



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Guilherme Augusto Rezende Lemos

O sujeito descentrado e a educação como estética

Rio de Janeiro

2014

Guilherme Augusto Rezende Lemos

O sujeito descentrado e a educação como estética



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a Dr^a Elizabeth Fernandes de Macedo

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

L557 Lemos, Guilherme Augusto Rezende.

O sujeito descentrado e a educação como estética /
Guilherme Augusto Rezende Lemos. – 2014.
171f.

Orientadora: Elizabeth Fernandes de Macedo
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Currículos – Teses. 3. Subjetividade
- Teses. I. Macedo, Elizabeth Fernandes de. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

mf

CDU 371.214

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Guilherme Augusto Rezende Lemos

O sujeito descentrado e a educação como estética

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 21 de fevereiro de 2014.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Fernandes de Macedo (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Alice Casimiro Lopes
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^o. Dr^o. Alfredo Veiga-Neto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^o. Dr^o. Antonio Carlos Amorim
Universidade de Campinas

Prof^a. Dr^a. Dirce Nigro Solis
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UERJ

Rio de Janeiro

2014

DEDICATÓRIA

Dedico essa tese aos professores que marcaram indelevelmente a minha vida, fontes de inspiração e de reflexão constante:

Francisco Antonio Lemos e Maria Aparecida Rezende Lemos, meus pais, mestres na arte de educar e de fazer independender.

Tia Rosa, que me alfabetizou e de quem, infelizmente, não lembro o sobrenome.

Therezinha Ribeiro de Rezende, inegavelmente a professora mais marcante do meu curso primário.

José Antonio Nogueira, o Barroco, que me cativou para as ciências sociais e humanas, representando todos os meus professores do Liceu Nilo Peçanha - Niterói, a escola que mais amei na vida.

Roland Corbisier, cujo livro de história da filosofia me apresentou ao sentido da minha vida: a Filosofia.

Creusa Capalbo, minha grande formadora, meu exemplo, as melhores aulas que tive na vida.

Marly Bulcão Lassance Brito, que me abriu as portas da pós-graduação e que tem o poder de fazer com que seus alunos nunca se sintam tolos, suas aulas são um exercício de libertação do pensamento e da criatividade.

Alice Casimiro Lopes, que me introduziu nos estudos sobre educação com brilho e inteligência. Exímia na arte de fazer debater.

Carlinda Leite, da Universidade do Porto – Portugal, que me orientou durante o estágio de doutoramento sanduíche e que me deu liberdade para estudar.

Elizabeth Fernandes de Macedo, mais que uma orientadora, uma amiga, que me abriu as portas do mundo. Um exemplo de inteligência, sagacidade e afetuosidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a população do Estado do Rio de Janeiro cujos tributos pagaram toda a minha educação e ainda pagam os meus dois salários de servidor público estadual, estes já há 36 anos.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, pela régua e pelo compasso, pelo Programa de Capacitação de Servidores – PROCASE, através do qual fui contemplado com cinco meses de licença remunerada para cumprimento do estágio de doutoramento sanduíche, e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd, que ora me confere o título de doutor.

A Sub-Reitora de Pós Graduação e Pesquisa da UERJ, Prof^a Monica Heilbron, pelo investimento e pela paciência.

A Fundação Carlos Chagas de Amparo a Pesquisa do Rio de Janeiro – FAPERJ, pela bolsa de estágio de doutoramento sanduíche que me foi de extremo proveito.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro pela licença remunerada pelo período de um ano, quando do estágio de doutoramento sanduíche.

A Universidade do Porto – Portugal, que me abrigou por magníficos e saudosos cinco meses.

Aos meus colegas do Grupo de Pesquisa currículo, identidade e diferença: Argentina Lopes, Aura Helena Ramos, Bonnie Axer, Carolina Lopes, Cassandra Fontes, Claudia Tomé, Daniela Frida Drelich, Danielle Bastos, Dantas Correa, Débora Barreiros, Juliana Silva, Monique Agnes, Nataly, Rita Frangella, Ruth Coró, Thalles Amaral e Thiago Rannieri, pelas contribuições, pelas questões, pelas discordâncias, pela atenção e pela paciência com o meu jeito “doce” de ser.

A Julio Aldinger Dalloz pela interlocução, pela revisão, pela amizade e pelo incentivo constante.

A formação do homem levanta sérios problemas não só no aspecto prático, mas também teórico. Formar uma realidade, como a humana, que não é determinada totalmente pela espécie, mas que deve se fazer e se configurar a si mesma em vinculação ao meio ambiente, se apresenta como uma tarefa difícil e arriscada.

Alfonso López Quintás

RESUMO

LEMOS, Guilherme Augusto Rezende. **O sujeito descentrado e a educação como estética**. 2014. 171f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

O ponto crucial desse trabalho, certamente, são as condições de possibilidades das relações entre o magistério e a educação, arguindo tanto o magistério como a educação sobre o sentido do não-sentido de um currículo. Minha tese é que, analisadas as possibilidades da subjetividade, a autodeterminação é inexequível, isto é, é preciso incluir o “outro” no “eu” e essa inclusão pressupõe penetrar as searas do imprevisto. Se assim o é, a subjetividade consiste na responsabilidade, na ação de responder a esse “outro” que não sou eu, mas que constitui também o “eu”. Responder ao “outro” obnubila o “eu” enquanto singularidade, não há espaço para essa singularidade, portanto ser é imprevisível. Isso significa que é vão o trabalho de tentar planejar a construção do “eu” (o sujeito, o cidadão) do outro no tempo. O conhecimento, a herança, é também um “outro” a que se deve responder e cujas respostas produzirão outros “outros”. O currículo é um “outro” a que se deve responder, e isso vale tanto para aquele que seleciona quanto para aquele a quem se destina a coleção. Assim sendo, não há um sentido possível para um currículo. O encontro com esse “outro” selecionado em meio a herança que, por si só é também “outro”, desmantela o sentido previsto posto que é imprevista a ação da responsabilidade. Resta-nos aderir à vontade de potência, ao moto contínuo da responsabilidade ante o imprevisto. Mergulhar nesse jogo que, distante de uma ação racional, segue um processo de êxtase e não de vertigem ante o conhecimento. Resta-nos deslizar as políticas de governo para as de estado, onde a educação escolar seja vista como investimento não-útil, como um jogo que rompe as bordas dos esquemas dentro-fora, interior-exterior, aqui-ali, meu-teu. Como um processo onde o planejamento futuro é impossível, já que é puro imprevisto. A presente tese não se configura como a defesa de uma ideia, mas como uma adesão, e conseqüente reflexão, a uma perspectiva de entendimento do que venha ser currículo, prática docente e conhecimento, no recorte da educação escolar, independente do segmento. Trata-se de uma confissão e da busca de um lugar, enquanto professor que exerce seu ofício.

Palavras-chave: Educação. currículo. Subjetividade.

