ambiente social e cultural. Nesse sentido, a escola é um instrumento de homogeneização, no qual um grupo de recém-chegados ao mundo deve seguir padrões de comportamento, além de reproduzir temas e atividades padronizados.

Rousseau, que prega pela igualdade natural, entende que a educação social degenera o homem, pois são as transformações do hábito que formam uma segunda natureza, a qual apaga a natureza original, tornando o homem vaidoso e buscando aquilo que ele não necessita. Em outros momentos, porém, Rousseau ressalta modelos de educação, como o espartano, e levando em consideração que reconhece, no contrato social, a saída da natureza e, ainda assim, a possibilidade de uma sociedade justa, podemos refletir através do pensamento de Rousseau se uma sociedade justa e democrática não exige também uma formação para a justiça e para a democracia.

As observações de Rousseau com relação à simplicidade do modo, ao desenvolvimento progressivo da educação, partindo dos sentidos e das paixões, chegando até a educação moral, podem ser um horizonte ao menos de reflexão. Muito embora a ciência do nosso tempo, especialmente no que tange ao comportamento humano, tenha evoluído bastante e mostrado como as motivações e cognições humanas são bem mais complicadas do que se dizia no século XVIII, a reflexão com relação ao que o homem deve visar como ideal para sua manutenção e bem-estar parece concordar com uma necessidade contemporânea: a fuga do hedonismo e da ganância.

Nesse ponto, olhar para a formação dos indivíduos é olhar para o ambiente que os modela, e o olhar crítico de Rousseau para a sociedade do seu tempo pode servir de exemplo, a fim de que tenhamos um olhar crítico para que tipos de motivação e de educação moral um ambiente como o nosso gera. Através desse olhar crítico, também temos que entender que a educação aqui é aquele hábito que o ambiente modela de acordo com o que a natureza também criou, e que dessa relação, complexa, é que surge, por uma multiplicidade de determinações, o *ethos* da nossa sociedade.

A escola é apenas um destes ambientes e enquanto tal tem uma função específica, bem como certamente não pode dar conta sozinha do todo. É importante que em uma sociedade que visa à paridade, as pessoas tenham acesso ao desenvolvimento das capacidades básicas para a comunicação e o trabalho. A escola cumpre um papel importante nesta democratização técnica, enquanto alfabetiza e repassa as operações matemáticas básicas para se viver em uma sociedade rodeada pela escrita e pelo cálculo. A escola chegou hoje no nível de universalização de acesso à alfabetização, o que certamente contribuiu para a efetivação da democracia.

Entretanto, ainda devemos nos perguntar qual o papel da escola para a concretização da cidadania e do cidadão justo, e como ela tem ou não colaborado para isto. Enquanto também cabe à escola e aos cursos profissionalizantes a preparação para o trabalho e o ensino das técnicas e conhecimentos básicos necessários para o engenho pragmático, da mesma forma, a educação do indivíduo enquanto ser político não pode ficar de lado. Ainda podemos dizer que, por mais que novas teorias pedagógicas falem em uma nova escola, em novos métodos de ensino e critiquem o modelo de padronização e mera memorização de conteúdos, a escola enquanto instituição continua montada para a reprodução não refletida de conteúdos.

Devemos levar a sério aqui os ensinamentos de Rousseau no **Emílio**, no qual cada coisa tem seu tempo, em que a ação é moldada pelo ambiente e pelas situações e a construção do saber está diretamente ligada ao despertar da curiosidade e ao saciar dos interesses. A construção de um contexto de educação que vise estes princípios, na escola, parece passar pela remodelagem da própria escola enquanto instituição e espaço físico. Levantamos apenas esta questão de maneira a apontá-la, pois sua resolução é um desafio e escapa dos fins deste artigo.

Ademais, a educação escolar que trate mais da reflexão e inserção dos alunos enquanto cidadãos é muito importante em uma sociedade democrática, visto que esta instituição escolar é ela mesma justificada e fruto desta sociedade. Porém, os interesses da formação para o mercado e para o consumo parecem se sobrepor à formação do cidadão autônomo.

4. Conclusão

O método crítico que visa compreender a origem e os problemas das sociedades históricas é essencial para a construção de uma alternativa que vise superar esses problemas. O reconhecimento dos problemas é parte necessária para evitá-los e superá-los, o conhecimento de suas causas constitui o caminho para orientar negativamente a ação. Saber o que **não fazer** faz parte da descoberta do caminho correto e, visto que os problemas sociais são todos frutos da ação e convenção humana, é na superação moral do homem que se encontra o fundamento da sociedade justa.

A ação humana é dependente dos estímulos físicos, psicológicos, políticos e morais do ambiente em que vive, dessa forma, cabe saber qual a melhor maneira de compor o contexto para a ação humana que estimule a virtude e bloqueie os vícios. Ora, a formação moral do homem, assim como a formação física e intelectual, sendo central para a sociedade justa (democrática), implica que a educação (das paixões e do intelecto) é fator indispensável da construção de uma sociedade justa. E sendo a sociedade justa a finalidade que se busca, a educação deve por sua vez ter como finalidade a formação do homem justo, cidadão que compõe e constrói essa sociedade.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Edemilson A. **A Tirania de Narciso**: alteridade, narcisismo e política. 1998. Dissertação (Mestrado), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

CASSIRER, Ernst. **A questão de Jean-Jacques Rousseau**. Traduzido por Erlon José Pascoal e Jézio Gutierrez. São Paulo: UNESP, 1999.

MONTEAGUDO, Ricardo. Rousseau Existencialista. **Trans/form/ação**, Marília, v.27, n.1, 2004.

PRADO JR, Bento. Jean Jacques Rousseau entre as flores e as palavras. In. PONGE, Robert et al. **Rousseau**: ensaios Caxias do Sul, UCS, 1979.

ROUSSEAU. Contrato Social. Traduzido por Lourdes Santos Machado. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

____. Discurso Sobre os Fundamentos e a Origem da Desigualdade Entre os Homens. Traduzido por Lourdes Santos Machado. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

____. **Emílio, ou Da Educação**. Traduzido por Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

____. Ensaio Sobre A Origem das Línguas. Traduzido por Lourdes Santos Machado In: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural 1991.

SALOMON-BAYET, Claire; ROUSSEAU, Jean-Jacques. In: CHÂTELET, François. **História da Filosofia**: Ideias, doutrinas. v.4, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1972.

STAROBINSKI, Jean. **A Transparência e o Obstáculo**. Traduzido por Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

OS CONCEITOS DE PRECONCEITO, AUTORIDADE E TRADIÇÃO SEGUNDO A HERMENÊUTICA DE GADAMER

Viviane Magalhães Pereira

Introdução

Martin Heidegger reconheceu a “estrutura prévia da compreensão”, liberando a hermenêutica das concepções objetivistas e subjetivistas em torno da questão da compreensão, determinando para a análise dessa estrutura a formação expressa de uma consciência da nossa finitude. Seguindo Heidegger, mas sendo conduzido por objetivos diferentes dos desse autor, Hans-Georg Gadamer pôs como tarefa principal para a sua hermenêutica filosófica fazer jus à historicidade da compreensão e elevá-la a um princípio hermenêutico. Para a aceitação da legitimidade de tal historicidade, ele se utilizou de alguns conceitos filosóficos, que, por estarem diretamente relacionados à nossa experiência histórica, serviriam para a elaboração do fundamento hermenêutico de que a verdade da tradição não pode ser convertida em objeto. Porém, tal fundamentação não poderia mais ser aquela professada e consumada pela *Aufklärung*, ou seja, garantida pela precisão do método, senão oriunda de um alargamento da problemática envolta na descoberta da tradição hermenêutica de que somos determinados pela história.

A busca de uma fundamentação para o fato de, em todo caso, sermos previamente afetados pelos efeitos da história, conduziu Gadamer a recusar se pensar o problema da compreensão a partir de argumentos epistemológicos, como fizera Wilhelm Dilthey, e a justificar a sua historicidade a partir de um princípio ontológico. Isso significa dizer que, para descobrir como ocorre de fato a compreensão, ele viu a necessidade de incluí-la como pressuposto, isto é, a considerar a condição em toda busca já estarmos compreendendo de algum modo. Em outros termos, já que um princípio ontológico é aquele que tem incluso em si mesmo, tanto aquele que o reconheceu como o modo como este o fez, o princípio pensado por Gadamer já comporta na sua própria definição o fato de

que somos um “modo de compreender”, nunca alcançando uma verdade definitiva, mas sempre estando em um processo continuamente em formação. Ele tem como centro não a consciência histórica, mas a própria história.

Gadamer transferiu a hermenêutica da condição de uma disciplina filosófica para uma postura que traz para a Filosofia a possibilidade de um novo começo. Para que compreendamos a sua proposta de uma “hermenêutica ontológica”, faz-se necessária uma elucidação do modo como ele utiliza certos conceitos. Neste artigo, nosso objetivo é mostrar como o autor se apropria dos termos preconceito, autoridade e tradição, cujo sentido, embora tenha sido largamente elaborado pela linguagem ao longo da história, ainda está suscetível a reducionismos na linguagem corrente.

1. O preconceito contra os preconceitos na *Aufklärung* e a reelaboração destes como juízos prévios

Para criticar a autoridade de uma tradição religiosa e de certa política dominante, que impunha suas crenças e regras não justificadas, a *Aufklärung* moderna acabou por desenvolver um preconceito contra todos os preconceitos⁴⁰ não avaliados pelo “tribunal da razão”. Vemos tal postura sendo confirmada pelo conhecido lema da *Aufklärung*, formulado por Immanuel Kant: “Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento!”⁴¹.

Com isso, há o que Gadamer chamou de uma “despotencialização da tradição”⁴². A fonte última de toda autoridade deixa de ser a tradição para ser a razão. E isso significa dizer que nós podemos saber melhor do que os relatos que chegam até nós, desde que nós tenhamos autonomia frente à autoridade que se quer impor quando traz à tona novos preconceitos⁴³. Todavia, para Kant, para

⁴⁰ Cf. GADAMER, Hans-Georg. *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1990 (Gesammelte Werke, Bd.1). p.275.

⁴¹ KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é 'Esclarecimento'?. In: **Textos Seletos**. Petrópolis: Vozes, 1974. p.100.

⁴² GADAMER, Hans-Georg. *Wahrheit und Methode*, 2002, p.275.

⁴³ KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta**: O que é 'Esclarecimento'?, 1974, p.104: “Apenas novos preconceitos, assim como os velhos, servirão como cintas para conduzir a grande massa destituída de pensamento”.

aqueles indivíduos que aspiram à liberdade, “fazer um uso público de sua razão em todas as questões”⁴⁴ deverá ser sua norma.

Esse estado perfeito de “esclarecimento total” já havia sido facilmente incorporado pelas ciências empírico-analíticas do século XVII. O ideal defendido por essas ciências era de que para se atingir uma descrição fiel da natureza, isenta das superstições e crenças que poderiam estar por trás das explicações dos seus fenômenos, bastava recusar inicialmente toda fundamentação anterior acerca da realidade natural. Além disso, para alcançar seus resultados, tais ciências buscavam, mediante uma observação metódica, encontrar regularidades que passassem a ser generalizadas, servindo como axiomas para as próximas pesquisas.

O problema é que tal ideal de racionalidade também foi apropriado pela ciência histórica do século XIX, apesar de toda a sua crítica ao racionalismo. E ao supor poder alcançar um “conhecimento objetivo do mundo histórico, capaz de se igualar em dignidade com o conhecimento da natureza na ciência moderna”⁴⁵, terminou por compartilhar dos preconceitos da *Aufklärung*.

A consequência disso foi uma investigação equivocada dos temas considerados “humanos”, pois, pressupunha-se que também para as questões concernentes exclusivamente ao ser humano, como é, por exemplo, a transmissão de conhecimento e de comportamentos construídos ao longo da história, havia uma regularidade. Segundo Dilthey, o problema é “a dificuldade de se harmonizar o conhecimento histórico, que contribui para a formação de nossa consciência histórica [...], e a dificuldade de compreendê-lo em sua verdadeira essência a partir do moderno conceito do método.”⁴⁶

O posicionamento do historicismo foi evidentemente um equívoco, já que, com ele, acreditava-se que a razão por si mesma era capaz de apreender a história através de fatos, supostamente incontestáveis, e provocar uma ruptura com a continuidade de sentido da tradição. Foi a adesão ao lema da *Aufklärung* para as questões das chamadas “ciências do espírito” que fez com que os preconceitos passassem a ser definitivamente desvalorizados, recebendo um sentido ainda mais negativo.

⁴⁴ KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta:** O que é 'Esclarecimento'?, 1974, p.104.

⁴⁵ GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**, 2002, p.280.

⁴⁶ GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**, 2002, p.275-276.

O termo “preconceito” passou, assim, a significar “juízo não fundamentado” ou, pior, “falso juízo”, quando ele em si mesmo denota apenas “um juízo (*Urteil*) que se forma antes do exame definitivo de todos os momentos determinantes segundo a coisa em questão.”⁴⁷ O conceito de “preconceito” não indica, portanto, que ele seja necessariamente um obstáculo para a compreensão, uma vez que ele tanto pode ser valorizado positivamente como negativamente.

Porém, a *Aufklärung* simplesmente ignorou o sentido dessa palavra e conferiu a ela apenas o sentido negativo que chegou até os nossos dias e que passou a ser aplicado no âmbito da hermenêutica. A intenção inicial da crítica da *Aufklärung* aos preconceitos era de fazer frente principalmente à interpretação dogmática da tradição religiosa do cristianismo com relação à sagrada escritura. No entanto, com isso, ela terminou negando toda e qualquer autoridade dos conteúdos advindos do passado.

Quando esse ideal de racionalidade absoluta é utilizado na hermenêutica para a compreensão daqueles produtos genuinamente históricos, como, por exemplo, para a interpretação de textos, essa decisão logo revela ser um equívoco. Isso se dá porque, na medida em que algo foi fixado por escrito, ele adquire a sua própria autoridade, sendo difícil admitir que ele não seja verdadeiro ou evitar que a nossa interpretação não esteja equivocada, já que não poderá haver objeções por parte do texto. Por essa razão, Gadamer escreveu:

Torna-se necessário um esforço crítico especial para nos libertarmos do preconceito cultivado a favor do escrito e distinguir, também aqui, como em qualquer afirmação oral, entre opinião e verdade. Seja como for, a tendência geral da *Aufklärung* é não deixar valer autoridade alguma e decidir tudo diante do tribunal da razão.⁴⁸

Porém, a reflexão liberta do paradigma da *Aufklärung* precisa tornar consciente que uma coisa é as ciências da natureza criticarem os testemunhos da aparência dos sentidos e outra coisa, completamente diferente, é tornar a tradição objeto de crítica. Não é porque muitos dos filósofos daquela época ainda eram contribuidores significativos das ciências da natureza que eles precisavam aplicar o

⁴⁷ GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**, 2002, p.275.

⁴⁸ GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**, 2002, p.277.

mesmo modelo de método empregado aos objetos das ciências à tradição dos textos, ou aos seus próprios objetos sem que isso fosse questionado.

É certo que a própria *Aufklärung* não podia negar absolutamente que existissem preconceitos verdadeiros, pois, não podia recusar, por exemplo, toda uma tradição de textos que chegou e chega até nós. Não obstante, o ponto que faz com que não dê mais para aceitarmos os próprios preconceitos da *Aufklärung* é que, para ela, mesmo existindo preconceitos verdadeiros, estes teriam que ser exaustivamente justificados pelo conhecimento racional.

Todavia, em virtude do desenvolvimento da consciência histórica, até a sua conversão em uma “consciência” da nossa finitude em Heidegger, vemos que essa tarefa jamais poderá ser plenamente e definitivamente realizada. Ademais, isso não significa que não seja possível a realização de uma fundamentação racional para o conhecimento, senão que uma justificação lógico-matemática, como queria a *Aufklärung* para o conhecimento da natureza, não pode se aplicar igualmente para o universo da práxis e da vida.

No Romantismo ainda se partilhava o preconceito da *Aufklärung*, mas de modo invertido. Friedrich Schleiermacher, influenciado pelo Romantismo, acreditava na possibilidade de compreender corretamente a ideia de um escrito mediante “um retrocesso até o momento de produção do texto”. Tratava-se do ideal romântico de que devemos empreender uma restauração da perfectibilidade do passado, reconhecendo a sua superioridade ante a nossa pretensão de um saber absoluto pautado no nosso esclarecimento total no presente.