ABSTRACT

LEMOS, Guilherme Augusto Rezende. **The decentered subject and education as aesthetics**. 2014.171f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

The core of this work certainly are the conditions of possibility of the relationship between teaching and education, arguing both teaching and education in relation with the sense of the nonsense of a resume. My thesis is that, analyzed the possibilities of subjectivity, self-determination is infeasible, i.e., you must include the "other" in the "I" and this inclusion involves penetrating the fields of the unexpected. If it is so, subjectivity constitutes responsibility, being the action to respond to this "other" that is not me, but that also constitutes the "I". Reply to the "other" obscures the "I" as uniqueness, there is no room for such uniqueness, so the being is the unpredictable. This means that it is vain to try to plan the construction of the "I" (the individual, the citizen) of the other in time. Knowledge, heritage, are also "others" that must be answered, and those answers will produce other "others". The *curriculum* is an "other" that must be answered, and this is true for both the one that selects as for the one for whom the collection is intended. Therefore, there is no possible meaning for a *résumé*. The encounter with the "other" selected among the inheritance, that is also "other" in itself, dismantles the intended meaning, for the action of responsibility remains unpredictable. For us, there's left the option of joining the desire of power, the perpetual motion of liability against the unforeseen. To dive into this game, distant from a rational action, following a process of ecstasy and not of vertigo towards knowledge. What is left for us is to trade government policies for state policies, where education is seen as non-useful investment, as a game that breaks the edges of the inside/out, indoor/outdoor, here/there, mine/yours schemes. As a process for which planning ahead is impossible, since it represents the pure unforeseen. This thesis is not qualified as the defense of an idea, but as an adhesion and consequent reflection, a perspective of understanding of what will be the *curriculum*, teaching practice and knowledge, in the scenario of school education, regardless of the segment. This is a confession and the seeking of a place as a teacher who exercises his craft.

Keywords: Education. *Curriculum*. Subjectivity

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
O PROBLEMA DA VERDADE	14
OS CAMINHOS (IM)PENSÁVEIS	18
DO SENTIMENTO TRÁGICO DA VIDA	23
CONSTRUINDO SUSPEITAS	26
CULTURA E SUBJETIVIDADE EM TEMPOS GLOBALIZADOS.....	30
CULTURA E SOCIEDADE.....	35
IDENTIDADE E ESTADO.....	38
CULTURA E CIÊNCIA.....	42
CULTURA COMO ANTROPOLOGIA.....	45
CULTURA E IDENTIDADE.....	47
IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE.....	50
O SUJEITO PSICANALÍTICO.....	53
O SUJEITO COMO LINGUAGEM.....	56
A TEMPORALIZAÇÃO DO INCONSCIENTE.....	59
O SUJEITO COMO SUPOSIÇÃO.....	63
A CONDIÇÃO PÓS-MODERNA.....	67
A PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURAL.....	73
O SUJEITO TRADUZIDO.....	75
O PROBLEMA DA HISTÓRIA.....	78
O SUJEITO COMO DISCURSO ESTÉTICO.....	83
O SUJEITO COMO NÃO-LUGAR.....	86
PARA ALÉM DA SUBJETIVIDADE E DA ALTERIDADE.....	90

O CONTRA-PROJETO.....	95
A CULTURA-MUNDO.....	99
CULTURA-MUNDO E EDUCAÇÃO.....	105
O DISCURSO E O CURRÍCULO.....	109
O MAGISTÉRIO COMO PROBLEMA.....	112
CURRÍCULO E AUTOBIOGRAFIA.....	115
A FENOMENOLOGIA DO CRRERE.....	119
O EU E A DIFERENÇA.....	123
DA DESCONSTRUÇÃO.....	128
LIÇÃO DE ESCRITURA.....	131
AO INVÉS DE SUJEITO, UM ENTE.....	135
O CURRÍCULO COMO UM FEIXE.....	138
SE NÃO HÁ UM DENTRO, POR QUE NÃO UM FORA?.....	143
ACERCA DA VONTADE.....	146
SOMOS CORPO E APENAS CORPO.....	149
O IMPREVISTO.....	152
O ESTÉTICO.....	155
O REAL, O CONHECIMENTO E O CURRÍCULO.....	158
CONCLUSÃO.....	160
REFERÊNCIAS.....	166

INTRODUÇÃO

Em *Além do Bem e do Mal*, Nietzsche afirma que a vida, pela ótica da arte, “é essencialmente apropriação, ofensa, sujeição do que é estranho e mais fraco, opressão, dureza, imposição de formas próprias, incorporação” (p.171), exatamente como eu definiria a escola como o espaço privilegiado da diferença e, portanto, o modo pelo qual aproximo escola e vida. Esse é o mote que me faz pensar uma educação como estética para uma vida como obra de arte.

Pensar a vida como obra de arte pressupõe pensá-la como “vontade de potência”. Esse conceito nietzscheano permite afirmar uma unidade entre vida e pensamento. Desde Platão o pensamento foi dissociado da vida, já que a vida propriamente dita, para aquele filósofo, estava no mundo das ideias. O pensamento era a via de acesso ao Bem, um esforço de recordação somente frutífero para aquele que rompendo os grilhões dos apetites do corpo elevava-se ao nível do espírito.

A noção de vontade de potência, como o próprio nome já sugere, pressupõe a superação dos sintomas das formas de vida: pensar, sentir, avaliar, no sentido de fazê-los crescer, expandir-se e, assim, gerar mais vida. O pensamento não se descola do corpo. O pensamento é também corpo. Somos apenas corpo e nele tudo se completa. Tudo é ação corpórea: os instintos, os desejos, as doenças e os pensamentos. A vida será tanto mais intensamente vivida quanto mais intensificada for a potência de seus próprios predicados.

Ironicamente, o tema que me ocupou boa parte da vida e que ainda ocupa o pensamento educacional (escolar) - a verdade - é justamente o sentido do caminho contrário ao da vontade de potência. Uma análise interessante a esse respeito pode se encontrar em *A imagem do pensamento* de Deleuze (2000: 225-281), onde a imagem do pensamento o relaciona com o verdadeiro, o que faz presumir que “todos saibam” o que é pensar, nesse sentido:

Pouco importa, então, que a filosofia comece pelo objeto ou pelo sujeito, pelo ser ou pelo ente, enquanto o pensamento permanecer submetido a esta imagem que julga tudo previamente, tanto a distribuição do objeto e do sujeito como do ser e do ente. (p. 228-229)

Para Deleuze trata-se de uma imagem moral do pensamento. A Verdade - o pensamento verdadeiro - está a serviço da moral que é justamente o argumento de Nietzsche.

Quando Nietzsche se interroga sobre os pressupostos mais gerais da filosofia, diz serem eles essencialmente morais, pois só a Moral é capaz de nos persuadir de que o pensamento tem uma boa natureza, o pensador, uma boa vontade, e só o Bem pode fundar a suposta afinidade do pensamento com o Verdadeiro. (p. 229)

Para Deleuze “‘Toda gente’ sabe que, de fato, os homens raramente pensam e fazem-no mais sob um choque do que no impulso de um gosto” (p. 230). Essa frase só é entendida no final de seu capítulo quando introduz uma reflexão acerca da diferença entre o aprender e o saber. O aprendizado está associado à constituição ou invenção de um problema prático ou especulativo, daí advêm os atos subjetivos que operam a objetividade do problema, ou a ideia. Para ele, isso difere do saber, que classifica como “a calma posse de uma regra das soluções” (p. 277).

Talvez aí se encontre o problema mais nevrálgico dos processos educativos, principalmente aqueles que pretendem formar o “sabedor” ao invés de incentivar o “aprendiz”. Infelizmente os primeiros correspondem a quase totalidade, ou mesmo a atual totalidade, dos ditos processos, já que, além de atribuir certificado (prova material do saber), aferem sua qualidade por testes que visam constatar o que efetivamente o aluno “sabe”, sob a efigie do “que aprendeu”.

Pensar para “saber” contradiz a noção de vida como vontade de potência, esta adere ao moto contínuo do aprendizado, da invenção ou da constituição de problemas que suscitarão não só a busca de uma solução, mas, sobretudo, suscitarão novos problemas, gerando um pensamento que é pura potência de vida. Não há um sentido próprio, uma meta transcendente, mas o confronto do corpo com aquilo que lhe é externo: o problema.

A constatação de Deleuze é que o aprender “passa sempre pelo inconsciente”, estabelecendo uma cumplicidade profunda entre a natureza e o espírito, na medida em que o aprendiz eleva suas faculdades “ao exercício do transcendente”. “Ele procura fazer com que nasça na sensibilidade esta segunda potência que apreende o que só pode ser sentido” (p. 278). O aprendizado é violento, não há método possível, mas um “adestramento”, uma cultura a percorrer o indivíduo e cuja repetição promove a diferença.

Mas a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias, dizia Nietzsche, justamente para “adestrar um povo de pensadores”, “adestrar o espírito”. (p. 278)

O problema é que o reconhecimento desse esforço, sua importância, traduz-se como “homenagem às condições empíricas do Saber”. A preparação desaparece no resultado. O caminho esfumaça ante a meta. O alcance da meta dá por encerrado o aprendizado, decreta a morte do esforço pelo niilismo. Oferece cama para quem alcança a fama. Ao invés da experiência viva do aprendizado, a ampliar as potências do pensamento, um tempo, uma lacuna de esforço rumo à inapetência. A violência vã para formar aquele que sabe e, de posse do saber, tornar-se ferramenta a serviço de algo que não lhe é próprio. Assim o “saber certificado” é o atestado de óbito do aprendiz, é o fim da vida como vontade de potência.

Início essa tese pela conclusão, porque a forma desse trabalho é a trajetória da pesquisa que me levou a essa adesão ao caminhar contrário ao “saber certificado”. Preocupado com a “verdade” investiguei temas como o da cultura e do sujeito, por exemplo, de forma quase exaustiva, para compreender que ali não residia a verdade, que esta não residia em parte alguma, que se tratava de uma invenção. Uma apropriação indébita. No desenrolar da escrita, o que leva um tema ao outro é o vazio que encerra cada parte, inclusive as emoções que ali circundam. Elas resultam da minha preocupação com as questões sociais ou com as minhas implicâncias infundadas. São emoções que permeiam a saga do buscador e não vejo porque escondê-las.

Devo esclarecer, ainda, que esse trabalho tem certa polifonia em sua escrita, ficam aqui misturadas a primeira pessoa do singular, a primeira pessoa do plural e a impessoalidade. Essas vozes se misturam como se misturam os vetores da reflexão. Não tenho clareza acerca da origem dessas vozes, por isso as deixo fluir conforme me vêm. Tem também um traçado pausado, em curtos lances reflexivos que retratam a minha trajetória na tentativa de responder aos “outros” que me surgiam de forma imprevista. Cada novo texto, cada novo debate, cada novo encontro eram “outros” que se tornavam “eu”, tal como se dá na experiência escolar para todos os seus atores, indiscriminadamente.

Eu também não tinha uma hipótese antecedente a ser confirmada, tinha uma preocupação, uma busca que não sabia onde ia dar. Deixo-vos, então, nesse caminhar, não para que concluam comigo, seria uma contradição, mas para que tropecem comigo no vórtice da própria Vontade de Potência.

O PROBLEMA DA VERDADE

Segundo Lopes e Macedo (2011) “O debate em torno do conhecimento talvez seja o de maior destaque ao longo da história do currículo” (p.70). O que atribui a um conhecimento maior valor que o outro certamente é a sua proximidade com o critério da verdade, a verdade torna-se aí um valor e, por conseguinte, um problema. Valorar é sempre um problema.

Como havia dito, minha preocupação inicial era com o tema da verdade, mais que uma preocupação, era o que impulsionava minha vida de aprendiz. Então, cabe aqui discutir a verdade como problema ou de como ela se torna um problema, na medida em que muitas concepções de educação se justificam pelo argumento da verdade, seja como busca, seja como revelação, seja como construção. Não vou aqui dizer de quem estou falando, até porque não estou falando de ninguém especificamente, e não quero contaminar a leitura com uma suposta intenção ser contra alguém, mas apenas iniciar a discussão com um tema bastante recorrente no âmbito da educação, muitas vezes de forma subsumida.

A questão da verdade no pensamento de Martin Heidegger (1970, 1987 e 1993), que talvez tenha sido o maior argüidor do tema como problema na história da filosofia, incide diretamente sobre o que se convencionou chamar de diferença ontológica. Para Gadamer (2012:18) a diferença ontológica não coincide com a mera diferença entre ser e ente e nem com o estatuto do ser existencial em contraponto com aquele demarcado pela tradição metafísica.

A verdade surge como problema quando a localizamos no juízo com a função de adequação do objeto ao sujeito. Tal adequação consiste em extrair do objeto, pela via do juízo, o inquestionável e, este, por sua vez, se torna conhecido como estrutura e base do conhecimento como verdade adequada, portanto, a verdade como adequação propõe pensar o conhecimento como uma formulação do juízo capaz de revelar o ser do objeto, por isso o inquestionável.

Heidegger ao traduzir *alethea* como desvelamento e não como verdade, suscita a diferença ontológica ao inverter aquilo que era o ente do ser, no ser do ente. Uma coisa é pensar o ente como a abertura para o ser que nele reside, outra é pensar o ente como o próprio ser desvelado. A diferença ontológica, portanto, não está no ente, mas na concepção do ser.

Gadamer (2012: 70) nos diz que

Nenhum homem sabe no fundo o que o conceito “o ser” designa, e, apesar disso, nós todos temos uma primeira pré-compreensão ao ouvirmos a palavra “ser” e compreendemos que aqui o ser, que cabe a todo ente, é elevado desde então ao nível do conceito. Com isso, ele é diferenciado de todo ente. É isso que significa inicialmente a “diferença ontológica”.

Diferido ontologicamente, o pensamento deixa de ser o inquestionável fechado no interior do ente ou para além dele, para ser a própria abertura e nada além dela. O desvelamento é, então, a abertura para que o ente verdadeiramente seja o ser do ente. O pensamento é a trajetória existencial do ser do ente e, portanto, contingência e totalidade de possibilidades. Para Gadamer, analisando Heidegger, toda tentativa de auto-interpretação do ser-aí é um encobrimento. O ser-aí só se compreende na banalidade de seu próprio cotidiano, de “seu mundo circundante”. O conhecimento é justo aquilo que faz “esquecer”, aquilo que encobre pelo esquecimento, pelo fechamento numa consciência, o pensamento é a abertura para o desvelamento.

O problema da verdade em Heidegger remete ao problema da técnica. A técnica, enquanto conhecimento fechado em determinado nicho do fazer científico, obnubila a verdade como totalidade de possibilidades. Por isso, em Heidegger ciência e técnica não coincidem, não no sentido de uma dicotomia entre a veicidade do espírito e a pragmaticidade da ação cotidiana, mas na dicotomia entre um desvelamento que se encerra em si próprio e que, portanto, cobre com véus a totalidade de possibilidades. Nesse sentido, técnica é conhecimento, enquanto ciência é pensamento, abertura para o ser do ente, posto que é caminho, trajetória pensante originária.

Desse modo, determinar uma coleção como verdadeira suscita uma dupla perspectiva, ou estamos falando de um conhecimento que devemos buscar, como quem busca o ser que reside no ente; ou de um pensamento que desvela o ser do ente como abertura para o desvelamento. Tal escolha de perspectiva incide diretamente sobre o exercício do magistério que consistirá, de um lado, na prática de uma técnica de revelação, introdução e condução ao ambiente da verdade; ou, de outro lado, a um exercício do magistério como abertura para o desvelamento e, portanto, ausente de técnica possível. A abertura é o lugar da contingência, é o movimento, sempre inusitado do ser do ente, que suscita o desvelamento ou a ambiência do verdadeiro, que difere da verdade.