Entretanto, foram dessas inversões de valores do Romantismo que se originou “a atitude da ciência histórica do século XIX”, pois, a valorização do passado foi se convertendo pouco a pouco em um “redespertar intuitivo” de um “conhecimento histórico distanciado”. E a tentativa de captar este passado em seu sentido pleno fez com que o historicismo ambicionasse “um conhecimento objetivo do mundo histórico, capaz de se igualar em dignidade com o conhecimento da natureza da ciência moderna”⁴⁹, o que, no fundo, é apenas uma afirmação e ampliação do ideal da *Aufklärung*.

Na *Aufklärung*, toda tradição, que revelou ser fonte de juízos não fundamentados ante a razão, precisa ser compreendida mediante um retorno às suas formas de representação do passado. Mas, por

⁴⁹ GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**, 2002, p.279-280.

outro lado, também para o historicismo, influenciado pelo Romantismo, há uma afirmação absoluta da razão em detrimento dos preconceitos, uma vez que existe uma meta de tornar objetivo o conteúdo do passado. E nós sabemos que tornar objetivo significa seguir o modelo do método científico e, assim, o padrão de racionalidade advindo de René Descartes.

No entanto, Gadamer insistiu em dizer que “uma razão absoluta não apresenta nenhuma possibilidade para a humanidade histórica”, pois, se a própria razão “somente existe como real e histórica [...] isso significa [que ela] não é dona de si mesma, pois está sempre referida ao dado no qual exerce sua ação”⁵⁰. Se o problema de avaliar o modo como fazemos nossas teorias, ao mesmo tempo em que as desenvolvemos, foi um problema assumido pelas ciências do espírito, então continua sendo tarefa da Filosofia mostrar que não podemos mais seguir o padrão de método das ciências da natureza sem que tomemos uma postura crítica diante dela.

Mesmo Dilthey, que foi representante da escola histórica, chegou a compreender que o obstáculo para alcançar um conhecimento objetivo último da história existe, porque fica difícil estabelecer uma conexão entre a “interiorização das vivências” e o mundo histórico, uma vez que as grandes realidades históricas determinam de antemão toda “vivência”. Em outras palavras, o fluir do tempo através de toda realidade humana “é o mesmo no mundo histórico e em mim próprio, que o contempo”⁵¹.

Contudo, quando Dilthey buscou um conhecimento objetivo definitivo para as ciências do espírito⁵², ele terminou por reproduzir, de forma ainda mais radical, a exigência da *Aufklärung* de alcançar um saber irrefutável a partir do esforço da nossa razão. Nesse caso, é a razão histórica que impõe sua condição de ter mais elementos para compreender o passado do que havia na época em que seus próprios juízos foram formados. Dilthey chamou de “exegese ou interpretação a esta arte de compreender as manifestações vitais fixadas de uma forma durável”⁵³.

⁵⁰ GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**, 2002, p.280.

⁵¹ DILTHEY, Wilhelm. **Origens da hermenêutica**. In: **Textos de hermenêutica**. Trad. Alberto Reis. Lisboa: Rés, 1984. p.177.

⁵² DILTHEY, Wilhelm. **Origens da hermenêutica**, 1984, p.185: “A objetividade da história só é possível quando aparece um ponto de vista que capte [a] conexão [entre as vivências e o mundo histórico] tal como ocorreu”.

⁵³ DILTHEY, Wilhelm. **Origens da hermenêutica**, 1984, p.151.

Mesmo com todas as tentativas de mostrar a importância do passado e a sua influência sobre nós frente à aspiração a um saber racional absoluto, acabou-se por conservar a ideia científica moderna de domínio de uma consciência sobre um objeto mediante um método. Nesse caso, o objeto seria a história, que mediante uma hermenêutica teria seu sentido revelado de modo duradouro. A consciência de que a história nos determina se transformou em um saber sobre a história, com intenções claras de torná-la objeto das ciências do espírito.

Não há dúvida que esse modo de proceder é herdeiro do discurso transcendental kantiano. Kant, ao afirmar que a nossa experiência é guiada por um saber *a priori*, fundou um paradigma, de tal modo que depois dele não é mais permitido falarmos das coisas sem que façamos uma referência ao sujeito⁵⁴. Entretanto, se tornamos esse *a priori* puro algo absoluto, acabamos por admitir a existência de uma interioridade isenta de todas as influências do mundo onde ela se originou, no qual ela permanece inserida e do qual ela não pode se separar.

Foi essa verdade que o subjetivismo moderno não conseguiu incorporar às suas teorias. A ciência histórica, ainda seguindo o paradigma da *Aufklärung*, incorreu na ilusão de que a subjetividade podia dar conta do mundo histórico, mediante um conhecimento objetivo com valor universal.

Com Heidegger e Gadamer, entretanto, a tentativa de uma superação de todo e qualquer preconceito se mostrou infundada. Se a consciência histórica decorre da própria história, ou seja, se aquela é por essa determinada, não existe uma razão absoluta, pois a razão não é estática, não se situa em um momento paralisado no tempo em condições de apreender “recortes” da história, até o ponto em que, através de um “somatório de recortes”, possa captar a sua totalidade.

Na realidade, ao mesmo tempo em que a razão tenta interpretar a história, ela ainda está sendo modificada pelos efeitos dessa. A consciência é mobilidade, é processo em constante transformação, por isso, não podemos falar de uma razão “dona de si mesma”. Querer dominar a natureza orgânica é bem diferente de conseguir ter controle sobre a história e sobre nossas próprias concepções. Nas palavras de Gadamer:

⁵⁴ Cf. KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 6.ed. Traduzido por Manuela Pinto dos Santos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

[...] não é a história que nos pertence, mas somos nós que pertencemos a ela. Muito antes de nos compreendermos na reflexão sobre o passado, já nos compreendemos naturalmente na família, na sociedade e no Estado em que vivemos. A lente da subjetividade é um espelho deformante. A autorreflexão do indivíduo não passa de uma luz tênue na corrente cerrada da vida histórica. *Por isso, os preconceitos de um indivíduo, muito mais que seus juízos, constituem a realidade histórica de seu ser.*⁵⁵ (grifo do autor).

Desse modo, para que nos aproximemos de um entendimento acerca da realidade da história e, conseqüentemente, de um posicionamento que considere e faça jus ao modo de compreender humano, tentaremos fazer um resgate da discussão em torno da questão dos preconceitos. Assim, estaremos tratando dos fundamentos que determinam todo o comportamento humano⁵⁶, inclusive o comportamento científico.

Antes de elaborar uma teoria do conhecimento, como pretendia Kant, que faça uma crítica à razão pura, delimitando aquilo que ela pode conhecer; a nossa preocupação é ontológica, traz uma interrogação que é anterior a uma teoria do conhecimento, isto é, pergunta pelo sentido do próprio compreender.

Antes de tomarmos a postura que nos exige a *Aufklärung*, de nos servir da nossa racionalidade, já somos em um mundo de significados gestados historicamente, já estamos limitados pelos significados presentes nos contextos dos quais fazemos parte e já temos, assim, concepções pré-formadas. Foi Heidegger quem nos alertou para essa estrutura prévia da compreensão⁵⁷, para o fato de já sermos lançados diante de determinadas possibilidades, de desde sempre sermos na compreensão.

É a partir desse “horizonte de sentido”, ou seja, de nossas expectativas de sentido, que nos projetamos em um mundo de significados e nele buscamos, através das coisas, uma possibilidade

⁵⁵ GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**, 2002, p.281.

⁵⁶ Cf. ALMEIDA, Custódio Luís Silva de. **Hermenêutica e dialética: dos estudos platônicos ao encontro com Hegel**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p.260.

⁵⁷ Cf. HEIDEGGER, Martin. **Sein und Zeit**. 11.ed. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1967.

de compreensão⁵⁸. Assim, apreendemos algo das coisas que sirva a nós, tomamos uma de suas possibilidades, manifestamos seu sentido⁵⁹, as interpretamos⁶⁰. Em outros termos, algo novo se incorpora ao já conhecido, a saber, o sentido⁶¹ das coisas à concepção prévia que tínhamos delas.

Ora, se nos projetamos para compreender as coisas, na tentativa de articular o sentido que lhes é próprio, como não impor nossas concepções prévias a elas? Como não repetir o que já sabíamos sobre elas? Como não incorrer em um círculo vicioso? Para Heidegger, não temos como recusar a circularidade da compreensão, pois, não há busca pelo reconhecimento de um sentido nas coisas sem que já saibamos algo sobre elas. “Quando se interpreta, realiza-se uma projeção para o futuro de algo tomado do passado, isto é, antecipa-se uma possibilidade, a partir de um todo conjuntural”⁶².

Entretanto, é próprio da mobilidade da compreensão, não se guiando por um dado prévio, mas assumindo determinadas possibilidades, ser capaz de articular o sentido das coisas a cada vez de um modo novo. Por esse motivo, conforme afirmou Heidegger, “o decisivo não é sair do círculo, mas entrar no círculo de modo adequado”⁶³, evitando interpretações orientadas por conceitos ingênuos. Ademais, se a nossa compreensão é um “poder-ser” (*Seinkönnen*), nenhum processo concluído e continuado em um mesmo círculo (má circularidade) pode ser absoluto, de tal modo que um círculo vicioso revela ser equivocado por si mesmo.

Devemos “na elaboração da aquisição prévia (*Vorhabe*), da visão prévia (*Vorsicht*) e da antecipação (*Vorbegriff*), assegurar o tema científico a partir das coisas elas mesmas”⁶⁴. Isso significa que temos que reconhecer que os juízos que formamos por meio da compreensão não podem definir todo sentido. Juízos são formados mediante proposições, são “recortes” do sentido presente na história. Assim, ao formá-los, tanto podemos nos precipitar e dar um valor

⁵⁸ Cf. HEIDEGGER, Martin. **Sein und Zeit**, 1967, p.146.

⁵⁹ Cf. ALMEIDA, Custódio Luís Silva de. **Hermenêutica e dialética**, 2002, p.244.

⁶⁰ Cf. HEIDEGGER, Martin. **Sein und Zeit**, 1967, p.149.

⁶¹ Cf. HEIDEGGER, Martin. **Sein und Zeit**, 1967, p.151.

⁶² ALMEIDA, Custódio Luís Silva de. **Hermenêutica e dialética**, 2002, p.255.

⁶³ HEIDEGGER, Martin. **Sein und Zeit**, 1967, p.153.

⁶⁴ HEIDEGGER, Martin. **Sein und Zeit**, 1967, p.154.

objetivo às coisas que não corresponde à sua verdade como podemos “acertar”⁶⁵.

Não há como abandonar os nossos juízos, como sair de nós mesmos para avaliar nossos conhecimentos, porém, podemos ter presente a ideia de que há outras possibilidades de sentido e que só podemos incorporá-las, caso estejamos abertos para as coisas elas mesmas. Isso significa que, no encontro com a coisa, podemos incorporar o novo às nossas concepções prévias e na interpretação já saber mais do que sabíamos antes. Essa é a descrição, feita por Heidegger, do processo contínuo que é o círculo hermenêutico.

Gadamer se apropriou dessas formulações de Heidegger⁶⁶ e, com isso, pôde ver que não temos como nos desvencilhar de todas as nossas concepções prévias, a ponto de termos como avaliá-las racionalmente, visto que, até a busca por um conhecimento racional parte de “determinadas expectativas e na perspectiva de um sentido determinado”⁶⁷. No entanto, se sabemos que somos suscetíveis à influência de preconceitos que podem nos conduzir ao erro, estamos, em primeiro lugar, em condições de ter consciência da nossa *finitude*⁶⁸.

Isso implica dizer que, com tal “consciência” nos deparamos com a própria condição de possibilidade do nosso saber. “Não se trata de absolutizar a finitude, invertendo apenas a ordem tradicional, [...] mas de incorporar nosso ser em nosso saber e vice-versa”⁶⁹. Todavia, para que isso aconteça, precisamos estar abertos para a experiência do novo, seja a verdade da coisa ou a opinião de outra pessoa, ou seja, precisamos colocar as nossas concepções em relação com o diferente, estar dispostos a criticá-las. Pois, é só na experiência do choque, quando nada faz sentido ou quando há um desacordo, que vemos a necessidade de encontrar uma linguagem

⁶⁵ ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica**: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem. São Leopoldo: UNISINOS, 2002, p.93: “O homem aprende pelo padecer e percebe seus limites compreendendo-se como ser finito e, portanto, histórico. A concepção heideggeriana de *Dasein* fundamenta e representa essa dimensão da experiência”.

⁶⁶ Cf. ALMEIDA, Custódio Luís Silva de. **Hermenêutica e dialética**, 2002, p.258.

⁶⁷ GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**, 2002, p.271.

⁶⁸ Cf. ALMEIDA, Custódio Luís Silva de. **Hermenêutica e dialética**, 2002, p.260.

⁶⁹ ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica**, 2002, p.94-95.

comum, onde não predomine a unilateralidade de nossos próprios hábitos⁷⁰.

A *Aufklärung* já havia salientado a necessidade de avaliação dos nossos preconceitos, na tentativa de substituir aqueles preconceitos falsos pelos preconceitos verdadeiros, mas a tarefa que ela impôs a si mesma, de fazer a razão valer frente a todo e qualquer preconceito, revelou-se inalcançável.

O empecilho para alcançar esse ideal de uma razão absoluta mostrou ser, desde Heidegger, a finitude da nossa compreensão. Podemos e devemos reavaliar alguns de nossos preconceitos, entretanto, enquanto isso, outros permanecerão determinando o nosso modo de lidar com as coisas⁷¹. E não há como “fugir” dessa situação ambígua⁷² com a qual nos deparamos toda vez que tentamos compreender.

Contudo, não devemos encarar isso como uma aceitação passiva de nossos preconceitos, justificando sua permanência para além de toda e qualquer reflexão. Antes, tais preconceitos precisam, em algum momento, ser avaliados, nem que seja mediante a experiência do choque dos nossos preconceitos com a coisa a ser pensada, embora tenhamos que reconhecer que antes dessa experiência não temos como saber nem ao menos que preconceitos possuímos.

Ademais, existem preconceitos que podem ser positivos e que, por serem herdados do passado, sem que haja uma reflexão que lhe sirva de contraponto, permanecem nos influenciando. Esse é o caso da autoridade e da tradição. Admitir que elas fazem parte da nossa compreensão é o primeiro passo para uma consciência histórica crítica, que reconhece quais são as suas possibilidades dentro de um dado contexto histórico.

⁷⁰ Cf. GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**, 2002, p.272-273.

⁷¹ GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**, 2002, p.274: “São os preconceitos não percebidos os que, com seu domínio, nos tomam surdos para as coisas de que nos fala a tradição”.

⁷² ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica**, 2002, p.100: “Em palavras gadamerianas, a ambiguidade ‘é o estigma da finitude da experiência hermenêutica’”.

2. Autoridade e tradição como formas de preconceitos produtivos

Se quisermos fazer justiça à historicidade da compreensão e, conseqüentemente, ao modo finito do homem, precisamos admitir primeiro que existem preconceitos legítimos e depois que devemos nos esforçar para evitar aqueles que são falsos⁷³. “Com isso, a questão central de uma hermenêutica verdadeiramente histórica [...] pode ser formulada assim: Qual é a base que fundamenta a legitimidade de [nossos] preconceitos?” Ou melhor, “em que se diferenciam os preconceitos legítimos de todos os inumeráveis preconceitos cuja superação representa a inquestionável tarefa de toda razão crítica?”⁷⁴

Para tentar responder a essas perguntas e pensar positivamente a problemática que envolve os preconceitos, vamos primeiro retomar a divisão que a *Aufklärung* fez dos preconceitos entre *preconceitos por precipitação* e *preconceitos de autoridade*. Pois, embora esteja dito que os preconceitos são formas de incorrerem em erro, nem sempre eles estão de todo separados do uso que fazemos da nossa razão. O primeiro exemplo disso já havia sido exposto pela própria *Aufklärung*: Os *preconceitos por precipitação* seriam aqueles que fazem com que nos enganemos ao *fazermos uso apressado* da nossa razão.