Isso talvez possa conduzir à pergunta: O magistério pensado como abertura prescinde dos conteúdos? Uma resposta possível está fora do debate acerca dos conteúdos, mas bastante atinente àquilo de Derrida inscreveu como herança. A Herança é tudo aquilo que recebemos sem nenhuma possibilidade de escolha e não há nada fora dessa herança. A herança se mostrará com muitos nomes, significantes vazios como conhecimento, cultura, costumes, ela é o mundo onde nos vemos ao nascer, não há como fugir dela, mas há como traí-la e é essa traição que a faz volátil e mutante. Ser é ser para, ser em e ser com. Portanto, no encontro da diferença que é a escola, enquanto trajetória cotidiana do convívio, o exercício da docência e da discência é ser para, sem em e ser com, a partir da herança e apesar dela.

Quando falo do “encontro da diferença” que é a escola, não me refiro à diversidade de entes que a compõe, mas do interstício oriundo da fricção entre os entes que promove a traição da herança, pequenos pulsos, talvez interpretativos, imperceptíveis e sem autores definidos que volatilizam toda possibilidade de recrudescimento. Esses “pulsos” só são percebidos no tempo e têm a propriedade de deixar apagadas suas origens, justo porque não têm uma origem propriamente dita, são movimentações da vontade de potência, são rastros.

Minha reflexão se move nesse terreno, se imbui dele, revelo-me como abertura e na abertura devo permanecer. Mas tudo tem uma trajetória e é preciso

trilhá-la. Daqui em diante o texto segue a ordem que acabou se impondo às minhas investigações, isto é, a arguição de um tema ou autor suscitava novas questões a serem investigadas. Como já dito, eu não tinha uma hipótese, apenas o desejo de defender um aprendizado sem muros ou bitolas, um aprendizado que fizesse da vida uma obra de arte, sem sentido prévio, mas capaz do prazer da fruição. Portanto, o texto que se segue é a tentativa de derrubada de muros e bitolas, todos que encontrei no caminho e que, a meu juízo, tiram a vida da aventura prazerosa que é o aprendizado e, por fim, a Educação.

OS CAMINHOS (IM)PENSÁVEIS

A primeira luz que surgiu durante a trajetória dessa pesquisa, propriamente dita, foi a leitura de ***Identidade cultural na pós-modernidade*** de Stuart Hall, mais precisamente das noções de sujeito descentrado, a qual devo o título do projeto, e de globalização como interconexão. Hall aglutinou de forma surpreendente, vários conceitos do pensamento pós-estrutural.

Hall atribui um caráter absolutamente singular, pelo menos para a minha leitura de então, ao termo globalização quando segue o argumento de Anthony Macgregor:

A “globalização” se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. (p.67)

Esse argumento suscitou em mim a possibilidade de pensar a globalização para além dos ingredientes econômicos e, portanto, hegemônicos, que sempre me incomodaram por produzirem no fim das contas, na última instância, um caráter fundacional, por mais que se tenham re-significado e relativizado as suas possibilidades. Foi possível, a partir da noção de interconexão, aventar a possibilidade de quebra da associação quase intrínseca do tempo e do espaço que é condição *sinequa non* do sujeito centrado, mais precisamente, do sujeito do iluminismo.

A noção de sujeito descentrado associava dois autores que me interessavam e que eram, então, objetos de estudos do grupo de pesquisa liderado por Elizabeth Macedo: Lacan e Foucault. O primeiro uma novidade, o segundo, já companheiro de outras jornadas e também filiado ao pensamento de Nietzsche.

Some-se a isso, minha angustiante trajetória, como professor de filosofia no ensino médio, sempre em busca do currículo mais adequado - adequado a quê? – que produzia um sentimento de crise intransponível para quem entende o

conhecimento como invenção sendo a todo momento premido a recheiar o significativo “ensino de qualidade” numa “escola cidadã”.

Um primeiro ponto seria, então, compreender a razão dialógica do ser e estar sujeito e a partir dela compreender que, embora a agência seja inequívoca, essa agência não tem por assim dizer um autor específico. Foi a leitura de ***As palavras e as coisas*** de Foucault que propugnou a possibilidade da agência ocorrer no interior de uma faixa mediana da cultura, sempre por efeitos contingentes, isto é, que são, mas que poderiam não ser. Faixa mediana que se coloca entre os símbolos e a reflexão sobre eles - dois polos constituintes de toda cultura, onde, diz ele: “*há a experiência nua da ordem e de seus modos de ser*” (p. XVIII). Essas práticas não são meros hábitos que se cristalizam, mas exercícios feitos a partir daquilo que se pensa no mesmo tempo que se pratica a reflexão sobre o pensado, essa experiência nua da ordem e de seus modos de ser é que possibilita ao longo do tempo, no interior da própria prática, re-significações imperceptíveis para aquele presente, mas que potencializam as mudanças vindouras. É o âmago da dinâmica da cultura. É na hermenêutica do cuidado de si¹ que se percebe a ação dinâmica da cultura, que embora submetida à ação humana, esta disso não se apercebe no ato da ação.

A proposta, em princípio, era pensar o quanto é possível ao planejamento curricular atuar no interior da faixa mediana da cultura como a “experiência nua da ordem e seus modos de ser” (ibidem). Por exemplo, quando se pensa um dado conteúdo, conseqüente de uma seleção (currículo?) seja ela imposta ou não, não se estará fazendo uso pura e simplesmente dos símbolos, nem se estará refletindo filosoficamente sobre eles, mas se estará praticando uma espécie de sutura entre

¹Quando se é jovem, não se pode evitar de filosofar e, quando se é velho, não se deve cansar de filosofar. Nunca é muito cedo ou muito tarde para cuidar de sua alma. Aquele que diz que não é ainda, ou que não é mais tempo de filosofar, parece àquele que diz que não é ainda, ou não é mais tempo de atingir a felicidade. Deve-se, então, filosofar quando se é jovem e quando se é velho, no segundo caso (...) para rejuvenescer ao contato do bem, pelas lembranças dos dias passados, e no primeiro caso (...) a fim de ser, ainda que jovem, tão firme quanto um velho diante do futuro. (FOUCAULT, 2010: 85)

Segundo [Celuy Roberta Hundzinski Damasio](http://www.espacoacademico.com.br/073/73damasio.htm), “filosofar é cuidar de si e isto é uma felicidade (encaixando-se na última família de expressões que vimos acima) pois o objetivo é ser feliz na presença de si próprio. A vida, sobretudo na velhice, torna-se mais feliz. Esta nova forma é, para todos os jovens, uma preparação para ser velho e, para os velhos, uma forma de revigorar-se com o bem. (cf. <http://www.espacoacademico.com.br/073/73damasio.htm>)

significações, estar-se-á imerso no *dínamus* da cultura, exatamente nessa faixa mediana a que se reporta Foucault, numa razão dialógica que não é maiêutica, mas que coloca em potência desarticulações, desestruturações, desconstruções que sugerem uma zona de confronto, mas que se alimenta das traduções e das hibridações, conforme Bhabha (2003).

Além disso, a globalização como interconexão agrava os processos e torna ainda mais imprecisa e obscura a faixa mediana da cultura, ao esgarçar a relação espaço-tempo, juízo sintético transcendental da racionalidade moderna e centrada. O esgarçamento da relação tempo-espaço não só destrói as narrativas, mas também as micronarrativas que também se revestem de historicidade, por mais que precárias e provisórias, pelo fato de produzirem algum “fechamento”, alguma significação em algum momento.

O pensamento de Stuart Hall me suscitou a possibilidade de pensar a interconectividade associada ao descentramento do sujeito e seus efeitos no âmbito da educação, mais precisamente sobre a condição de possibilidade do sujeito do conhecimento. Essa associação destrói toda possibilidade de significação, de construção histórica, de constituição identitária, destrói a própria possibilidade da articulação política como busca por hegemonia. O que resta é apenas a diferença espraiada nas nano relações que, dadas em espaço virtual e intangível, desprovidas de causa e sentido, desassociadas da temporalidade e da cronologia, apenas o são.

Mas o pensamento de Hall, apesar de suscitar as questões não se fez o único companheiro de jornada, foi preciso buscar outros rumos, outras paragens. É Lacan quem tenta tornar compreensível a função do tempo no processo de identificação do sujeito, em suas relações com outros sujeitos e a função do ato de fala na conclusão desse processo.

Ora, se um dos princípios fundamentais da educação é introduzir à cultura vigente e orientar para o exercício da agência, como isso pode ser pensado, associando-se Lacan e Hall, quando a noção de agência se volatiliza e a ideia de

cultura repousa sobre um híbrido intangível? Não me foi possível associá-los, como veremos mais adiante.

Pensando na interconectividade, um híbrido intangível cuja velocidade de sua mutação não permite sequer o fechamento provisório a que nos remete nossa escola iluminista, e se cremos que “palavras [faladas] o vento leva” e se exatamente é a fala que conclui o processo de identificação do sujeito e suas relações com outros sujeitos, em que sustentáculos nossa educação pode ancorar? E, a partir desse estado de coisas, como é possível pensar currículo como seleção de conteúdos ou conhecimentos, ou mesmo como configurações discursivas, incluindo-se aí as práticas cotidianas e os documentos de toda sorte, por mais amplitude que se dê ao termo currículo?

Não é mais pertinente pensar o sujeito do conhecimento como aquele que produz ou traz à luz a verdade e que, por isso, ensina, ilumina, eleva, mas apenas como aquele que suscita pela presença uma esteticidade celebrativa da curiosidade, da invenção e da reinvenção do saber, do processo criador sem destinação, livre da significação, da divinização, mas não da intenção que se traduzirá por uma ética da estética e por um sentido de responsabilidade: a obra é sua.

Assim sendo, cabe aos atores do conhecimento a suspeição da presença, do encontro no entre-lugar. Desprovido dos limites do passado, que se sabe inventado, e do futuro, obsoleto já que o sentido inexistente; à não-presença cabe o espaço da criação e do suscitar a criação e a fruição. Cabe à não-presença despir-se da farsa do conhecimento e mergulhar no abismo sem fundo da estética: a reconciliação entre Apolo e Dionísio através do trágico².

² Roberto Machado (2006: 218) entende que uma das finalidades de **O Nascimento da Tragédia**, de Nietzsche, não é explicitar o antagonismo entre esses dois impulsos, o apolíneo e o dionisíaco, mas a reconciliação: “se o apolíneo e o dionisíaco [pulsões estéticas] aparecem até aqui em antagonismo, luta, discórdia, esse antagonismo não é a última palavra de Nietzsche – (...). Nietzsche salienta não só a luta incessante entre elas, como também a ‘intervenção de periódicas reconciliações’”. “Assim, para o pensamento do trágico, em geral, o *mythos* – o enredo, a intriga, a fábula – da tragédia não é político, não trata propriamente da interação entre os homens e dos perigos que a ameaçam; é ontológico, no sentido de que a tragédia imita, apresenta a obra do próprio ser, entendido como identidade, espírito, vontade, unidade, etc.” Apud in: Roberto Machado (2006: 44).

Penso que no universo da interconexão e do sujeito descentrado a embriaguez dionisíaca seja uma possibilidade de nos sentirmos confortáveis num mundo ausente de sentidos, onde a agência é verdadeiramente uma ilusão, já que pura sutura, sem que isso nos impeça de forjar formas, discursos, conversas; como este texto que escrevo agora, dou forma, imprimo a letra, mas côncio de que apenas invento, através da urdidura estética das palavras, apenas um ponto de vista que não se constituirá como verdade, como conhecimento.

É com positividade que se deve pensar a educação como estética, é através do gosto estético pelo estudo, pelo aprender criativo que o currículo se ergue, ele já está posto nas práticas do cuidado de si, nós interagimos com ele e através dessa interação o modificamos de modo contingente. O currículo é por si só a prática do cuidado de si³, é como nos colocamos e enxergamos o mundo, mundo que por si só é criação e currículo. Portanto o fenômeno educativo, num tempo onde os sujeitos descentrados se tornam mais evidentes, só me parece possível através da ação estética da fruição e do não-sentido. O que suscita certo sentimento trágico da vida.

³ Michel Foucault, em A Hermenêutica do sujeito, percebendo que a história da filosofia consagrou a prescrição délfica – Conhece-te a si mesmo (*gnôthi seautón*) – como fórmula fundadora das relações entre sujeito e verdade, tenta resgatar a fórmula que vigia na Grécia antiga que é a *epiméleia heautoû* – o cuidado de si. Essa segunda fórmula reposiciona de forma bastante significativa a relação entre sujeito e verdade (a essência), enquanto o conhece-te a ti mesmo suscita uma busca da verdade no “interior” do sujeito, o cuidado de si aparece como ocupar-se consigo, preocupar-se consigo (o corpo). “O cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (p. 9).

DO SENTIMENTO TRÁGICO DA VIDA

Esse é o título de um conjunto de ensaios de Dom Miguel de Unamuno (1864-1936) que veio à luz em 1913, cujo primeiro capítulo, intitulado *O homem de carne e osso*, me parece bastante pertinente para introduzir a questão do não-sentido.

Unamuno toma uma citação do dramaturgo latino Terêncio (185 a 159 a.C.) que diz: *'Homo sum; humaninihil a me alienum puto'* – 'Sou homem; nada do que é humano me é estranho' - e troca o adjetivo pelo substantivo: "Sou homem; a nenhum outro homem considero estranho", substituindo, assim, a adjetivação suspeita (humano) pela materialidade do substantivo: "o homem de carne e osso, aquele que nasce, sofre e morre – sobretudo morre".

Antes de desenvolver o assunto ele tem o cuidado de antecipar que o "homem" de que trata não é o "sujeito" de "divagações mais ou menos científicas": o bípede implume, o animal político de Aristóteles, o contratante social de Rousseau, o *homo economicus* de Manchester, o *homo sapiens* de Lineu ou o mamífero vertical, enfim o "não-homem". O "homem concreto" (sic.) sobre o qual quer falar é ao mesmo tempo sujeito e objeto de toda filosofia.

Antepondo à máxima hegeliana que diz que tudo que é racional é real e tudo que é real é racional, Unamuno propõe que o real é construído sim pela razão, mas sobre irracionalidades e um dos exemplos mais interessantes desse feito é o que se refere ao "homem" Kant, que "reconstruiu como o coração o que destruiu com a cabeça". Para Unamuno, "ser **um** homem é ser algo concreto, unitário e substantivo, é ser coisa, res."

A noção de "coisa" utilizada por Unamuno baseia-se em Spinoza que diz que "cada coisa, enquanto é em si, se esforça por perseverar seu ser", isto é, por exemplo, embora Kant tenha demolido com a cabeça a possibilidade de Deus, em sua ***Crítica da Razão Pura***⁴, para preservação de seu próprio ser, teve que

⁴Na segunda parte da *Crítica da Razão Pura*, intitulada *Lógica Transcendental*, Kant dedica um capítulo da *Dialética transcendental*, o ideal da razão pura, a essa questão de Deus ante o tribunal da

reconstruí-lo com o coração, em sua *Crítica da Razão Prática*⁵, pelo viés da imortalidade da alma pressuposta em seu imperativo categórico. O postulado moral de Kant só é possível se pensado teleologicamente para uma alma que se pressupõe imortal, caso contrário não fará sentido e, assim sendo, constrói um real sobre os escombros de sua própria irracionalidade ou sobre o imperativo de ser de carne e osso.