Schleiermacher, seguindo os rastros da *Aufklärung*, afirmou que a possibilidade do ser humano errar é parte integrante da própria atividade de compreensão, porque, “a não-compreensão se dá por si [enquanto] a compreensão precisa ser querida e buscada sob todos os aspectos”⁷⁵. Isso significa dizer que, de imediato, por precipitação, usamos a nossa razão de qualquer modo, sem o rigor do método, sendo conduzidos a mal-entendidos. Por isso, segundo ele, é tarefa da hermenêutica justamente evitá-los.

A fórmula para escapar desses preconceitos precipitados já havia sido dada pela própria *Aufklärung*, a saber, fazer “um uso metodológico e disciplinado da razão”⁷⁶, conforme lhe ensinou o

⁷³ Cf. ALMEIDA, Custódio Luís Silva de. **Hermenêutica e dialética**, 2002, p.265.

⁷⁴ GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**, 2002, p.281-282.

⁷⁵ SCHLEIERMACHER, Friedrich D.E. **Hermenêutica e crítica**. Traduzido por Aloísio Ruedell. Rev. Paulo R. Schneider. Ijuí: Unijuí, 2005. p.113.

⁷⁶ GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**, 2002, p.282.

cartesianismo. Ou seja, como disse Schleiermacher, buscar a compreensão “sob todos os aspectos”, com cautela e rigor.

Todavia, o grande problema para os filósofos que seguiam o modelo da metodologia científica eram os *preconceitos de autoridade*, porque eles consideravam que esses preconceitos surgiam por *não* fazermos uso da nossa razão, por termos nos sujeitado a eles, justamente a eles que, conforme a *Aufklärung*, não contêm nenhuma verdade.

O curioso é notar que mesmo os representantes da *Aufklärung* não conseguiram pôr estritamente em prática a árdua tarefa que eles impuseram para si mesmos de não se servir desses preconceitos. Apesar da crítica que eles fizeram à interpretação dogmática da Bíblia feita pelo cristianismo, por exemplo, eles ainda admitiam a possibilidade da subsistência de uma verdade sobrenatural e, muitas vezes, reconheciam até a autoridade da Bíblia e da Igreja. E isso, não é seguir a autoridade da fé?

Talvez a própria *Aufklärung* tenha se contradito não só porque fez um uso equivocado do termo “preconceito”, mas também por ter, mais especificamente, deturpado o conceito de autoridade, o qual “acabou sendo referido ao oposto de razão e liberdade, a saber, ao conceito de obediência cega”⁷⁷; quando, na verdade, a autoridade, segundo nos informa a sua história, é fundamentalmente a característica de algo ser superior e, por isso, pleitear o direito de ser correto.

Ela não surge aleatoriamente, mas é resultado do reconhecimento por parte de nós de sua superioridade. E, assim, origina-se de uma ação da nossa própria razão, que, ao se tornar consciente das suas próprias possibilidades, outorga a outro uma visão mais acertada. Por isso, autoridade tem a ver com conhecimento. Ela é para Gadamer um elemento que põe “a razão em favor da historicidade”, visto que, reconhecemos uma autoridade pelo conhecimento que ela detém, que ela adquire mediante um “ato da liberdade e da razão”⁷⁸.

Há uma identificação por parte daquele que a aceita, pois, percebe que o que a autoridade diz é algo que pode ser compreendido. A *Aufklärung*, por um lado, livrou-nos das armadilhas do dogmatismo, mas, por outro, incorreu em extremismos que precisamos ultrapassar, caso não queiramos correr o risco de limitar a

⁷⁷ GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**, 2002, p.284.

⁷⁸ ALMEIDA, Custódio Luís Silva de. **Hermenêutica e dialética**, 2002, p.266.

reflexão sobre as questões humanas com a aceitação de tal paradigma moderno.

Se o Romantismo ainda partilhava do preconceito da *Aufklärung*, mesmo que de modo invertido, dando demasiada superioridade à tradição, ele, pelo menos, colocou sob outra perspectiva o conceito de “tradição”, fazendo, até certo ponto, uma crítica à *Aufklärung*. Todavia, ao se servir dos preconceitos de autoridade para tentar tornar consciente que aquilo que nos chega – por meio da família, do Estado e da sociedade – pode pleitear o seu direito de trazer consigo uma verdade, o Romantismo terminou nos conduzindo para interpretações ainda mais equivocadas do que aquela da *Aufklärung* com relação aos preconceitos.

Autoridade pode remeter a tudo o que dissemos, porém, também pode ser associada a conservadorismo⁷⁹, porque, na verdade, “a autoridade é, em primeiro lugar, uma atribuição a pessoas”⁸⁰ e segui-la pode dar a ideia de obediência, sujeição ou submissão, características exemplares que podem estar ligadas a um conservadorismo que quer manter a todo custo o sistema de crenças nas quais está apoiado. Por essa razão, Gadamer faz uso, preferencialmente, do conceito de tradição, por esta ser uma forma de autoridade que se tornou anônima e, desse modo, impessoal.

Além disso, a tradição é um exemplo de autoridade que, sem uma explicação racionalmente constatada, nos é transmitida ao longo dos tempos e, ainda assim, tem um poder sobre a nossa ação e o nosso comportamento⁸¹. Mesmo para aquele indivíduo mais “educado”, que saiu, nas palavras de Kant, do estado de “tutela” e alcançou a “maioridade”, ou o amadurecimento, sendo capaz de “pensar por si mesmo”⁸², não há como se libertar de “toda herança histórica e toda tradição”⁸³.

⁷⁹ Cf. GADAMER, Hans-Georg. “Réplica à Hermenêutica e crítica da ideologia”. In: **Verdade e Método II**: complementos e índice. 2.ed. Traduzido por Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.

⁸⁰ GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**, 2002, p.284.

⁸¹ ALMEIDA, Custódio Luís Silva de. **Hermenêutica e dialética**, 2002, p.265: “Gadamer abre caminho para a revalorização da autoridade como ‘fonte de preconceitos’ legítimos, mas também e, conseqüentemente, como ‘fonte de verdade’”.

⁸² KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta**: O que é ‘Esclarecimento’?, 1974, p.100-102.

⁸³ GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**, 2002, p.285.

Os costumes são, por exemplo, um modelo de tradição que chega até nós por meio da história e são seguidos, quer por pessoas “esclarecidas” quer por pessoas que não alcançaram essa “maioridade”⁸⁴ da razão almejada por Kant. E é isso o que Gadamer denomina tradição: “Ter validade sem precisar de fundamentação”.

Devemos ao Romantismo essa correção da *Aufklärung*, “no sentido de reconhecer que, ao lado dos fundamentos da razão, a tradição conserva algum direito e determina amplamente as nossas instituições e comportamentos”⁸⁵. Contudo, devemos lembrar que não estamos seguindo o Romantismo, uma vez que nesse movimento intelectual o conceito de tradição também se tornou ambíguo, justamente o que Gadamer quis evitar ao mencionar o seu caráter de impessoalidade.

O Romantismo via na tradição “um dado histórico ao modo da natureza”⁸⁶, como algo que “nos determina de modo espontâneo” e se conserva sem rupturas. Pelo contrário, Gadamer tentou revisar e retomar o conceito de tradição, porque a tradição é justamente uma herança histórica que participa do movimento da compreensão⁸⁷, que está atuando nas mudanças históricas, sendo, a cada interpretação, juntamente com o intérprete, renovada e ampliada.

As tradições não perduram naturalmente por causa da sua “capacidade de inércia”. Todavia, necessitam ser afirmadas, assumidas e cultivadas para que permaneçam coexistindo com as novas questões. A conservação da tradição, ante as novas experiências⁸⁸, não é uma atitude passiva, mas uma escolha que fazemos toda vez que afirmamos que ela ainda tem algo a nos ensinar⁸⁹.

⁸⁴ Cf. KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta:** O que é 'Esclarecimento'?, 1974, p.102.

⁸⁵ GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**, 2002, p.285.

⁸⁶ GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**, 2002, p.286.

⁸⁷ ALMEIDA, Custódio Luís Silva de. **Hermenêutica e dialética**, 2002, p.266: “[...] a tradição é o fio condutor da temporalidade que nos põe em chão firme pela possibilidade que nela temos de *convalidar* nossos juízos” (Grifo nosso).

⁸⁸ GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**, 2002, p.286: “A tradição é essencialmente conservação e, como tal, sempre está atuante nas mudanças históricas”.

⁸⁹ HABERMAS, Jürgen. **Dialética e hermenêutica:** para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Traduzido por Álvaro Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987, p.79: “Se nós analisarmos com suficiente rigor o fato de nossa dependência das tradições (*Überlieferungen*) históricas, [nós] topamos com a

Ser na tradição é, em outras palavras, já ter o nosso próprio horizonte integrado ao horizonte histórico e tentar, ao mesmo tempo, tomar consciência disso, o que Gadamer intitulou de “fusão de horizontes”. Tal fusão também se dá entre “o horizonte espiritual da humanidade”⁹⁰ e o “novo”, como disse Gadamer:

[...] quando a vida sofre suas transformações mais tumultuadas, como em tempos revolucionários, em meio à suposta mudança de todas as coisas, do antigo conserva-se muito mais do que se poderia crer, integrando-se com o novo em uma nova forma de validade. Em todo caso, a conservação representa uma conduta tão livre como a destruição e a inovação. Tanto a crítica da *Aufklärung* à tradição, quanto a sua reabilitação romântica, ficam muito aquém de seu verdadeiro ser histórico.⁹¹

O que esta imagem de uma fusão de horizontes nos quer trazer não é a ideia de uma inserção objetiva de nossas ideias à tradição, mas quer mostrar, pelo contrário, partindo do pressuposto ontológico de que desde sempre nos encontramos inseridos na tradição, que tal horizonte não é fixo e nem pode se fixar definitivamente. O horizonte de sentido da compreensão da tradição não é um conhecimento tal como deve permanecer, mas uma transformação espontânea e imperceptível da tradição e do nosso próprio juízo histórico⁹².

É por isso que dentro do âmbito de investigação das ciências do espírito sempre nos sentimos interpelados pela tradição e nem “o surgimento da consciência histórica conseguiu separar realmente e

razão do nosso interesse quase natural por essas tradições: a tradição (*Tradition*) tem algo a nos dizer que nós não podemos conhecer por conta própria”.

⁹⁰ Cf. GADAMER, Hans-Georg. “A verdade das ciências do espírito”. In: **Verdade e Método II**, 2002, p.51

⁹¹ GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**, 2002, p.286

⁹² CORETH, Emerich. **Questões fundamentais de hermenêutica**. Traduzido por Carlos Lopes Matos. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1973, p.131: “Compreensão histórica não pode dissociar-se da tradição, a qual forma um ‘arco hermenêutico’, estende-se do acontecer passado, através de sua repercussão histórica e de sua interpretação, à nossa compreensão hodierna”.

por inteiro nosso comportamento científico daquele comportamento natural com relação ao passado”⁹³.

Quando falamos do horizonte de sentido da compreensão do modo de ser do homem (*Dasein*), do mundo formado historicamente, do sentido compartilhado pela tradição, ou de qualquer outro tema que conquistou centralidade nas discussões das ciências do espírito, interessam-nos os erros e desvios das nossas tentativas de compreensão desses assuntos ao longo da história. Talvez por isso ainda se faça, por exemplo, história da filosofia mesmo ante a multiplicidade de temas da Filosofia.

Ao contrário, o que importa nas ciências da natureza é o progresso da investigação⁹⁴. Para a maioria dos cientistas que olha retrospectivamente para a sua história, esta lhe desperta apenas um interesse secundário. É por isso que os textos científicos, em virtude das novas teorias sobre os seus temas específicos, quanto mais antigos são, mais obsoletos e desinteressantes se tornam, ocupando as prateleiras das bibliotecas apenas como arquivos de descobertas dos grandes pesquisadores do passado. Mal sabem alguns cientistas que, em certas ocasiões, o fato de eles preferirem determinadas orientações de investigação no lugar de outras, indica que ali estão operando também momentos da tradição.

Quando indagamos no início dessa discussão acerca da tradição sobre “qual é a base que fundamenta a legitimidade de nossos preconceitos” foi com a intenção manifesta de mostrar que a resposta a essa pergunta não pode falar dos preconceitos abstratamente, opondo-os àquele que o investiga, como um objeto separado do sujeito. Toda hermenêutica histórica deve começar “*abolindo a oposição abstrata entre tradição e ciência histórica*”. Portanto, avaliar a tradição não é uma questão de distanciamento.

Como nos afastar da tradição se estamos inexoravelmente inseridos nela e por ela ainda somos transformados? Não faz sentido diferenciarmos a ação da tradição e a ação de quem a investiga, pois, ambos fazem parte de uma “trama de ações recíprocas”. Nesse

⁹³ GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**, 2002, p.287

⁹⁴ STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre hermenêutica**. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p.10-11: “[...] as ciências não tratam de si mesmas, as ciências sempre tratam de um objeto de alguma maneira exterior a seu próprio discurso. As ciências, portanto, falam de dentro do próprio mundo e a filosofia fala desde uma perspectiva sobre o mundo, a filosofia fala do mundo”.

sentido, sermos conscientes da história e de nossos próprios preconceitos nada mais é que um momento novo dentro do que sempre tem sido a nossa relação com a história.

Gadamer quis nos advertir de que “[...] não pode haver nenhum esforço histórico e finito do homem que possa apagar completamente os indícios dessa finitude”⁹⁵. A consciência do condicionamento, por exemplo, “de modo algum cancela o condicionamento”⁹⁶. Sempre haverá a possibilidade do erro, devido aos falsos preconceitos que permanecem desconhecidos. Resta-nos, no lidar cotidiano com o outro, tomar a tarefa de indagar se há coerência entre os nossos preconceitos e as coisas elas mesmas.

Quando falamos dos preconceitos, da tradição, da história, não podemos falar de um “objeto em si” que oriente a nossa investigação. Podemos lidar com objetos, mas o que alcançaremos com o domínio desses objetos não explicitará a validade ou a obsolescência dos preconceitos que nos guiam, até mesmo porque a escolha de um objeto já é consequência de uma orientação; é um comportamento, dentre tantos possíveis, no decurso da história.

Ao que parece, o que garante a validade de um preconceito é o seu domínio histórico, é o fato da sua validade se transmitir, despertar interesses e questionamentos frente aos problemas do presente e, além disso, mostrar que está de acordo com “as coisas elas mesmas”, na medida em que é levado para a prática da vida cotidiana. Entretanto, nunca poderemos concluir a tarefa de avaliar todos os nossos preconceitos, pois, enquanto alguns se revelarão como legítimos e outros como falsos, outros ainda permanecerão desconhecidos.

Só não podemos, nem temos como abster-nos da possibilidade de nos voltar para aqueles preconceitos que são verdadeiros e de reconhecê-los, por causa da regra da *Aufklärung* de nos afastar de todo e qualquer preconceito para evitarmos ser conduzidos ao erro. E, como a tarefa de verificação dos preconceitos legítimos nunca poderá ser concluída, não faz sentido tanto falarmos de “um conhecimento completo da história”⁹⁷, como de um “objeto em si” para a investigação histórica.

Tanto os preconceitos legítimos como aqueles equivocados advêm de uma tradição que se conservou não por uma escolha

⁹⁵ GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**, 2002, p.287.

⁹⁶ GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**, 2002, p.452.

⁹⁷ GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**, 2002, p.297.

consciente nossa de mantê-la, mas por seu domínio histórico, pelo “poder vinculante de sua validade que se transmite e se conserva”⁹⁸, precedendo toda consciência histórica – e a sua tentativa de transformar o passado em objeto – e se mantendo nela. É tanto que só podemos ter um conhecimento histórico do passado que, de alguma forma, se tornou presente⁹⁹, conservando-se mesmo ante a “ruína do tempo”¹⁰⁰.

Conclusão

Para avaliar os preconceitos, a autoridade e a tradição, não precisamos e nem podemos anulá-los (*Aufklärung*) ou ultrapassar a distância histórica que nos afasta deles (Romantismo), pois, eles mesmos realizam essa superação em constante mediação entre o passado e o presente. Isso significa dizer que há uma filiação da tradição ao nosso próprio mundo, o que implica, para a teoria hermenêutica, tanto na autocrítica da consciência histórica como no reconhecimento de que essa mediação não se dá somente no acontecimento da história, mas também no nosso próprio modo de compreender, enquanto somos participantes desse acontecer (facticidade).