Essa reflexão acerca do homem Kant é pertinente por que evidencia o conflito de três faces do mesmo homem: o filósofo, o professor e o crente. O que produz o conflito é exato a relação do homem com o conhecimento produzido por ele próprio. Esse é o dilema do professor de carne e osso que, como Unamuno, é o que me interessa. É esse não-sentido que pauta minha investigação inclusive no que se refere á formulação e a execução do currículo; ações nem sempre consoantes.

No campo do currículo, mais do que discutir validades de coleções, sua temática central tem sido de duplo viés: de um lado, a busca do valor coercitivo que o currículo ocupa no interior das políticas públicas e, de outro lado, o que o currículo revela da própria cultura e seus jogos de poder. Associando currículo e cultura, de certa forma, em detrimento do vínculo com o conhecimento, o debate acerca-se das discussões complexas dos denominados Estudos Culturais, com a temática do poder ocupando lugar privilegiado e, com ela, as análises de cunho foucaultiano e pós-crítico.

Entretanto, outro tema, não menos importante, e caro ao campo, trata dos estudos sobre hibridismo, seja aquele levado às últimas consequências por Homi Bhabha (2003: 165), seja aquele de contexto mais parcial como o de Garcia Canclini (2008: XIX). A idéia de hibridação coloca em cheque a noção de tradição e, com ela, a própria possibilidade de um fundamento, um artefato cultural que determine a estrutura de uma determinada cultura ou um critério de validação da verdade, isso em se olhando para o passado. Mas, olhando-se para o futuro, a hibridação toma de

razão: Quarta sessão: Da impossibilidade de uma prova ontológica da existência de Deus; Quinta sessão: Da impossibilidade de uma prova cosmológica da existência de Deus; Sexta sessão: Da impossibilidade da prova físico-teológica. Cf. pp. 500-524.

⁵No segundo livro da *Crítica da Razão Prática*, na quinta sessão do Capítulo segundo, Kant assente a existência de Deus como um postulado da razão pura prática, cf. pp. 202-211.

assalto a idéia de projeto, decretando a falência dessa possibilidade e obliterando a noção de conhecimento como trajetória para a construção do valor moral.

A própria comunidade científica tende a não tratar mais o conhecimento como um algo a ser “descoberto”, “desvelado”, mas como um construto que se ergue no cotidiano da cidade científica, para utilizar uma imagem de Bachelard⁶ que remonta aos anos 30 do século passado. Além disso, é fato que a noção de conhecimento se volatilizou demasiadamente, num mundo tecnologicamente interligado, com a veiculação assombrosamente ágil das informações, impedindo a cristalização de grandes narrativas, sejam de cunho social, sejam de cunho tecnológico. A própria noção de fato histórico precisou que ser redimensionada como interpretação pura e simples, o que não significa descriteriosa, e o conceito de verdade não pode mais ser entendido de outra forma senão como um construto segundo fins.

O entendimento do contexto histórico é fundamental para a compreensão do que venha a ser currículo, nesse sentido a presente tese se insere mais amplamente na linha de pesquisa *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura* e de modo mais estrito no projeto *Currículo, identidade e diferença*, liderado pela Professora Elizabeth Fernandes de Macedo, que opera com a noção de currículo como *enunciação da cultura*, e define política curricular “como movimento de articulação hegemônica na direção da fixação de sentidos” (Macedo, 2006). Não tratarei aqui das políticas curriculares, mas do debate filosófico acerca da noção de currículo como enunciação da cultura. Mais precisamente da investigação acerca das condições de possibilidade de intervenção na subjetividade e na cultura através do currículo, se é que isso é possível.

Assim sendo temos duas questões preliminares a elucidar: 1) o currículo como enunciação da cultura e 2) a política curricular “como movimento de articulação hegemônica na direção da fixação de sentidos”.

⁶ Termo recorrente em *O Novo Espírito Científico*.

CONSTRUINDO SUSPEITAS

A ideia de enunciação, em si mesma, é bastante difusa, tanto pode definir-se como narração, discurso, declaração, como pode surgir como mera explanação acerca de algo, isto é, tanto pode agir como subjetivação como pode associar a ação à mera observação ou descrição do observado. Claro que a descrição do observado é em si mesma uma interpretação, o que redundaria em movimento e ação, por isso não se trata de uma submissão. Associada à noção de cultura, a enunciação projeta-se como proposição cultural. Assim, pensar o currículo como enunciação cultural redundaria em pensá-lo como proposição cultural: capaz tanto de propor quanto de expor e interpretar um dado *ethos*. Portanto, o currículo como enunciação da cultura, reporta a “conteúdos” que tanto podem propor como interpretar uma dada cultura. O que significa dizer que é possível pensar um conjunto ou coleção de conhecimentos capaz de interferir, seja por proposição, seja por interpretação e compreensão, numa dada cultura. Mas como isto se opera? Em princípio, através da tentativa de hegemonização de alguns sentidos fixados⁷.

A pergunta que se segue: é possível fixar sentidos? É possível que uma parcela significativa de um dado agrupamento social signifique de um mesmo modo um dado termo ou conjunto de termos? Mesmo que estejamos falando de “agentes dóceis, moderados, de elevados princípios, pacíficos, conciliadores e desinteressados dessa ordem política” (cf. nota 7)?

Tomemos como exemplo a expressão *Educação de Qualidade*, sem sombra de dúvidas uma expressão hegemônica. Não é leviano afirmar que tal expressão figura em todo e qualquer documento atual atinente às políticas públicas de educação brasileira, portanto, trata-se de uma expressão hegemônica, mas o sentido dessa expressão é o mesmo em “todo e qualquer documento”? Também não é leviano afirmar sem maiores aprofundamentos que a resposta é, obviamente, não. Pelo simples fato de que o distintivo “qualidade” vem

⁷ “Com efeito, para Schiller, a cultura é justamente o mecanismo daquilo que mais tarde será chamado ‘hegemonia’, moldando os sujeitos humanos às necessidades de um novo tipo de sociedade politicamente organizada, remodelando-os com base nos agentes dóceis, moderados, de elevados princípios, pacíficos, conciliadores e desinteressados dessa ordem política.” Apud: Eagleton (2011, p.19).

intrinsecamente acompanhado de pelo menos duas questões subjacentes: *qualidade para quem?* E *qualidade para quê?* O que torna a fixação de um único sentido impossível. Desse modo, a tarefa de uma articulação política que seja capaz de hegemonizar, não um dado termo, mas um sentido é em seu nascedouro inglória, por que todo termo requer complementação e toda complementação requer destinação e esses dois movimentos impedem a fixação de sentidos únicos. Assim sendo, o currículo como enunciação cultural pode parecer inoperável.

O que nos traz uma nova questão: se é impossível fixar um dado sentido de forma hegemônica, porque se insiste na possibilidade de fixar sentidos? Talvez a solução para tal impasse resida no interior dessa ação verbal: hegemonizar. Uma página eletrônica da USP nos dá a seguinte compreensão muito sintética do que seja hegemonia:

do grego *hegemon*, líder

Em primeira instância, hegemonia significa simplesmente liderança, derivada diretamente de seu sentido etimológico. O termo ganhou um segundo significado mais preciso desenvolvido por Gramsci, para designar um tipo particular de dominação.

Nessa acepção hegemonia é dominação consentida, especialmente de uma classe social ou nação sobre seus pares. Na sociedade capitalista, a burguesia detém a hegemonia mediante a produção de uma ideologia que apresenta a ordem social vigente, e sua forma de governo em particular, a democracia, como se não perfeita, a melhor organização social possível. Quanto mais difundida a ideologia, tanto mais sólida a hegemonia e tanto menos necessidade do uso de violência explícita.⁸

Assim sendo, a ação verbal hegemonizar, em sentido gramsciano, se atrela à tentativa de dominação de um grupo, ou classe, ou partido ou pensamento sobre outro, colocando, no caso, o currículo a seu serviço. Mas assim como percebemos, pela leitura do verbete, o deslizamento de um significado de hegemonia (simples liderança) a outro, podemos concluir que para que tal ação se concretize é necessário que o sentido dessa ação esteja igualmente hegemonicamente fixado, o que nos devolve ao problema anterior: a possibilidade da hegemonia de sentidos fixados.

⁸Gramsci, Antonio (1926-37) *Cadernos da prisão*. Stillo, Monica (1998) [Antonio Gramsciwebpage](http://www.usp.br/fau/docentes/deprojeto/c_deak/CD/4verb/hegemon/index.html). In: http://www.usp.br/fau/docentes/deprojeto/c_deak/CD/4verb/hegemon/index.html

Se em Lenin, numa análise sintética e quase pecaminosa, a hegemonia só era possível pela coerção ou uso da violência para destituição do poder da burguesia, em Gramsci ela se dá pela concessão das massas, numa relativização contundente da noção de luta de classes. Tempos mais tarde Ernesto Laclau (2011) retoma o sentido de hegemonia sobre novas bases. Relendo Gramsci, Laclau percebe o marco em que o autor se transformou no interior do pensamento marxista ao entender a classe como identidade não fixada. É exatamente isso que possibilita a Laclau pensar uma hegemonia contingente. Adepto do pós-estruturalismo⁹, Laclau encara as forças históricas de modo disperso e fragmentado.

Um dos suportes teóricos de Laclau e também de sua companheira Chantal Mouffe, co-autora do conceito, é Lacan onde as relações se dão de forma especular, como veremos mais adiante, suturando faltas, recalques, ausências. A reação da alteridade é sempre frustrante como resposta à ação da mesmidade. Diante do espelho quando movimentamos o braço direito é o braço esquerdo quem responde na imagem refletida e isso é tomado como analogia para as relações pessoais e sociais. Portanto, por mais que as forças coercitivas do Estado ajam no sentido de fixar sentidos, a resposta é sempre outra que não a previamente esperada, até porque as próprias ações políticas, em seu nascedouro, possuem sentido fragmentário e contingente¹⁰.

Não dista disso a dificuldade que Lopes e Macedo (2011: 9-18), por exemplo, sentiram para definir o que seja “campo do currículo”. Delimitar um “campo do currículo” requer afirmar que pensamentos compõem esse campo, que hegemonias disputam poder de enunciação. Certos nomes figuram indubitavelmente como hegemônicas lideranças intelectuais do “campo do currículo” no Brasil, mas mesmo

⁹ Pós-estruturalismo é o nome para um movimento na filosofia que começou na década de 1960. Ele permanece sendo uma influência não apenas na filosofia, mas também num leque mais amplo de campos temáticos, incluindo literatura, política, arte, críticas culturais, história e sociologia. Essa influência é controversa porque o pós-estruturalismo é visto como uma posição divergente, por exemplo, das ciências e dos valores morais estabelecidos. Apud: Williams (2012, p.13).

¹⁰ A esse respeito Pinar (2007:53) faz o seguinte comentário: “Enquanto o objetivo das escolas públicas americanas não se alterou muito durante os últimos cem anos, a economia que as escolas foram destinadas a apoiar mudou. A perspectiva de consenso é que a economia americana é cada vez menos industrial e cada vez mais ‘orientada para os serviços’, fortemente ‘baseada na informação’, e crescentemente organizada em torno de desenvolvimentos tecnológicos, incluindo a internet. [...] A maioria das escolas americanas, contudo, ainda tende a ser tutelada de acordo com o modelo da linha de montagem fabril.”

as trajetórias dos pensamentos dessas lideranças pairam sobre a esteira do deslizamento, tais lideranças não fixam significados, flutuam num fluxo pensante compreendido no hiato entre o publicado¹¹ (fixado) e as questões críticas e autocríticas que essas mesmas publicações suscitam. Nem o próprio enunciador é capaz de fixar um sentido para si próprio. Assim como é dado/fato os ruídos da comunicação entre aquele que fala ou escreve e aquele que ouve ou lê. O ruído é intrínseco à comunicação. Não porque oblitera a comunicação, mas porque põe em contato fluxos pensantes e deles nada sobrevive como fixação.

Admitamos a hegemonização de significantes vazios: termos, lideranças, assuntos. O que significa dizer que as políticas públicas, os campos, a mídias e os lobes são capazes de fixar debates de forma hegemônica, mesmo que desprovidos de sentido específico. Tal constatação leva à suspeita de que a hegemonização de significantes vazios, travestidos de supostos sentidos a serem fixados, concorram para o fracasso dos projetos educacionais de médio e longo prazos.

Temas como o da subjetividade e da cultura encontram-se no cerne desse debate. A idéia de um projeto fracassado, do meu ponto de vista, nada tem a ver com a noção de proposição ou planejamento fraco ou ruim ou equivocado, mas com a impossibilidade de se pensar ou planejar a subjetividade e a cultura a médio e longo prazos. É disso que passo a tratar a partir daqui, das possibilidades de entendimento e intervenção na cultura vigente.

¹¹ Não necessariamente a publicação escrita, mas também a falada em aulas e conferências.

CULTURA E SUBJETIVIDADE EM TEMPOS GLOBALIZADOS

Desde que a Revolução Francesa, apropriando-se do ideal liberal cunhado por Jean-Jacques Rousseau, difundiu seu lema *Liberdade, Igualdade e Fraternidade*, não tem sido outra a busca da chamada cultura ocidental por uma fórmula que permita realizar esse feito. Não é sem propósito que a Declaração Universal dos Direitos do Homem promulgada mais de 150 anos depois da Revolução começa com a seguinte frase:

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da **família humana** e de seus **direitos iguais** e inalienáveis é o fundamento da **liberdade**, da justiça e da paz no mundo, (preâmbulo).

O preâmbulo da Constituição brasileira de 1988 enfatizando o mesmo princípio, diz o seguinte:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a **liberdade**, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a **igualdade** e a justiça como valores supremos de uma **sociedade fraterna**, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

O artigo segundo da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, nomeadamente consoante à Declaração dos Direitos do Homem e a Constituição de 1988, continua buscando esse ideal ao determinar:

A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de **liberdade** e nos ideais de **solidariedade humana**, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da **cidadania** e sua qualificação para o trabalho.

O documento de referência que serviu de base às discussões da Conferência Nacional de Educação, em seu item 47, no ano de 2008, diz o seguinte:

Como função social cabe reconhecer o papel estratégico das instituições da educação básica e superior na construção de uma nova ética, centrada na vida, no mundo do trabalho, na **solidariedade** e numa **cultura da paz**,

superando as práticas opressoras, de modo a **incluir**, efetivamente, os grupos historicamente excluídos: negros, quilombolas, pessoas com deficiência, povos indígenas, trabalhadores do campo, mulheres, entre outros.

Muito embora o documento enfatize as diferenças pela via do reconhecimento da discriminação, isto é, da suspeição acerca da liberdade, da igualdade e da fraternidade, o intuito não muda, permanece a busca pelos ideais liberais de 1789. Quando esses ideais aparecem atrelados aos objetivos da educação, melhor, aos ideários das políticas públicas relativas à educação há que se pensar em quais são as reais possibilidades de um sistema educacional, previamente pensado e idealizado se concretizar efetivamente no seio da população. Os mais de duzentos anos de perseguição aos ideais liberais não foram suficientes para fazer surgir uma sociedade efetivamente livre, igualitária e fraterna. Onde se encontra o problema, nos ideais ou na perseguição a eles?