Quando tomamos aqueles conceitos nesse sentido amplo, tal como foi refletido por Gadamer, vemos que estes se situam em um âmbito de discussão bem diferente daquele do qual partem defensores do autoritarismo ou do conservadorismo. O conceito de autoridade, por exemplo, deixa de ter meramente aquela conotação de um poder que se alcança por meio da utilização de determinados meios e da imposição de certas crenças, para dar lugar à ideia de um direito que surge da expectativa comum de um saber superior, que possa conduzir a uma efetiva transformação da realidade.

No lugar de imposição e subordinação, realidades presentes na natureza, vemos que dentro da tradição a autoridade se estabelece bem mais por conta de um reconhecimento daquilo que é bom e da expectativa de que isto continue nos influenciando positivamente. Esse também é muitas vezes o caso dos pais, do professor ou do

⁹⁸ GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**, 2002, p.292.

⁹⁹ GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**, 2002, p.333: “Só existe conhecimento histórico quando em cada caso o passado é entendido na sua continuidade com o presente”.

¹⁰⁰ GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**, 2002, p.294.

médico, cuja autoridade surge quase como uma resposta a certa necessidade humana. Mesmo nos casos em que buscamos por conta própria um esclarecimento pleno, percebemos que, ao tentarmos compreender algo, não podemos fundamentar tudo aquilo que teremos que tomar por verdadeiro somente com provas sólidas e deduções convincentes.

Constantemente recorremos ao passado, à história, à tradição, a certos preconceitos e normalmente à opinião de certas pessoas, nos quais temos confiança e depositamos expectativas, para compreendermos a cada vez e permanecermos nos comunicando, na medida em que continuamos fazendo parte do acontecer da própria linguagem. Esse é o fundo histórico-linguístico que conceitos como preconceito, autoridade e tradição carregam, isto é, o reconhecimento de uma compreensão superior. Aqui, diferente do que declarava a *Aufklärung*, não é exigido o abandono do próprio entendimento, mas um ato crítico de consciência da nossa finitude e da limitação da própria autoridade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Custódio Luís Silva de. **Hermenêutica e dialética**: dos estudos platônicos ao encontro com Hegel. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

CORETH, Emerich. **Questões fundamentais de hermenêutica**. Traduzido por Carlos Lopes Matos. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1973.

DILTHEY, Wilhelm. Origens da hermenêutica. In: **Textos de hermenêutica**. Traduzido por Alberto Reis. Lisboa: Rés, 1984.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II**: complementos e índice. 2.ed. Traduzido por Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Wahrheit und Methode**: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr Siebeck, 1990 (Gesammelte Werke, Bd.1).

HABERMAS, Jürgen. **Dialética e hermenêutica**: para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Traduzido por Álvaro Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987.

HEIDEGGER, Martin. **Sein und Zeit**. 11.ed. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1967.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é 'Esclarecimento'?. In: **Textos Seletos**. Petrópolis: Vozes, 1974.

____. **Crítica da razão pura**. 6.ed. Traduzido por Manuela Pinto dos Santos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica**: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.

SCHLEIERMACHER, Friedrich D.E. **Hermenêutica e crítica**. Traduzido Aloísio Ruedell. Rev. Paulo R. Schneider. Ijuí: Unijuí, 2005.

STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre hermenêutica**. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

TRAVESSIA DO IMPOSSÍVEL: EMMANUEL LEVINAS E A QUESTÃO DA LINGUAGEM

Grégori Elias Laitano

O presente ensaio pretende se aproximar, dentre as múltiplas possibilidades que a obra levinasiana comporta, do esforço do autor Emmanuel Levinas em conceber a linguagem de outro modo, movimento radical de transformação da própria filosofia a partir de um distinto registro de linguagem. Para tal investida, escolhemos percorrer três momentos, nos quais pretendemos traçar aspectos centrais para que a questão possa colocar-se: o questionamento levinasiano do primado ontológico heideggeriano de **Ser e Tempo**, a dimensão passiva da consciência intencional na leitura de Levinas dos escritos de Husserl e a influência fundamental da noção de temporalidade do pensamento de Rosenzweig para a obra do autor. Lançando mão destes elementos, endereçaremos aportes sobre esta *intriga* levinasiana de uma metamorfose da filosofia em linguagem, enfim *perseguidos* pelo contato com a obra fundamental de Levinas: *Autrement qu'être* ou *au-delà de l'essence*.

A leitura de Heidegger: É a ontologia fundamental?

Em 1951, Levinas publica o famoso artigo *L'Ontologie est-elle Fundamentale?* na *Revue de métaphysique et de morale*, número 1, edição de janeiro-março. Nesse artigo, em um primeiro momento, Levinas faz uma espécie de reconhecimento dos méritos da retomada da ontologia pela filosofia contemporânea de Heidegger com relação aos clássicos e toma partido do pensador da floresta negra frente à filosofia da existência de Sartre: “A identificação da compreensão do ser com a plenitude da existência concreta corre o risco, em primeiro lugar, de afogar a ontologia na existência.”¹⁰¹. Em um segundo momento, demonstra em que dimensão de sentido o projeto heideggeriano dá continuidade àquilo que o autor identifica, desde as

¹⁰¹ LEVINAS, Emmanuel. É a ontologia fundamental? In: **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 2004. p.23.

mais remotas origens do pensamento filosófico no Ocidente, como processo de totalização e redução do outro ao mesmo.

O diálogo crítico com a ontologia heideggeriana de *Ser e Tempo*, que perpassa toda a obra levinasiana, anuncia-se neste texto dirigido para o ponto que entendemos por central, motivo pelo qual o escolhemos para visitar nesse momento. No bom estilo levinasiano, o autor inicia o texto com um questionamento:

O primado da ontologia entre as disciplinas do conhecimento não repousa sobre uma das mais luminosas evidências? Todo o conhecimento das relações que unem ou opõem os seres uns aos outros não implica já a compreensão de que estes seres e relações existem? Articular a significação deste fato – retomar o problema da ontologia – implicitamente resolvido por cada um, mesmo que sob a forma de esquecimento – é, ao que parece, edificar um saber fundamental, sem o qual todo o saber filosófico, científico ou vulgar permanece ingênuo.¹⁰²

Se o conhecimento das relações entre os seres implica já a compreensão de que estes seres e relações existem, em Heidegger, de um modo geral, será a articulação entre conhecimento e existência que terá a última voz. Implicar conhecimento e existência nos termos heideggerianos será festejado como a grande novidade da retomada da ontologia fundamental, um modo de se remeter às fontes do saber filosófico do Ocidente sem cair nas armadilhas metafísicas que incorreram os clássicos – depurando das questões do conhecimento, a nossa situação de fato enquanto existentes: “Uma razão liberta das contingências temporais – alma coeterna as ideias – é uma imagem que se faz dela mesma uma razão que se ignora ou se esquece, uma razão ingênua.”¹⁰³

O resgate das contingências temporais no seio da ontologia respeita certa estrutura capaz de evitar que a ontologia seja feita refém da existência ao ponto de ser suplantada por ela. Essa estrutura, aqui esboçada em linhas gerais, é conhecida como diferença ontológica. Heidegger diferencia o ser em geral (existência), o objeto de estudo da ontologia propriamente dito, dos entes (os

¹⁰² LEVINAS, E. **É a ontologia fundamental?**. p.21.

¹⁰³ LEVINAS, E. **É a ontologia fundamental?**. p.22.

existentes). Se o ser em geral fosse algo existente deveria ser concebido como um ente, talvez, o ente primordial, Deus. O detalhe essencial desse modo heideggeriano de conceber a ontologia fundamental está no lugar deixado para o ser humano no bojo dessa estrutura. O ser em geral é inteligível em sua abertura, para o Dasein – o ser-no-mundo, o ser humano no âmago de sua existência referida a si – na medida em que o modo de ser do Dasein, ou seja, sua própria existência (aqui existência se confunde de certo como uma espécie de essência do Dasein), é compreender o ser enquanto ser “compreender o ser enquanto ser é existir.”¹⁰⁴. Então, o Dasein compreende o ser no sentido em que essa compreensão já é ser, existir. Esse detalhe implica pelo menos dois aspectos dignos de nota: se o ser em geral é inteligível ao Dasein, a ontologia requer uma analítica do Dasein para ser compreendida, mais um indício de sua autorreferencialidade. Em outro sentido, se compreender o ser é existir, estar embarcado na própria existência é compreender essa existência existindo, “o que está em jogo nessa existência é essa mesma existência.”¹⁰⁵. Em outras palavras, a existência do Dasein é autorreferida a si mesma.

Desse modo, se por um lado,

a retomada da ontologia pela filosofia contemporânea tem de particular o fato de que o conhecimento do ser em geral – ou a ontologia fundamental – supõe uma situação de fato para o espírito que conhece. [...] A ontologia, dita autêntica, coincide com a facticidade da existência temporal. Compreender o ser enquanto ser é existir. [...] A ontologia não se realiza no triunfo do homem sobre a sua condição, mas na própria tensão em que esta condição se assume.¹⁰⁶

¹⁰⁴ LEVINAS, E. **É a ontologia fundamental?**. p.22.

¹⁰⁵ LEVINAS, Emmanuel. Martin Heidegger e a Ontologia. In: **Descobrimo a existência com Husserl e Heidegger**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997. p.84.

¹⁰⁶ LEVINAS, E. **É a ontologia fundamental?**, p.21-22. Ainda, na sequência: “Esta possibilidade de conceber a contingência e a facticidade, não como fatos oferecidos à inteligência, mas como ato de inteligência – esta possibilidade de mostrar, na brutalidade do fato e dos conteúdos dados, a transitividade do compreender e uma “intenção significativa” – possibilidade descoberta por Husserl, mas por Heidegger ligada à inteligência do ser em geral – constitui a grande novidade da ontologia contemporânea. A partir daí,

Por outro, parece que a filosofia da existência é suspensa pela ontologia na transitividade do verbo compreender que está casado, sem possibilidade de divórcio, com o verbo existir. Parece que os entes têm sua existência relegada à sua entrada na abertura do ser em geral, uma espécie de vacância à espera de seu dono, à espera da compreensão pelo seu titular¹⁰⁷, o Dasein, que existe ou tem como expressão de seu modo de ser a inteligibilidade deste ser mesmo. Compreender o ente na abertura do ser seria deixá-lo ser?¹⁰⁸. Essa promessa de reconhecimento, disfarçada por uma suposta neutralidade, aparentemente bem intencionada no gesto de “deixar-ser”, já não coloca o Dasein na posição de senhor, assim como os modernos colocaram uma subjetividade esquecida a si mesma?

No entanto, para Levinas, a questão da relação com o outro não se resolve em termos de compreensão, em termos ontológicos. Compreender o outro é já invocá-lo, ser questionado por ele, estar compelido à resposta¹⁰⁹. Não se trata de um divórcio ingênuo com relação à razão, mas de se questionar se não existe na relação com o outro algo anterior à razão¹¹⁰ que a qualifica enquanto outra racionalidade possível. Já nesse artigo, o autor identifica essa dimensão anterior também com a linguagem:

A palavra delinea uma relação original. Trata-se de perceber a função da linguagem não como subordinada à *consciência* que se toma da presença de outrem ou de sua vizinhança ou da comunidade com ele, mas como condição desta ‘tomada de consciência’.¹¹¹ (grifo do autor).

A intuição levinasiana principal de uma ética como filosofia primeira, aqui brevemente insinuada de forma proposital, desenvolver-se-á ao longo da obra do autor de modo tal que se

a compreensão do ser não supõe apenas uma atitude teórica, mas todo o comportamento humano. O homem inteiro é ontologia. [...] Não é porque há o homem que há verdade. É porque o ser em geral se encontra inseparável de sua possibilidade de abertura – porque há verdade – ou, se se quiser, porque o ser é inteligível é que existe humanidade”. (p.22).

¹⁰⁷ LEVINAS, E. **É a ontologia fundamental?**. p.26.

¹⁰⁸ LEVINAS, E. **É a ontologia fundamental?**. p.27.

¹⁰⁹ LEVINAS, E. **É a ontologia fundamental?**. p.27.

¹¹⁰ LEVINAS, E. **É a ontologia fundamental?**. p.25.

¹¹¹ LEVINAS, E. **É a ontologia fundamental?**. p.27.

metamorfosará em uma linguagem radical. Linguagem esta capaz de transformar a filosofia em linguagem, deslocando o limite entre essas duas dimensões até então concebidas como distintas na linguagem do ser, fazendo-se gesto, desde o u-topos relacional da dimensão ética, único e singular. Linguagem capaz de oferecer um duro golpe às pretensões totalizantes de uma filosofia hegemônica Ocidental detentora de todo e qualquer sentido de realidade.

O diálogo com Husserl: Consciência não intencional ou má consciência

Embora Husserl esteja na origem do pensamento levinasiano, inclusive o encontro com esse autor é anterior a Heidegger na biografia de Levinas – nunca é demais lembrar que Levinas se dedicou às ideias do pai da fenomenologia na sua tese de doutorado, bem como foi responsável por uma exposição na última sessão do último seminário da carreira acadêmica de Husserl em Julho 1929.¹¹² Preferimos tratar dele nesse momento do ensaio, escolhendo uma leitura levinasiana da obra de Husserl que entendemos como importante chave de leitura para a dimensão da *passividade*, uma das ideias centrais para o nosso tema na obra de Levinas. Essa leitura é a da dimensão não intencional da consciência que, segundo Levinas, acompanha sub-repticiamente o movimento intencional da consciência, sustentando-a como uma espécie de outra face da mesma moeda, capaz de trazer à tona elementos que compõem o próprio movimento intencional da consciência, mas que são por ela esquecidos no próprio movimento de transcendência na imanência: os horizontes vividos pelo não intencional. O texto de referência é o “A consciência não intencional”¹¹³, publicado primeiramente em 1983.

Nesse texto, Levinas aponta pelo menos duas grandes ideias de Husserl como legados importantes à sua obra, quais sejam: a intencionalidade, ideia central da fenomenologia de Husserl, ao ponto de Levinas afirmar algumas vezes que a intencionalidade é a fenomenologia¹¹⁴; e os horizontes de sentido, ideia que implica uma situação de fato para o sujeito transcendental, titular do movimento

¹¹² LEVINAS, Emmanuel. A ruína da representação. In: **Descobrimo a existência com Husserl e Heidegger**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997, p.152.

¹¹³ LEVINAS, E. A consciência não-intencional. In: **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.165-177.

¹¹⁴ LEVINAS, E. **A ruína da representação**. p.152.

intencional da consciência. Estes horizontes extravasam e ultrapassam o objeto ao qual o movimento intencional se dirige, porém tornam possível sua capitulação pela consciência, ainda que não na sua completude, uma vez que a suspensão do objeto pelo movimento da consciência intencional não dá conta da realidade de fato que, sob esta perspectiva, é constituída também pelo sujeito ao lado dos outros entes no devir temporal. Desse modo, já em Husserl, a situação de fato, a que está implicado o sujeito, é imprescindível para sua análise intencional¹¹⁵ – ideia que, posteriormente, como vimos rapidamente acima, será levada às últimas consequências pela ontologia heideggeriana – mesmo que a primazia do teórico ainda seja o ponto basilar dessa construção. Essa primazia do teórico foi capaz de construir uma dimensão de sentido para o concreto, recebida pela crítica filosófica como a resolução da querela pouco produtiva entre idealismo e realismo, assim como a do psicologismo em questão na época (final do século XIX, início do século XX), que relegava as questões do conhecimento ao fenômeno psicológico do pensar mesmo:

al pensar anónimo que se instala en el tiempo, sumiso a las leyes – a constantes empíricas – que regulan el devenir de un psiquismo que se desarrolla a guisa de pensamiento. Leyes o constantes visibles a la conciencia que reflexiona sobre ella misma.¹¹⁶

Tal fato é observado na constituição da significação de um objeto específico pensado por um Eu bem determinado no movimento intencional que a esse objeto se dirige numa espécie de relação que se materializa no bojo da consciência, trazendo à presença de si aquilo que do objeto nesse movimento ao sujeito se oferece, mas que também poderia ou pode estar ao alcance da mão daquele que vê, afinal, é de uma posição nos muitos horizontes de sentido possíveis de que se trata também, reflexo da máxima fenomenológica de que “toda consciência é consciência de alguma coisa”. Conforme afirma Levinas, “encontramos, em Husserl, um privilégio da presença, do presente e da representação”¹¹⁷.

¹¹⁵ LEVINAS, E. **A ruína da representação**. p.161.

¹¹⁶ LEVINAS, Emmanuel. *Fuera del Sujeto*. Madrid: Caparrós Editores, 2002. p.163.

¹¹⁷ LEVINAS, Emmanuel. **A consciência não-intencional**. p.167.

Anunciando seu afastamento dos últimos caminhos tomados por Husserl em sua obra – mormente pela incapacidade deste e dos demais modelos de pensamento do Ocidente, aos quais o pensamento de Husserl presta homenagem em certo sentido ao manter a fé na centralidade do Mesmo como senhor de todo e qualquer sentido de realidade, de conseguirem compreender e evitar os acontecimentos que surgiram na Alemanha e se desdobraram por grande parte da Europa e outras partes do mundo entre 1933 e 1945 – Levinas reafirma o compromisso de seu pensamento com a relação para com o Outro¹¹⁸ e questiona o sentido do pensar no esquadro de inteligibilidade de Husserl:

Pergunto: a intencionalidade é sempre – como Husserl e Brentano o afirmam – fundada sobre a representação? Ou, a intencionalidade é o único modo de “doação de sentido”? O significativo (sensé) é sempre correlativo de tematização e representação? Resulta ele sempre da reunião da multiplicidade e da dispersão temporal? O pensamento é imediatamente votado à adequação e à verdade? Será ele somente captação do dado na sua identidade ideal? O pensamento é por essência relação ao que lhe é igual, quer dizer, essencialmente ateu?¹¹⁹

Enfrentando este questionamento, Levinas se depara com uma espécie de torção sobre si mesma da consciência intencional necessária a sua própria razão de ser, livre e voluntária. A consciência dirigida sobre o mundo, tendo como seu cerne estrutural a intencionalidade, é, por via indireta e imediata, consciência de si mesma. Dimensão não intencional da consciência, capaz de ser consciência dos atos intencionais e de toda a atividade mental:

Consciência refletida em que a consciência dirigida sobre o mundo busca segurança contra a inevitável ingenuidade de sua retidão intencional, esquecida do vivido indireto do não intencional e de seus horizontes, esquecida do que a acompanha.¹²⁰

¹¹⁸ LEVINAS, E. **A consciência não-intencional**. p.166.

¹¹⁹ LEVINAS, E. **A consciência não-intencional**. p.169-170.

¹²⁰ LEVINAS, E. **A consciência não-intencional**. p.170-171.

Estamos às voltas aqui com o que Levinas denominou também de má consciência, paradoxalmente, um quisto no seio da consciência intencional, um acusativo, impassível de ser resolvido em bons termos pela consciência que a tudo traz à presença de si, mas que, por outro lado, além da dimensão reflexiva para a consciência e seus atos intencionais, é a possibilidade de abertura. Uma senda no campo de visão da inteligibilidade da consciência, passividade mais passiva que o passivo, que se refere por via oposta ao ativo, para a situação de fato ou a realidade que a consciência, no ato intencional, tenta trazer à tona no seu âmbito de inteligibilidade, mas que nesse momento torna-se exigência, em certo sentido, de um novo modo de se relacionar do sujeito. Se não, vejamos, aquilo que era uma situação de fato para o sujeito, condição para seu ato intencional, ou seja, compreendida nessa estrutura somente naquilo que importa ao ato intencional, agora, através dessa dimensão passiva da consciência, relaciona-se com o sujeito de outra forma, para além da liberdade racional de um sujeito todo poderoso, obrigando-o, talvez, a deslocar a questão do sentido da realidade do ato representacional da consciência para um modo diferente de se relacionar com o outro que essa nova possibilidade requer.

Uma influência fundamental: a temporalidade do novo pensamento de Rosenzweig

Nesta seção do trabalho, alteraremos a dinâmica até então desenvolvida, deixando de utilizar um texto levinasiano como base para nos valer de um texto do próprio Franz Rosenzweig, *O novo pensamento*, escrito e publicado em 1925, quatro anos após a primeira aparição da *Estrela da Redenção*, obra maior do pensador de Kassel, a qual este pequeno texto se refere como uma espécie de resposta ou tentativa de esclarecimento de alguns aspectos, tendo em vista as primeiras recepções da *Estrela*.

Sobre a importância de Rosenzweig em sua obra, no prefácio de *Totalidade e Infinito: ensaio sobre a exterioridade*, Levinas escreveu: “La oposición a la idea de totalidad nos ha impresionado en el *Stern der Erlösung* de Franz Rosenzweig, demasiado presente en este libro como para ser citado”¹²¹. Nesse sentido, é a noção de

¹²¹ LEVINAS, Emmanuel. **Totalidad e infinito**: ensayo sobre la exterioridad. Salamanca: Sígueme, 1977. p.54

temporalidade que perpassa todo o movimento da *Estrela*¹²², a materialização da impossibilidade fática da totalidade ou do movimento totalizante do pensamento de se realizar. Em nosso entendimento, é justamente o levar a sério essa concepção de temporalidade – entre outras dimensões que, ligadas à temporalidade, ao seu pensamento se apresentam – que obrigará Levinas a encontrar uma outra linguagem filosófica, ou melhor, reinventar uma filosofia possível desde outro registro de linguagem.

O *novo pensamento* é a expressão de uma racionalidade que leva a sério a temporalidade ao modo de Rosenzweig. Na base do novo pensamento estaria a dimensão da experiência que toca o sujeito investido no seio mesmo dessa vivência para além daquilo que sua compreensão possa transformar em conteúdo do seu pensamento – o que para Rosenzweig seria destacar-se já dessa experiência, deixando de experimentar o conteúdo fático mesmo da realidade, como se toda experiência necessitasse ser elevada à condição de objeto do pensamento para só assim se tornar algo experienciável¹²³ como saber: “la experiencia, pues, no experimenta los objetos, que como últimas facticidades se hacen visibles al pensar, más allá de la experiencia; pero lo que experimenta lo experimenta en esas facticidades”¹²⁴.

A experiência assim concebida exigiria um método narrativo de abordagem para a filosofia, a partir de então, uma filosofia narrativa, que teria seu impulso no prólogo de *As idades do mundo* de Schelling. O que significaria narrar? “Quien narra no quiere decir cómo ha sucedido algo ‘propriamente’, sino cómo ha ocurrido realmente”¹²⁵. Desse modo, a experiência de narrar desloca o olhar de uma possível apreensão da essência do fato, da pergunta pelo seu ser, da sua materialização num conceito ou nome, para a própria

¹²² Sobre essa questão específica, cf. SOUZA, Ricardo Timm. **Existência em decisão**. Uma introdução ao pensamento de Franz Rosenzweig. São Paulo: Perspectiva, 1999.

¹²³ “Pues la experiencia no sabe nada de objetos; Ella recuerda, vivencia, espera y teme. A lo sumo podría considerarse como objeto el contenido del recuerdo; pero entonces se trataría de una comprensión, justamente, y no del contenido mismo; puesto que no se le recuerda como objeto mío. No es más que un prejuicio de los tres últimos siglos el que en todo saber haya de estar presente el ‘yo’; esto es, que no pueda ver un árbol sin que lo vea ‘yo’” (ROSENZWEIG, Franz. **El nuevo pensamiento**. Madrid: Visor, 1989. p.56).

¹²⁴ ROSENZWEIG, F. **El nuevo pensamiento**. p.56

¹²⁵ ROSENZWEIG, F. **El nuevo pensamiento**. p.57

realidade na sua realização, afinal, “lo real no es”¹²⁶. É por isso que a narração, embora se sirva de substantivos (palavras de substâncias), concentra seu interesse no “*verbum*, en la palabra-tiempo”. Mas, “el tiempo mismo se vuelve para el narrador completamente real. Nada de lo que sucede sucede en el tiempo, sino que el, el mismo, sucede. [...] La esencia no quiere saber nada del tiempo”¹²⁷. E ainda:

el nuevo pensamiento sabe, exactamente igual que viejísimo del sano sentido común, que no puede conocer nada con independencia del tiempo, lo que hasta ahora constituía, sin embargo, el mayor título de gloria que se arrogaba la filosofía.¹²⁸

O que isso ainda pode implicar? A narratividade, na estrutura da *Estrela da redenção*, está ligada ao livro do passado (Criação) – o que reserva ainda para a noção de temporalidade perpassar outras duas dimensões: presente (Revelação) e futuro (Redenção). Aqui nos interessa a dimensão do presente que, dentro dessa estrutura, é onde a temporalidade propriamente dita se dá e, na qual, em decorrência, a narração dá lugar ao diálogo imediato: “Sean hombres o Dios, no se les puede hablar em tercera persona, sólo se los puede escuchar y dirigir la palabra.”¹²⁹. O surgimento da temporalidade requer do novo pensamento um novo método:

En el lugar del método de pensar desarrollado por toda la vieja filosofía se pone el método de hablar. El pensar es intemporal, quiere serlo; de un golpe pretende abrir mil asociaciones; lo último, la meta, es para él lo primero. Hablar es algo ligado al tiempo y alimentado por él; no puede ni quiere abandonar ese suelo nutricio suyo; no sabe cuándo va a actuar; deja que sea otro quien le dé la señal para ello. El hablar vive totalmente de la vida del otro, [...]. En la auténtica conversación sucede realmente algo; no sé de antemano lo que el otro me va a decir, porque ni siquiera sé lo que yo mismo diré; ni si

¹²⁶ ROSENZWEIG, F. **El nuevo pensamiento**. p.57

¹²⁷ ROSENZWEIG, F. **El nuevo pensamiento**.p.58

¹²⁸ ROSENZWEIG, F. **El nuevo pensamiento**. p.59

¹²⁹ ROSENZWEIG, F. **El nuevo pensamiento**. p.61.

voy a decir algo siquiera; puede que sea el otro quien comience, y en la auténtica conversación sucede así la mayoría de las veces; [...] Necesitar tiempo significa: no poder anticipar nada, tener que esperarlo todo, depender de otros en lo propio.¹³⁰

Eis que para Rosenzweig, temporalidade é encontro com o outro, extensivamente possível, relação com a diferença.¹³¹ Temporalidade é linguagem para além das estruturas semânticas e das sintaxes lógico-gramaticais de cada língua, para ficarmos com duas possibilidades que serão exploradas ao limite pelo pensamento levinasiano. O sentido antes gestado no seio da atividade intelectual do logos totalizante metamorfoseia-se, pelo movimento real da temporalidade que impõe o encontro com o diferente, no cerne mesmo desses logos, agora visitado pelo eco dos restos daquilo que de real não foi inofensibilizado pelo pensamento, em responsabilidade por estes restos, a diferença real, verdadeiro sentido de realidade. Entendemos ser importante, como fechamento desse ponto do projeto, deixar Rosenzweig falar:

La diferencia entre pensamiento viejo y nuevo, lógico y gramatical, no está en el tono alto o bajo, sino en necesitar al otro y, lo que es lo mismo, en tomar en serio el tiempo: pensar significa aquí pensar para nadie y hablar a nadie (si a alguno le suena mejor, en lugar de ese nadie puede también poner todos, la famosa “generalidad”), pero hablar significa hablar a alguien y pensar para alguien; y ese alguien es siempre un alguien concreto y determinado, y no unas simples orejas, como la generalidad, sino también una boca.¹³²

¹³⁰ ROSENZWEIG, F. **El nuevo pensamiento**. p.62-63.

¹³¹ Cf., entre outras obras do autor, SOUZA, Ricardo Timm. **Sujeito, ética e história**: Levinas, o traumatismo infinito e a crítica da filosofia ocidental. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

¹³² ROSENZWEIG, F. **El nuevo pensamiento**. p.63.

Da reinvenção da linguagem desde a filosofia à reinvenção da filosofia a partir da linguagem – a travessia do impossível

*Um fio apanhou um fio:
Separamo-nos enlaçados.*
(Paul Celan – Elogio da distância)

No ensaio “Assinatura”, texto levinasiano publicado em *Difficile Liberté: Essais sur le judaïsme*¹³³, Levinas faz uma espécie de brevíssimo inventário de sua obra até *Totalidade e Infinito* e encerra o texto com a seguinte sentença sobre a questão da construção da linguagem em sua obra daquele momento em diante:

El lenguaje ontológico del que todavía se vale *Totalidad e infinito* para excluir la significación puramente psicológica de los análisis propuestos, resulta de ahora en más evitado. Y los análisis, en si mismos, no reenvían a la *experiencia* donde siempre un sujeto tematiza aquello que él iguala, sino a la trascendencia donde responde por aquello que sus intenciones no midieron.¹³⁴

Provavelmente, também em resposta ao ensaio de Derrida, “Violência e Metafísica” (1964)¹³⁵, no qual o autor argelino investe criticamente, entre outras tantas, sobre a tentativa de Levinas de romper com o primado ontológico através de uma linguagem ontológica. Levinas publica, em 1974, *Autrement qu’être ou au-delà de l’essence*, em nosso entendimento, a obra central do pensamento do autor expressa sua filosofia, a partir de então, desde outra linguagem. A linguagem metafenomenológica levinasiana que vinha até então se insinuando em toda sua obra, agora, desprende-se de todas as suas amarras e vai ganhando seu próprio corpo exigente em termos de radicalidade.

Autrement, como o próprio autor destaca, não é um livro composto pela recompilação de artigos, embora boa parte das ideias

¹³³ A primeira edição de **Difficile Liberté** é de 1963.

¹³⁴ LEVINAS, Emmanuel. Signatura. In: **Difícil libertad**: ensayos sobre el judaísmo. Buenos Aires: Lillmod, 2004. p.277-278.

¹³⁵ MALKA, Salomon. Emmanuel Lévinas. **La vida y la huella**. Traduzido por Alberto Sucasas. Madrid: Trotta, 2006. p.273.

de seus capítulos tenha sido primeiramente testada e publicada separadamente em outros meios, resguardando certa autonomia que nunca será apagada por completo. Tais informações foram reescritas sob o fio condutor daquele que seria o germe da obra, o capítulo IV: a substituição, escrito antes dos demais, comporta a ideia para a qual toda a constelação da obra de Levinas converge em certo sentido. A reinvenção da linguagem desde a filosofia, portanto, passa por essa ideia radical.

Porém, como expressar através da linguagem uma filosofia na qual se pretende uma ruptura com a ontologia, se nossas línguas são concebidas em torno do verbo ser?¹³⁶ Seria através do nada, do não ser? Mas, a negação do ser, o não ser ou o nada, só poderia ser concebida como tal em referência ao ser, ou seja, ser e não ser se implicam, mutuamente, numa falsa totalidade de sentido, como toda e qualquer totalidade, uma vez que para ser total é preciso de algo exterior a ela que com ela faça limite, deixando, desse modo, de ser total. Talvez seja por isso que Levinas tenha escolhido um advérbio, *autrement* (de outro modo), aquilo que qualifica o verbo, para indicar de que modo sua reinvenção da linguagem se relaciona com a linguagem do ser, pois, assim como o advérbio qualifica o verbo, em Levinas, a ética é fundamento de todas as relações, inclusive condição para toda e qualquer ontologia.

De outro modo de ser, então, se insurge contra a essência (que nesta obra se caracteriza como a diferença entre ser e ente), contra o jogo ontológico interessado sempre em sua automanutenção, essência que se exercita como “persistencia en la esencia, colmando todo intervalo de la nada que vendría a interrumpir su ejercicio”.¹³⁷; Ontologia de um tempo fixado num presente que se estende, seja voltado para o passado, através da memória e da história, passado correlativo a um presente que tudo recupera (representa), seja expulsando o futuro, pois se trata de um presente em bloco, monolítico, sem sendas ou imprevistos¹³⁸ – sincrônico ou contemporâneo.

Nas palavras de Levinas, Ontologia que se expressa na linguagem do dito, interpretação cristalizada naquilo que as palavras, dentro da disposição sintática lógica, podem significar – ou seja, dito

¹³⁶ LEVINAS, Emmanuel. **De outro modo que ser o más allá de la esencia**. Salamanca: Sígueme, 2003. p.46.

¹³⁷ LEVINAS, E. **De outro modo que ser o más allá de la esencia**. p.46.

¹³⁸ LEVINAS, E. **De outro modo que ser o más allá de la esencia**. p.47.

que se refere a um já dito, nossos sistemas linguísticos, totalidades de sentido em que tudo é passível de resolução –, em que o verbo não seria mais que a possibilidade de apreensão do movimento; Ontologia que requer uma subjetividade centrada em si, livre e comprometida com seu próprio ser (subjetividade, como consciência, que se interpreta como articulação de um acontecimento ontológico¹³⁹), ou monádica, capaz de dar sentido à realidade na consciência de si, através do movimento intencional de seu pensamento representacional e tematizador, transcendência na imanência, de identificar-se enquanto sujeito nesse movimento especulativo, como se o sentido de tudo já estivesse contido, em última instância, na *arché* do logos todo-poderoso. “Para la tradición filosófica de occidente toda espiritualidad pertenece a la conciencia, a la exposición del ser en el saber”¹⁴⁰.

Porém, de outro modo de ser, a transcendência, no mais radical dos sentidos que a obra de Rosenzweig comporta e permanece como legado à Levinas, é temporalidade, e linguagem se faz temporalidade no modo como a constelação¹⁴¹ de sentido em que as supostas “categorias” da obra (*Autrement*) se harmonizam, sem deixarem-se fixar numa única dimensão de sentido, como gesto ético, eixo central da obra, de responsabilidade por essa multiplicidade de sentido¹⁴² que a alteridade significa como expressão da temporalidade. Levinas facilita o nosso trabalho, traçando (espécie de vestígio daquilo que ela não poderia deixar de realmente ser), de certo modo, em uma “categoria”, a do dizer, aquilo que seria a temporalidade se fazendo linguagem. Nunca é demais lembrar que aquilo que denominamos aqui “categorias”, cada uma delas, possuem muitas dimensões de sentido que circulam através das muitas possibilidades de disposição dessas categorias no seio da

¹³⁹ LEVINAS, E. **De outro modo que ser o más allá de la esencia**. p.164.

¹⁴⁰ LEVINAS, E. **De outro modo que ser o más allá de la esencia**. p.164.

¹⁴¹ Aqui no sentido empregado por Adorno. Cf. ADORNO, Theodor W. “Ensaio como forma”. In: **Notas de Literatura I**. Traduzido por J. M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2008.

¹⁴² Sobre a multiplicidade de sentidos na origem, cf. SOUZA, Ricardo Timm. “Fenomenologia e metafenomenologia: Substituição e sentido – sobre o tema da ‘substituição’ no pensamento ético de Levinas”. In: SOUZA, R. T.; OLIVEIRA, N. F. (Orgs.). **Fenomenologia hoje. Existência, ser e sentido no alvorecer do século XXI**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, especialmente, p. 403-412. Este artigo está muito presente na minha interpretação do livro *Autrement*.

constelação que a obra do autor significa, em que são dirigidas, a cada momento, para uma ou mais finalidades. Temporalidade, nesse sentido, não comporta a fixidez conceitual habitual do modo hegemônico de se fazer filosofia no ocidente.

Dizer¹⁴³ é buscar “en el lenguaje detrás de la circulación de informaciones el contacto y la sensibilidad”¹⁴⁴. É expor-se ao outro, no movimento para-o-outro, exterioridade exposta à violência, passiva também, portanto, passividade mais passiva do que qualquer ideia de passividade – não se trata, pois, de uma ideia. É sensibilidade como proximidade de um ao outro, desde uma dimensão ética, que mantém para o poder do pensamento a infinitude da distância entre dois mundos. O dizer é a significância de seu próprio significado¹⁴⁵, se expressa também no dito, ainda que sob a forma de silêncio ou não dito (dizeres outros), desdizendo-o, diacronicamente, tecendo nessa intriga a linguagem, ambígua e enigmática, da responsabilidade, pois a linguagem que se faz temporalidade não cabe nos enunciados de nossa linguagem corrente. É uma traição que sustenta a relação entre dito e dizer, necessária a ambos, em certo sentido: dizer que se expressa no dito, traindo-o na pretensão dele de enunciar todo o sentido do dizer para ser fiel a si próprio, à sua alteridade diacrônica (inscrita em outro tempo) que não cabe ou não é subsumível ao enunciado do dito, mas que nele se mantém, enigmaticamente, como outro, de algum modo, sendo a própria condição, o fundamento para que o dito possa ser dito. Afinal, não é o tempo enquanto realidade a condição para que algo seja dito sobre essa realidade?

Para o filósofo que levou o tempo tão a sério, a condição da subjetividade é sua inscrição desde sempre no tecido temporal da realidade, não mais como articulação dessa realidade mesma, mas, como que constituída por ela. Cada novo instante do devir temporal se expressa, na obra de Levinas, como o encontro traumático com o outro. Acompanhando a interpretação de Ricardo Timm de Souza, a questão do outro, que em Levinas parece sempre dirigida ao outro homem, guarda a possibilidade de ser lida como pluralidade de sentidos, único sinônimo possível para realidade. Isso implica para a subjetividade constituída pela temporalidade deixar de ser relegada a

¹⁴³ Sobre a questão da linguagem do dito e do dizer na obra de Levinas, cf. SOUZA, Ricardo Timm. **Kafka: a justiça, o veredicto e a colônia penal**, um ensaio. São Paulo: Perspectiva, 2011. p.13-29.

¹⁴⁴ LEVINAS, E. **De outro modo que ser o más allá de la esencia**. p.164.

¹⁴⁵ LEVINAS, E. **De outro modo que ser o más allá de la esencia**. p.48.

uma consciência, na qual todo e qualquer sentido de realidade é resolvido em bons termos.

No âmbito da consciência, meu pensamento intencional, convocado que é pela novidade que o devir temporal significa, investe em sua direção, erigindo algo dessa realidade como objeto, trazendo-o à luz da consciência como tema ou representação. Porém, algo ficou de fora dessa representação. O pensamento chega sempre antes, através da estrutura prévia do logos, sua *arché*, ou depois do fato, pois a consciência intencional precisa que algo aconteça para dirigir-se até ele. Porém, aquilo que escapa à minha consciência não deixa de se relacionar com ela, como bem vimos no diálogo entre Levinas e Husserl, sobre a dimensão não intencional da consciência.

No *Autrement*, obviamente, a relação com o outro não se resume à compreensão e sua solução na consciência. Sensibilidade, proximidade, passividade, linguagem, entre outros, dimensões não estanques, inclusive nem no tocante à relação com a consciência, são todas modos de se relacionar com outro que não pela via do saber.

Contudo, esse encontro com o outro que a temporalidade requer, tem consequências também no espectro da consciência. Aquilo que do outro não pode ser subsumido em minha representação, como que invade minha consciência, mantendo-se nela como alteridade, presença-ausente incômoda, já que não é percebida pela capacidade da consciência de trazer tudo à luz, e me impele, acusado que estou por essa obsessão pelo outro em mim, ao movimento de transcendência em direção ao outro, expiação, movimento correlativo a uma dimensão ética do agir, de responsabilidade para com o outro. São os vestígios desse outro, que vêm de um passado tão antigo que nunca foi presente, como diria Levinas, que aliviam a subjetividade do peso ontológico de ser o senhor da realidade, destituindo a *arché* do logos identificador como promulgador do sentido último da realidade (não há princípio capaz de dar conta do real), promovendo verdadeira anarquia no âmbito da consciência (não como outro princípio, mas como impossibilidade de qualquer princípio na origem, ou seja, pré-originalidade, possibilidade de abertura ao eminentemente novo). Entretanto, investe essa mesma subjetividade da gravidade da responsabilidade pela manutenção da multiplicidade na origem de todas as coisas.

Ora, não se trata, então, mais de uma subjetividade abstrata e universal modelar, mas, de uma singularidade real convocada a responder por uma alteridade real naquele instante decisivo do devir

temporal. Subjetividade que se singulariza no gesto ético de responsabilidade, insubstituível que é no “eis-me aqui”, para com aquele próximo – aquilo que Levinas chamou de eleição –, refém que está desse outro, real, que o desperta do sono tautológico personificado até então pela onipotência de sua consciência autorreferente. A responsabilidade pelo próximo não se trata de um compromisso, pois, anterior à possibilidade de julgamento, livre ou não livre – instâncias referentes ao âmbito da consciência.

A subjetividade que se dá na temporalidade, logo, é constituída nessa relação com a alteridade – por isso, falar em intersubjetividade na obra de Levinas soa quase como uma redundância. É sua concretude enquanto rosto, para ficarmos em termos bem estritamente levinasianos, impassível à tematização, que me chega através da sensibilidade na proximidade e se coloca como uma espécie de quisto no cerne de minha consciência, quisto que ela não toma consciência da presença, mas que a impele, enquanto abertura para o novo no próprio âmbito da consciência, num movimento de transcendência, de responsabilidade também por essa abertura ao novo na sua própria consciência, que significa responsabilizar-se por esse outro, múltiplo de sentidos, que subverte minha consciência possibilitando sua abertura.

Essa subjetividade é exílio de si, identificação des-identificada, diferida na não indiferença em relação ao outro. Nesse momento, talvez, fique mais claro a escolha do verso “eu sou tu, quando eu eu sou” do poema “Elogio da distância” de Paul Celan por Levinas para a epígrafe do capítulo IV sobre a substituição. Responsabilizar-se pelo outro é, nesse sentido, também responsabilizar-se por mim próprio. Minha liberdade inicia investida pela responsabilidade pelo outro.

Essa é a forma como tentamos esboçar o esforço levinasiano de reinventar a linguagem desde um diálogo com a tradição filosófica, esforço esse levado às últimas consequências, ao ponto de transformá-lo numa verdadeira reinvenção da filosofia desde linguagem. Levinas subverte a questão do sentido, deslocando-a do poder sintetizador do logos hegemônico, para a dimensão ética da relação responsável com a alteridade que já é por si só linguagem, pois desde sempre expressão de uma subjetividade inscrita no tecido temporal da realidade. A responsabilidade pela multiplicidade de sentido que a realidade temporal significa, anterior ao saber, é a própria condição de possibilidade de todo e qualquer saber.

Em *Paul Celan: de l'être à l'autre*¹⁴⁶, Levinas inicia o texto fazendo referência a uma passagem da carta de Celan à Hans Bender: “*Je ne vois pas différence, écrit Paul Celan à Hans Bender, entre une poignée de main et un poème*”¹⁴⁷. Talvez, seja essa a chave de leitura necessária para compreender a reinvenção da filosofia desde a linguagem, necessariamente metafenomenológica – essa travessia do impossível que significa relacionar-se com o outro.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Ensaio como forma. In: **Notas de Literatura I**. Trad. Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2008.

BOURETZ, Pierre. **Testemunhas do futuro**: filosofia e messianismo. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CELAN, Paul. **Sete Rosas Mais Tarde**. Antologia Poética. Traduzido por J. Barrento e Y. Centeno. Lisboa: Cotovia, 1996.

_____. **Obras completas**. Traduzido por José Luis Reina Palazón. Madrid: Trotta, 2002.

CHALIER, Catherine. **Lévinas**: a utopia do humano. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

COSTA, Márcio Luis. **Lévinas** – uma introdução. Petrópolis: Vozes, 2000.

DERRIDA, Jacques. Violência e Metafísica: ensaio sobre o pensamento de Emmanuel Lévinas. In: **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Adeus a Emmanuel Lévinas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

¹⁴⁶ *Paul Celan: do ser ao outro*, tradução livre.

¹⁴⁷ “Eu não vejo diferença, escreve Paul Celan a Hans Bender, entre um aperto de mãos e um poema” (LEVINAS, Emmanuel. **Paul Celan**: de l'être à l'autre. Paris: Fata Morgana, 2002, p.15, tradução livre).

____. **Força de lei: o fundamento místico da autoridade.** Traduzido por Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

____. **Margens da filosofia.** São Paulo: Papyrus, 1991.

LEVINAS, Emmanuel. Signatura. In: **Difícil libertad: ensayos sobre el judaísmo.** Buenos Aires: Lilmod, 2004.

____. **Da existência ao existente.** São Paulo: Papyrus, 1998.

____. **De outro modo que ser o más allá de la esencia.** Salamanca: Sígueme, 2003.

____. **Descobrimo a existência com Husserl e Heidegger.** Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

____. **El tiempo y el Otro.** Barcelona: Paidós, 1993.

____. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade.** Petrópolis: Vozes, 2004.

____. **Ética e Infinito.** Lisboa: Edições 70, 2007.

____. **Fuera del sujeto.** Madrid: Caparrós Editores, 2002.

____. **Humanismo do outro homem.** Petrópolis: Vozes, 1993.

____. **De Deus que vem à ideia.** Petrópolis: Vozes, 2008.

____. **La realidad y su sombra.** Madrid: Trotta, 2001.

____. **Paul Celan: de l'être à l'autre.** Paris: Fata Morgana, 2002.

____. **Quatro leituras talmúdicas.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

____. **Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad.** Salamanca: Sígueme, 1977.

MALKA, Salomon. **Emmanuel Lévinas.** La vida y la huella. Traduzido por Alberto Sucasas. Madrid: Trotta, 2006.

POIRIÉ, François. **Emmanuel Lévinas**: ensaio e entrevistas. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ROZENZWEIG, Franz. **El libro del Sentido Común Sano y Enfermo**. Madrid: Caparrós Editores, 1994.

____. **El nuevo pensamiento**. Madrid: Visor, 1989.

____. **Hegel e o Estado**. Traduzido por Ricardo Timm de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2008.

____. **La Estrella de la Redención**. Salamanca: Sígueme, 1997.

SEBBAH, François-David. **Lévinas**. Traduzido por Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

SOUZA, Ricardo Timm de. Levinas. In: PECORARO, Rossano (Org.). **Os filósofos** - clássicos da filosofia. v.III. Petrópolis: Vozes, 2009.

____. **Adorno & Kafka**: paradoxos do singular. Passo Fundo: IFIBE, 2010.

____. **Em torno à diferença**: aventuras da alteridade na complexidade da cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

____. **Existência em decisão**. Uma introdução ao pensamento de Franz Rosenzweig. São Paulo: Perspectiva, 1999.

____. **Justiça em seus termos**: dignidade humana, dignidade do mundo. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

____. **Kafka**: a justiça, o veredicto e a colônia penal, um ensaio. São Paulo: Perspectiva, 2011.

____. **Levinas e a ancestralidade do mal**: por uma crítica da violência biopolítica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

____. **O tempo e a máquina do tempo**: estudos de filosofia e de pós-modernidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

____. **Razões plurais:** itinerários da racionalidade no século XX: Adorno, Bergson, Derrida, Levinas, Rosenzweig. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

____. **Sentido e alteridade:** dez ensaios sobre o pensamento de Emmanuel Levinas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

____. **Sobre a construção do sentido:** o pensar e o agir entre a vida e a filosofia. São Paulo: Perspectiva, 2004.

____. Fenomenologia e metafenomenologia: Substituição e sentido – sobre o tema da “substituição” no pensamento ético de Levinas. In: SOUZA, Ricardo Timm de; Nythamar Fernandes de Oliveira (Orgs.). **Fenomenologia hoje.** Existência, ser e sentido no alvorecer do século XXI. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

____. **Sujeito, ética e história:** Levinas, o traumatismo infinito e a crítica da filosofia ocidental. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

____. **Totalidade e desagregação.** Sobre as fronteiras do pensamento e suas alternativas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

EL PROCESO DE REFLEXIÓN DOCENTE EN EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PERSPECTIVA LATINOAMERICANA

Rita de Cássia Grecco dos Santos

Yoisell López Bestard

María Caridad Bestard González

Juan Eligio López García

1. Introducción

Tradicionalmente escuchamos a la familia que tiene hijos en edad universitaria hablar de la elección de un centro de educación superior para que realicen sus estudios. Ayudar a los hijos en tal elección muchas veces parte de la propia experiencia de los padres, que “adoptando una postura elegante al retocar orgullosamente el cuello de la camisa y a la vez que esbozando una sonrisa de satisfacción expresan: yo soy graduado de tal universidad...” Si preguntáramos cual es el motivo de su orgullo, algunos dirían que el confort de las instalaciones del lugar le permitieron estudiar con más ahínco, o que sus espacios deportivos, le ayudaron a alcanzar lugares cimeros en la práctica de actividades físicas, o quizás, que su buen teatro o biblioteca le despertó el deseo de ser aficionado a determinada manifestación artística. Pero de forma muy especial escucharíamos a esos padres aludir a la satisfacción con que recibieron sus clases, y hasta con nostalgia y respeto recordar a algunos profesores que motivacionalmente le enseñaron a descubrir el mundo de la investigación científica y la comunicación de resultados.

La presente comunicación tiene la finalidad, de realizar un análisis de conceptos en torno a la calidad de la educación superior, desde la perspectiva de la transformación y el cambio, utilizando a la reflexión docente como vía permanente del aseguramiento de la calidad en las Universidades. Argumentos experienciales facilitarán la propuesta de una alternativa de participación científica por parte de los miembros actore

A través del desarrollo de sus epígrafes se busca realizar una derivación gradual del concepto de calidad, hacia el de la calidad de vida, y de esta, a la calidad de la educación. Inicialmente se pretende realizar, desde una perspectiva de apreciación de la evolución conceptual en el tiempo, hasta precisar detalles que permitan abordar concretamente en el concepto de calidad de la educación y finalmente su aseguramiento para la educación superior.

La conclusión del primer epígrafe, dará paso a la descripción de los orígenes del concepto de calidad de educación, de forma que quede preparada para el lector, la idea de, cómo la necesidad de conocimientos para tener calidad de vida, puso en juego la necesidad de tener una calidad de la educación. Ambos conceptos, y los que de entre estos se deriven, significan dialécticamente un afán de permanente renovación y mejoramiento para el desarrollo de la humanidad.

Será así que el desarrollo del segundo epígrafe puntualizará su énfasis en el marcado interés por la calidad de la educación superior, dado los apremios que el mundo de la globalización impuso a la enseñanza universitaria en el cumplimiento de su encargo social. Se contribuirá así a la entrega de un análisis de la evolución del concepto de calidad de la educación, que contiene no solo la perspectiva de trabajo de la UNESCO, sino también la posición latinoamericana, donde el reclamo del permanente mejoramiento docente es fundamental para la calidad de la educación superior actual en Latinoamérica.

La comunicación cierra entregando un análisis del contenido del concepto de reflexión docente en el tiempo. Se destaca en el resultado elementos que favorezcan la comprensión docente de su participación activa y consciente en los procesos de autoevaluación y acreditación. Siempre con la mirada futura de que sea asumida la responsabilidad de una calidad de la educación superior de forma permanente y en mejoramiento constante.

2. Conceptos referenciales de la calidad: de vida y de la educación

El concepto de calidad de vida se utiliza actualmente con frecuencia y en cierta medida hasta con ambigüedad. Es un término aplicable a la vida, a las personas o a las relaciones humanas, como a los bienes o servicios o a los procesos productivos.

Es un concepto que en cada campo de aplicación ha alcanzado una evolución histórica concreta. Esta afirmación se sustenta en la revisión bibliográfica que permite afirmar que desde la idea del concepto de calidad de vida es que se vincula al concepto de calidad de la educación.

Puede caracterizarse a la calidad, a modo general, como un concepto multidimensional, complejo y polisémico, según los calificativos más utilizados por los estudiosos del tema, quienes llegan también a emplear los adjetivos de ambiguo y vago.

A modo general puede apreciarse al concepto de calidad como: *“Un concepto relativo, estrechamente vinculado a quien utiliza el concepto y al contexto en el cual se aplica”* (HARVEY Y GREEN, 1993; HARVEY, 1997). También:

Un objetivo deseable, presente en todas las instancias de la actividad social, generalmente como sinónimo de búsqueda de excelencia, talento, singularidad (LAGARDERA, 1995; MARTÍNEZ DEL CASTILLO, 1998).

Al expresar inicialmente que es un concepto aplicable a la vida, rápidamente se alude al concepto de CALIDAD DE VIDA y de ahí, y, desde la idea de que el campo de la educación se encuentra relacionado con indicadores que miden la calidad de vida, se deriva a la calidad de la educación. (UDUAL, 2004)¹⁴⁸ Concepto que a su vez, favorece el vínculo con el concepto de DESARROLLO HUMANO. Debido principalmente a que en la década de los años 50 se refleja este concepto en las insuficiencias del Producto Nacional Bruto y el Producto Interno Bruto, cuando en 1954 la ONU introduce el concepto de NIVEL DE VIDA.

Es en los años 60 cuando se conforma el origen académico del concepto de calidad de vida alrededor de los indicadores sociales que median su desarrollo, posteriormente, en los años 70-80, se clarifica más desde el concepto de DESARROLLO HUMANO, que ese nivel de vida, debía caracterizarse por una VIDA DIGNA Y FELIZ, y que posteriormente en los 90, se cataloga como NIVEL DE VIDA DECENTE, en el que la población debía tener opciones, pero como indicador especial se debía TENER CONOCIMIENTOS.

¹⁴⁸ Paradigmas de la calidad educativa: de autoevaluación a acreditación (UDUAL, 2004).

De igual manera el concepto de calidad de vida, concebía también un vínculo derivado con el concepto de SALUD, en que para desarrollarla en la población, ya en el Siglo XXI, se reconoce ampliamente que se requiere de la educación, de la difusión de determinados conocimientos.

Puede apreciarse cómo la EDUCACION es un factor medular para abordar, y en su caso, atender y resolver, problemáticas de otros indicadores que también se pueden referir como problemas categóricos de la humanidad, (UDUAL, 2004) entre los que se pueden mencionar, los de la falta de salud por inadecuados estilos de vida, entre los que se encuentra la inactividad física, así como los problemas medioambientales, ambos problemas de la sociedad de nuestro siglo, necesitados también de un proceso de educación de calidad.

2.1 De la calidad de vida hacia la calidad de la educación: evolución del contenido de un concepto

En la década del 60 del siglo XX comenzó la crisis de los postulados que consideraban a la tierra una fuente inagotable de riquezas, entre ellas la de energía. El desarrollo industrial alcanzado en el mundo por esa etapa, unido a la idea que se tenía hasta ese momento de la calidad de vida, confort y sociedad de consumo, hace pensar en los 70 que los problemas ambientales ponen en riesgo nuestro nivel de vida: la calidad de vida, y se produce un intento de ampliación del concepto. Los años 80 rechazan ya en el concepto de calidad de vida lo puramente económico y hay un despegue definitivo en la investigación en torno al término. Es precisamente el inicio de los años 80 que en el campo de la educación se deja ver un marcado interés por la calidad de la educación superior. Al decir de Buen Día Espinosa (2007) este interés se explica entre otros factores por la globalización y las consecuencias que esta fase del capitalismo ha traído en la formación de la denominada sociedad del conocimiento, las relaciones: Instituciones de Educación Superior, (IES) Estado, Mercado y la expansión y diversidad de los sistemas de Educación Superior.

Otro de los factores esta dado en que la mirada mundial busca en las IES una respuesta científica a la necesidad de la transformación del modo de vida y explotación de la naturaleza, lo que hace que los ojos del mundo se dirijan a la educación de la población, mediante la educación ambiental, apreciándose que el

contenido de la misma varió de acuerdo a la incorporación y concientización de la sociedad a cuidar del medioambiente. La educación adquirió más fuerza aun en una perspectiva transversal, dado que a través de ella podían lograrse de forma urgente las primeras transformaciones sociales.

De tal manera, la **calidad en la educación superior** desde la década de los 80 exhibe un discurso y una acción. El discurso en los ámbitos académicos, sociales y políticos y una acción que se evidencia en modelos para lograr calidad. Una calidad que se origina en la realidad observada y la realidad modelo que se desea alcanzar. Desde esta perspectiva se tomará en la comunicación como unidad de análisis, las demandas a la educación para su calidad desde lo que se plantea para los docentes como actores del sistema. La selección se fundamenta en el valor que representa para la educación superior, la profesión docente para la obtención de calidad.

La calidad de la educación ha sido abordada en diferentes momentos después de los años 80, así en **1990**, luego de la Conferencia Mundial de educación, celebrada en Jontien, Tailandia, se plantea con mayor claridad el inicio de un proceso global de reformas de enseñanza a nivel internacional. Los asistentes coincidieron en la necesidad de una educación de calidad para toda la humanidad. Llegaron también a la conclusión de que los profesores debían ocupar un lugar especial participando con responsabilidad de los cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje necesarios para lograr una mejor educación para todos.

En **1996**, la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe, se planteó como prioridad, la discusión de la calidad de la educación. La recomendación de las diferentes comisiones de trabajo coincidió en la necesidad de que se capacite pedagógicamente a los docentes de la región, y hacer del auto examen de la educación superior una disciplina curricular dirigida a toda la comunidad académica de forma tal que el conocer y aprender alimenten el compromiso con su mejoramiento.

Un nuevo informe mundial de la educación UNESCO (1998), señala las necesidades de formación y recomienda la capacitación de los docentes en un mundo en constante cambio (RODRÍGUEZ ZIDAN, 2003)¹⁴⁹.

¹⁴⁹ Rodríguez Zidan, E. (2003) Reformas de la Educación Superior en América Latina. Algunas reflexiones sobre calidad de la enseñanza

A la luz de la Conferencia Mundial de la Educación Superior en París (1998) universalmente han quedado planteados unos cuestionamientos a la educación superior:

- Pertinencia
- Calidad
- Equidad
- Orientación y relación al mundo del trabajo
- Diversificación de los modelos educativos
- Financiamiento
- Centralidad del estudiante en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Año **1998**: Declaración Mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior UNESCO, París: “La educación encierra un tesoro”. Pdte de la Comisión Jacques Delors:

A los docentes les concierne también este imperativo de actualizar los conocimientos y las competencias. Hay que organizar su vida de tal forma que estén en condiciones e incluso que tengan la obligación de perfeccionar su arte y de aprovechar las experiencias en las distintas esferas de la vida (1988, p. 38).

Año **2000**: Dakar, Senegal: Marco de acción- Calidad en el centro de la educación.

Año **2003**: Mesa redonda ministerial sobre una Educación de calidad. París.

Año **2004**: 47 conferencia internacional de a UNESCO, con el tema de educación de calidad para jóvenes.

Año **2005**: UNESCO: Principios de lo que caracteriza una educación de calidad: desarrollo cognoscitivo del educando y educación en desarrollo de actividades y valores.

Año **2009**: Marco de acción: París.

A partir de los convenios y tratados de MERCOSUR, desde la etapa **2001- 2005**, se reconoció la demanda de que *los docentes del nivel superior se deben formar en didáctica y pedagogía universitaria*

universitaria, formación del profesorado y las reformas institucionales actuales a partir del análisis del debate en la Universidad uruguaya. En Revista Fuentes, v.5, 2003, p.74-93. Tema Monográfico: Las Reformas educativas actuales: Europa y América Latina.

aprendiendo nuevos métodos y técnicas, asumiendo un compromiso ético en el mejoramiento de su práctica por intermedio de la reflexión, la investigación y la evaluación constante del proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Como puede apreciarse, en cada una de la mayoría de los encuentros internacionales realizados se ha abordado el tema de la calidad de la educación sin que en la mayoría de los casos haya quedado exenta la necesidad de la formación permanente de los docentes. Especial atención se presta a las palabras recogidas en el documento *La Educación encierra un tesoro* cuando reconoce la necesidad de organizar acciones concretas y estratégicas de la actividad docente en las universidades.

3. La calidad de la educación superior en Latinoamérica: ¿Qué hacer estratégicamente?

Para contextualizar el discurso y la acción estratégica actual que busca la calidad de la educación, será preciso responder dos preguntas que ayuden a pensar desde la realidad que se tiene, ya no solo en el discurso, y la acción, sino, la estrategia para la acción transformadora de la educación en las universidades latinoamericanas.

¿Qué procesos y acciones caracterizan al contexto mundial actual de la globalización? En el sector de la economía no son más que los intercambios de mercancías, las transacciones financieras, las innovaciones estratégicas, la administración corporativa, la producción. Tales acciones pasan por el tamiz necesario e intensivo de la producción de conocimientos, la información tecnológica y la comunicación. Estos tres procesos se han convertido en fuentes fundamentales de la productividad y la ganancia, donde el CONOCIMIENTO representa el valor agregado fundamental en la producción de bienes y servicios, y se ha construido un espacio simbólico haciendo que *el dominio del saber sea el principal factor de su desarrollo auto sostenido*. Buen Día Espinosa (2007). Esto es la SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO:

[...] una sociedad capaz de construir y retener su propia historia, sistematizar sus experiencias, enfrentar los desafíos de mercado y cambios tecnológicos y, al mismo tiempo, de incorporar los puntos de vista de sus miembros y

fundamentar el sentido de sus acciones.”
(ANUIES, 2000; UNESCO, 1998).

- ¿Cuál es el encargo social de las Universidades? Su encargo social está en satisfacer las necesidades de la sociedad a través de sus procesos sustantivos de formación, investigación y extensión utilizando la cultura creada, desarrollada y preservada, promoviéndola y difundiéndola, con una total responsabilidad, comprometimiento social.

El conocimiento, como la cultura creada socialmente, forma parte del encargo social de las universidades que debe, luego de creado preservarse, dar oportunidad a que como cultura se desarrolle y se promueva. La piedra angular de la evolución social y para las Universidades, actualmente, es el conocimiento: su creación, forma en que se utiliza y cómo se controla esa información obtenida. Estas acciones con el conocimiento constituyen herramientas fundamentales de los países desarrollados, pero de igual forma, su creación, difusión y aplicación, son esenciales para los países en vías de desarrollo. En los primeros para lograr y afianzar el poder en el mundo globalizado, en los países en vías de desarrollo, para salvaguardar su futuro. He ahí un encargo social de fuerte responsabilidad para con el futuro de las naciones.

De acuerdo a lo planteado el encargo social de las universidades está presente en la interrelación de los procesos de FORMACIÓN, INVESTIGACION, EXTENSION. En este caso concreto, en las universidades, desde las necesidades sociales se investiga, se crea ciencia, que sustenta el contenido de la formación de los profesionales que la sociedad demanda, y exige. Conocimiento que después se entrega a la sociedad por el mismo quehacer de esos profesionales que con una alta responsabilidad ha formado, en varias formas. Una de ellas es durante el propio proceso de formación, sea por la vía de la vinculación con la comunidad, en esa vocación de servicio o por la vía de las prácticas pre profesionales, se pone en práctica como criterio de la verdad durante el proceso formativo. La otra es mediante la difusión de los resultados científicos alcanzados para satisfacer necesidades sociales.

Como puede apreciarse, son las IES las encargadas de enfrentar desde el progreso científico técnico y humanista, esa sociedad actual que se presenta cargada de necesidades para el desarrollo humano, la calidad de vida, pero que desde el campo de la educación, requiere una educación superior cada vez más

responsable, presta a solucionar los problemas y necesidades crecientes, una educación superior de más calidad, en el tiempo y el lugar concreto donde se encuentra ubicada. Por ello es preciso mencionar el concepto de calidad en la educación superior que reconoce la UNESCO (VLASCEANU et al., 2004, p.46 -48):

[...] un concepto multidimensional de múltiples niveles, dinámico, que se relaciona con los elementos contextuales de un modelo educacional, con la misión y fines institucionales y estándares específicos de un sistema, institución, programa o disciplina determinados.

Citado en Proyecto ALFA (2008). De tal manera es que puede aceptarse que la calidad tenga significados diferentes según:

- Los grupos sociales y actores.
- Referencias: insumos, misión, objetivos, productos.
- Atributos del mundo académico a evaluar
- Periodo histórico de desarrollo de la educación superior.

La cita a continuación de las palabras de René Ramírez (2010) en su libro “Transformar la Universidad para transformar la Sociedad” evidencia de forma contextualizada en Ecuador, lo planteado hasta esta parte de la comunicación, desde el análisis de la actuación responsable del profesorado como parte de los actores del proceso de la educación superior:

El proceso de transformación universitaria que se vive en Ecuador actualmente tiene que reflexionarse en una dimensión más amplia y no desarticulada de la crisis mundial y de los cambios que se viven en la región. [...] ubicar el debate del cambio universitario en el marco de este momento histórico, analizando sobre todo las características de la universidad ecuatoriana e identificando los nudos críticos que hay que abordar si deseamos construir una universidad diferente para una sociedad diferente (SENPLADES, 2010).

Un conocimiento profundo y consciente de la situación mundial y regional, apreciada desde el contexto nacional, como un ordenamiento de la mirada investigadora a las diferentes escalas

geográficas, será preciso en el proceso de formación permanente del profesorado universitario ecuatoriano, con la finalidad de que puedan asumir un proceso reflexivo de las condiciones en que debe desarrollarse la educación superior ecuatoriana si se toma a la calidad como transformación dentro del conjunto de las dimensiones aplicables a la Educación Superior.

La pregunta es ¿cómo enfrentar este reto de una forma activa, motivada, consciente, responsable y comprometida por parte de los docentes?

3.1 La calidad como transformación: la propuesta de una alternativa de acción estratégica

En busca de entregar una propuesta para la acción estratégica más allá del discurso en la educación superior latinoamericana y que abarque actividades dentro de los tres procesos sustantivos de la universidad para el cumplimiento de su encargo social a partir de la situación mundial y regional actual en esta comunicación nos hacemos las preguntas:

- Respecto al protagonismo de los docentes como actores del sistema:

- Los docentes: ¿están preparados para enfrentar el reto de una educación superior de calidad?

¿Se sienten implicados en este reto?

¿Estarán conscientes de la necesidad de implicación?

¿Estarán dispuestos a implicarse?

¿Cómo implicarse?

Para ofrecer una posible respuesta se impone un análisis de las dimensiones de la calidad aplicables a la Educación Superior, planteadas por Harvey y Green (1993) y Astin (1991). Teniendo en cuenta que una institución puede abarcar más de una postura, de las cinco dimensiones que comprende esta clasificación, se hará énfasis en la que refiere la **calidad como transformación**, que se basa en la noción de cambio cualitativo. Se tiene en cuenta para la propuesta que la transformación, además de los cambios físicos, la trascendencia cognoscitiva (GONZÁLEZ, AYARZA, 2003; ASTIN, 1991), citados por Buendía Espinosa (2007).

La calidad transformativa representa la entrega del poder al docente en formación para influir en su propia transformación. Lo que significa incidir más aún en los profesores para que reflexionen sobre su práctica, sean capaces de escribir, exponer y socializar,

intercambiar, comunicar, poner en común sus experiencias, con acciones científicas participativas que potencie la propia institución universitaria.

El acto de participar, implicará una preparación previa del docente, que requiere una reflexión de su labor y la de sus colegas, requiere de una implicación de actuación responsable con la comunicación de su experiencia, que a la vez que se socializa, exhorta a un análisis de las restantes experiencias, todo lo que a su vez conforman una novedosa forma de capacitación y actualización en la formación docente. Pero cada una de estas acciones deberá estar antecedida de la reflexión docente.

3.1.1 La reflexión docente: contenido del proceso de implicación responsable para la calidad, como transformación de la educación superior

En el ámbito de la formación del profesorado, la que en esta comunicación se concibe como un proceso permanente inacabado, en el campo de la educación, la reflexión es un proceso cuyo objeto es el proceso de la reflexión y las actitudes reflexivas por parte del docente universitario, dentro de la tradición académica para la eficiencia social.

Se considera a la reflexión docente como un concepto clave dentro del ámbito de la formación permanente del profesor que puede contribuir muy especialmente a la calidad de la educación superior actual en Latinoamérica.

Un profesor reflexivo debe tener como pre condición, actitudes para la reflexión, que le guíen hacia una enseñanza efectiva. Una mirada al concepto de reflexión desde la perspectiva docente aportara detalles que en la búsqueda de calidad de la educación superior serán de beneficio en los procesos de autoevaluación y acreditación de las universidades, pero a la vez, contribuirán a que el docente reflexivo mantenga esta actitud de forma permanente evitando que solo sea en los momentos de la autoevaluación y acreditación universitarias y si, de forma constante, lo que garantizaría una sostenibilidad en el tiempo de la calidad de la educación superior.

- Goodman, 1984: reflexión, como forma de pensamiento racional e inteligente.

- Boud et al., 1985: Como actividad intelectual para explorar la experiencia.

- Shulman (1987): Revisar, reconstruir, re actuar y analizar críticamente la propia ejecución de uno y de la clase, y proporcionar explicaciones sobre las evidencias.

- Calderhead (1988), un proceso reflexivo se podría plantear en términos de evaluación crítica de la propia enseñanza a la luz de propuestas alternativas.

- Richards *et al.*, 1989: reflexión sobre la enseñanza como capacidad y disposición para cuestionar y analizar críticamente su enseñanza y las experiencias de la enseñanza.

Tales definiciones favorecen caracterizar la reflexión docente como:

- Un componente del pensamiento inteligente y responsable.

- Una rica fuente de continuo desarrollo personal y profesional.

Pero: ¿qué se necesita para lograr una correcta reflexión docente?

Al decir de Dewey, la acción reflexiva debe integrar tanto competencias como desarrollo de actitudes en los métodos de investigación. El proceso reflexivo no remite tan solo a un método de resolución de problemas, sino sobre todo, a una forma de ser o de pensar.

La acción reflexiva implica disponibilidad a participar en una autoevaluación y desarrollo constantes. Requiere flexibilidad, análisis riguroso y conciencia social. Schon (1983) concibe el proceso reflexivo como reflexión en la acción.

La reflexión expresa una orientación hacia la acción y refiere a las relaciones entre pensamiento y acción en las situaciones históricas en que se encuentra el docente. Presupone y pre figura relaciones sociales y es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social.

3.2 La propuesta de una alternativa de acción estratégica para la calidad como transformación de la educación superior

La justificación descrita en el anterior epígrafe requiere de una propuesta de realización concreta en las universidades ecuatorianas, que adopte la forma de participación motivada, deseada, esperada y expectante, por parte de los docentes universitarios, donde ellos tomen conciencia de reflexionar sobre su práctica para buscar mejoras, actualizaciones, debates formativos, al desear exponer, presentar, intercambiar, y por tanto lograr que profesores y

estudiantes se involucren, se impliquen en un proceso reflexivo que les conduzca a la toma de decisiones que actúen positivamente en su propia transformación, con responsabilidad y auto fortalecimiento.

Pero es la propia institución, desde los procesos sustantivos de la formación, investigación y extensión, la que puede tomar la iniciativa, de que desde el proceso de formación, los profesores lleven su práctica a la investigación científica y metodológica, necesitando posteriormente promover el conocimiento adquirido, el resultado de investigación logrado.

Para ello se sugiere a la institución universitaria el establecimiento de una programación de eventos que desde el nivel más sencillo de la universidad se inicie, tanto en el plano docente, como en el plano de los estudiantes, derivando acciones hacia niveles superiores, lo que se traduciría en un Programa de desarrollo científico cultural universitario que comprenda la difusión de las mejores experiencias universitarias, como se propone en la siguiente tabla que cierra el epígrafe.

Plano	Intra universitario	Extrauniversitario
Docente	Eventos científicos a nivel de disciplinas, Carreras, Facultades y a nivel de Universidad como centro	Eventos entre universidades, a nivel de provincia y a nivel nacional e internacional
Estudiantil	Concursos de conocimientos. Concursos de habilidades, o competencias profesionales. Exposición de resultados científico técnicos	Entre universidades de la provincia, del país
	Eventos científicos estudiantiles a nivel intra universitario: - Nivel de año, carreras, facultades y centro.	Entre universidades de la provincia, del país.

Las convocatorias y las bases de las mismas que se realicen por parte de las instancias universitarias en cada caso, estarán contribuyendo de modo general, a la reflexión docente sistemática sobre la práctica que se realiza, garantizaría el conocimiento de un estado de satisfacción de estudiantes y profesores por la actividad que se desarrolla en la universidad, y un movimiento participativo por

el progreso científico. De forma particular, la Universidad ganará un sistema de desarrollo de la actividad científica que contribuya a una difusión por diversas vías de su quehacer, dada la oportunidad no solo de eventos sino de publicaciones, no aisladas por parte de los docentes, sino de la creación de su propio sistema de publicaciones seriadas, comunicación en los medios masivos, como formas de dar a conocer la labor del centro y que agentes externos puedan permanentemente evaluar la calidad de su trabajo, todo lo que prepara así las condiciones de una autoevaluación permanente y una acreditación institucional que, no solo espere el tiempo establecido en cada ciclo evaluativo, sino de forma constante. Todo lo que contribuirá sin dudas, al aseguramiento de la calidad de la educación superior como el *establecimiento de confianzas en el cumplimiento de umbrales mínimos de calidad*, a la vez que la participación en tales actividades organizadas con antelación, y convocadas en su tiempo y forma requeridos, colabora con la *preocupación sistemática, estructurada y continua sobre la calidad en términos de mantenimiento y mejora*. El establecimiento de un programa de actividades de socialización científica y metodológica de estas características constituiría un proceder *que asegure que la calidad se mantenga y aumente*.

4. Conclusiones

A modo de cierre de la comunicación se retoma el concepto de calidad de la educación emitido por la OREAL/UNESCO en el 2004, por coincidir con el cumplimiento del objetivo con que se propuso realizar la presente comunicación, pues quienes si no, como pilares especiales, a partir de la labor de los docentes, con el desarrollo de una educación de calidad, pueden llegar a que *el ser humano se desarrolle plenamente como tal, y que contribuya al desarrollo de la sociedad de la sociedad, transmitiendo y compartiendo sus valores y su cultura, desde las dimensiones de la calidad dentro del enfoque de los derecho humanos*.

No es un sueño irrealizable lograr de forma permanente la calidad de la educación superior desde la transformación, acorde a las necesidades sociales de cada época. Lo importante será estar en constante indagación educativa por el mejoramiento humano.

Reconociendo que *La educación encierra un tesoro*, como lo planteara Delors aludiendo a la *fabula del Labrador y sus hijos*, deseo

concluir esta comunicación exhortando a que ciertamente ese tesoro hay que descubrirlo, extraerlo, darle uso, ponerlo en movimiento.

Así, como aquella pequeña historia en que *un hombre extremadamente agotado, tratando de descansar a la sombra de un árbol, en una calurosa tarde de verano, vio en el horizonte la silueta de una hermosa mujer. Atraído por su belleza logró levantarse y caminar hacia ella, cuando estaba cerca, ella desapareció y el hombre volvió a tumbarse debajo de otro árbol cercano. La escena se repitió varias veces hasta que por fin el hombre consiguió acercársele lo suficiente para preguntarle, ¿Cómo te llamas?- Utopía, - respondió la mujer. Entonces no te podre alcanzar nunca. La mujer le respondió: Es posible que tengas razón, pero al menos he conseguido que te muevas.*

Así, la permanente y constante búsqueda de la calidad de la educación superior, no es una utopía, si todos y cada uno de nosotros nos movemos en dirección por lograrla cada vez en una fase superior acorde a las necesidades de nuestro tiempo y espacio.

BIBLIOGRAFÍA

ALFARO VARELA, G. et al. Promover la Universidad: cinco estrategias y un dilema. La gestión de la calidad y cambio en la educación superior: Experiencias de Unicambio XXI. UNED, 2007.

AROCENA R., SUTZ, R.. La Universidad Latinoamericana del futuro. Tendencias, escenarios y alternativas. Colección UDUAL, 11, 2000.

ALFA. Marco de referencia para el proyecto sobre aseguramiento de la calidad. Proyecto ALFA Nro. DCI-ALA/2008/42. Aseguramiento de la Calidad: políticas públicas y gestión universitaria. 19 de agosto 2009.

BRUNNER, J.J.. Educación Superior en América Latina. Centro de Políticas Comparadas de educación, 2010. Disponible en: <http://www.brunner.cl/>

BURBANO LÓPEZ, G.. Los alcances de la Educación Superior en la segunda mitad del Siglo XX. Los alcances del cambio en América Latina y el Caribe. n.21. Universidad del Siglo XXI, 1999.

CHEHAYBAR Y KURI, E.. Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. Revista Reencuentro, n.50, p.100-106, 2007, Universidad Autónoma Metropolitana, México. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx>

DELORS, J. La educación encierra un tesoro. Compendio. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de la Educación Superior para el Siglo XXI.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N.. Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación. n.35, OEI, p.39-71, 2004. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx>.

HANS DE WIT *et al.* Educación Superior en América Latina. Dimensión Internacional. Banco Mundial y Mayol Ediciones, 2005.

JARAMILLO ROLDÁN, R.. La calidad de la Educación: hacia un concepto de referencia. Revista Educación y pedagogía. V.XVI, N.38.

PERE MARQUÈZ GRAELLS. Calidad e innovación educativa en los centros, 2002. Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/calidad2.htm>.

RAMÍREZ, R.. Transformar la Universidad para transformar la sociedad. Compilación. SENPLADES, 2010.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C.; SOUZA CHAUI, M.. Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento, Cinco Años Después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. **UNESCO Forum Occasional Paper Series Paper no. 4 / S.**, 2003.

TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos. Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina Universidades, V. LX, N.47, septiembre-diciembre, 2010, p.31-46. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/home.oa>.

UNESCO, OREAL. Reflexiones en torno a la calidad educativa en América Latina y el Caribe. Laboratorio Latinoamericano de la calidad de la educación, 2008.

UDUAL. Paradigmas de la calidad educativa. México D.F., 2004.

VELAZ DE MEDRANO, C.; VAILLANT, D. Coordinadoras. Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Colección Metas Educativas 2021. OEI. Fundación Santillana. Preámbulo de Álvaro Marchesi.

Sobre os autores

Adriano Bueno Kurle

Professor da Secretaria de Educação de Estado do Rio Grande do Sul. Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Mestre e Doutorando em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. E-mail: adrianobk@gmail.com

Evandro Pontel

Licenciado em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier e Teólogo pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Mestre e Doutorando em Filosofia pela PUCRS, Bolsista CNPq. E-mail: epontel@hotmail.com

Fabio Goulart

Criador e Administrador do site Filosofia Hoje (<<http://www.filosofiahoje.com/>>). Licenciado e Bacharel em Filosofia pela PUCRS. Mestrando em Filosofia pela PUCRS e pela Universidad de la Republica (Uruguai – Sandwich), como Bolsista CNPq. E-mail: fabiogt@zipmail.com.br

Grégori Elias Laitano

Bacharel em Direito pela PUCRS, Bolsista FAPERGS, Especialista em Ciências Penais e Mestre em Ciências Criminais pela PUCRS, Bolsista CAPES, Doutorando em Filosofia pela PUCRS, Bolsista CNPq. E-mail: gregslaitano@hotmail.com

Juan Eligio López García

Professor Aposentado da Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez, Cuba. Licenciado em Cultura Física e Desporto e Mestre em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo, em Cuba, Doutor em Ciências da Atividade Física e Desporto pela Universidad de Granada, Espanha. E-mail: mbestardgonzalez@gmail.com

María Caridad Bestard González

Professora Aposentada da Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez. Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Facultad Pedagogia Felix Varela, em Cuba. Doutora em Ciências da

Educação pela Universidad de Oviedo, Espanha. E-mail: mbestardgonzalez@gmail.com

Olmaro Paulo Mass

Vigário na Paróquia Santa Terezinha, de Passo Fundo/RS e Professor do Instituto Superior de Filosofia Berthier. Teólogo e Licenciado em Filosofia pela URI. Mestre em Filosofia pela PUCRS e Doutorando em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: opmass@ibest.com.br

Rita de Cássia Grecco dos Santos

Professora Adjunta no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – IE/FURG. Pesquisadora vinculada ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE-FaE/UFPel e Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais da UFPel, EDUCAMEMÓRIA – Educação e Memória e Núcleo de Documentação da Cultura Afro-Brasileira ATABAQUE da FURG. Socióloga e Licenciada em Ciências Sociais e Especialista em Sociologia e Política pelo Instituto de Sociologia e Política – ISP/UFPel, e em Formação para o Magistério – Administração e Supervisão Escolar pela Faculdades Integradas de Amparo – FIA. Mestre e Doutora em Educação – Filosofia e História da Educação pelo PPGE-FaE/UFPEL. E-mail: ritagrecco@yahoo.com.br

Viviane Magalhães Pereira

Licenciada em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Doutoranda em Filosofia pela PUCRS, fazendo parte do Programa de Doutorado Sanduíche na Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Bolsista CAPES. E-mail: vivianefilosofia@yahoo.com.br

Yoissell López Bestard

Licenciado em Cultura Física e Desporto e Mestre em Atividade Física na Comunidade pelo Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo, em Cuba. Aluno da Especialização em Educação Física Escolar do IE/FURG e Doutorando em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG, Bolsista CNPq. E-mail: ylbestard@gmail.com

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

A Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma iniciativa da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande – SEaD/FURG. A referida Coletânea tem como propósito congregar textos que subsidiem os estudos dos discentes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação, tanto da educação a distância como do ensino presencial.

Cada volume apresenta temáticas relevantes para o estudo de uma ou mais disciplinas dos cursos oferecidos pela FURG e tem o intuito de contribuir de maneira significativa para a formação dos seus leitores.

Suzane da Rocha Vieira
Organizadora da Coleção



Ministério da
Educação