Fernando Gandra, por exemplo, apresentando o livro de Denys Couche acerca da **Noção de Cultura nas Ciências Sociais** (2004) observa que a noção ocidental de liberdade é exatamente o que, de modo irônico, sustenta “as maiores impaciências, aventuras e crimes” no Ocidente e isso o leva perguntar: “liberdade de quê? Liberdade para quê? Liberdade contra quem?”

Nicola Abbagnano (1982) analisando a noção de liberdade no seu sentido político, dela que estamos tratando, no interior do liberalismo, percebe pelo menos três concepções elementares: o **jusnaturalismo**, onde o indivíduo a tem como direito natural e inalienável; o **contratualismo** onde o estado e a sociedade são frutos de um livre acordo entre indivíduos; e o **liberalismo econômico** que recusa a intervenção do estado na economia. Esses três entendimentos, via de regras, se revezam no interior dos documentos, proporcionando que diferentes atores leiam num mesmo documento, numa mesma palavra “lutas” absolutamente díspares. Esse é um primeiro fator que deve ser levado em consideração quando tentamos entender porque duzentos anos de luta na busca de um ideal não foram suficientes para convencer-nos de uma adesão. Busca-se por ideais diferentes num aparente “mesmo” discurso. Portanto o âmago do discurso é um primeiro elemento que deve ser levado em consideração quando arguimos que fatores conduzem nossas

“escolhas” culturais? Essas questões estão na base das relações entre sujeição e subjetividade e é isso que o presente capítulo pretende discutir, quais são as condições de possibilidade das “escolhas” culturais?

O conceito de cultura, no decorrer de sua própria história, também se prestou aos mais diversos fins, O verbo *cólere*, por exemplo, que marca a origem etimológica da palavra denotava tanto o cuidado com a terra para plantio, subsistência e habitação, como a veneração e honra aos deuses e amigos, mais tarde associada por Cícero ao termo *animus*, donde *cólere animi*, passa a se referir ao cultivo da natureza por quem o faz como cultivo da sua própria natureza, do seu próprio espírito. Santo Agostinho, em suas *Confissões*, cunha a seguinte frase lapidar - *Fiz de mim terra arável de trabalho copioso* - deixando transparecer a associação entre o cultivo do espírito e a necessidade de educar-se para tal, disciplinar-se para tal, persistir no intento. Portanto o ato de educar-se ou cultivar o espírito possui a insígnia da subjetividade e esta, por sua vez, não o é sem configurar-se como adesão identitária à cultura ou constituir-se a partir de dada cultura; em ambos os casos é preciso educar-se para tal. Assim sendo, sujeito e educação se conectam através das relações de intervenção mútua entre subjetividade e cultura, o que esbarra na questão da identidade: é o sujeito que adere a cultura, sendo assim o sujeito pura subjetividade; ou é a cultura que o molda, sendo o sujeito pura sujeição? Quais são as reais possibilidades de alguém poder dizer – eu sou isto?

Bauman (2005) nos fala de um aspecto ficcional das identidades:

A ideia de “identidade”, e particularmente a “identidade nacional”, não foi “naturalmente” gestada e incubada na experiência humana, não emergiu dessa experiência como um “fato da vida” auto-evidente. Essa ideia foi forçada a entrar na *Lebenswelt* de homens e mulheres modernos – e chegou como uma ficção. [...] A ideia de “identidade” nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o “deve” e o “é” e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia – recriar a realidade à semelhança da ideia. (p.25)

Gandra (op.cit.) constrói um interessante panorama sobre a tentativa do homem em escapar a contingência e sobreviver à fatalidade do tempo através das construções identitárias, construções essas que tropeçam nas diferenças e só são possíveis na utopia.

Terra de ninguém, lunar, a utopia (sob a forma religiosa, científica ou ideológica) é uma imobilização artificial do tempo, uma redenção de baixo preço, apressada, fulminante. E isto tanto vale para a utopia de direita que se refugia num passado mítico, como para a utopia de esquerda, que encurta e disciplina o futuro. Num caso e noutro é preciso que se socorram de instituições autoritárias que nos forcem no bom caminho. (p.12)

Associando o que está dito nos dois parágrafos anteriores não fica difícil concluir que as instituições educacionais, independente do matiz, são sempre autoritárias na tarefa de nos conduzirem ao “bom caminho”, o problema recai sobre o “bom”. Alguns pensadores afirmam que a educação produz identidades, no entanto, conforme Gandra (Ibidem), “a identidade cultural resulta dum diálogo vivo, sem dúvida, conflituoso, entre o mesmo e o outro, em que o mesmo é tanto mais ele próprio quanto mais se abrir ao outro”, portanto a “condução” é exatamente o que tira a vida do diálogo pela tentativa de eliminação do conflito. Fica a pergunta - como é possível pensar uma educação capaz de levar a cabo o ideal liberal e nos igualar apesar da diferença, do outro?

Isso, por certo tempo, foi o que nos levou a crer que o relativismo cultural, muito difundido pelas Ciências Sociais no século XX, fosse uma porta de saída para problema tão inextricável. Segundo Gandra, o relativismo cultural na sua origem consistia em reconhecer a condição plural da humanidade para opor-se a uma ideia unívoca de civilização, entretanto essa ideia fechada levada às últimas consequências nos conduziria a uma impossibilidade de compreensão mútua entre culturas diferentes, acrescenta-se aí a tese de Max Weber, em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, que diz que o que sustenta uma identidade étnica é a crença, não o fato, de que há uma origem comum para o agrupamento. Os ideais de Liberdade, igualdade e fraternidade são também uma crença e não um fato, não obstante o esforço do ocidente em transformar um credo em fato. Zygmunt Bauman (2005), discutindo a questão das identidades, reforça esse aspecto:

O nascente Estado moderno, que enfrentou a necessidade de criar uma ordem não mais reproduzida automaticamente pelas “sociedades de familiaridade mútua”, bem estabelecidas e firmemente consolidadas, incorporou essa questão e a apresentou em seu trabalho de estabelecer os alicerces de suas novas e desconhecidas pretensões à legitimidade.

O Estado-nação, como observou Giorgio Agamben, é um Estado que faz da “natividade ou nascimento” o “alicerce de sua própria soberania”. (p.25)

Interessante notar que o ideal liberal se consolida como um ideal que justifique a pertença, depois alça vô alto e vira uma meta para todos os que “nasceram” no seio da “família humana”, transforma-se em meta do Estado brasileiro no sentido de nos convencer de que somos brasileiros e que ser brasileiro, além da “proteção de Deus”, significa ser livre, igual e fraterno, unidos por uma mesma língua, e, por isso, é preciso educar a todos, para que compreendam o que são. Entretanto, apesar de todo o esforço, de todas as políticas públicas, de todos os estados de opressão, de todo o rigor da Lei; os documentos reconhecem a paulatina diluição do ideal liberal em favor da imensa gama não mais de identidades, mas de identificações que a contemporaneidade se nos oferece.

Nesse sentido, os conceitos de Estado e de Nação formam um par perfeito, enquanto o Estado regula e administra as diferenças, o pertencimento à Nação justifica a adesão às regulações do Estado e a noção de “identidade nacional” exige uma adesão inequívoca. Diz Bauman:

Não fosse o poder do Estado de definir, classificar, segregar, separar e selecionar, o agregado de tradições, dialetos, leis consuetudinárias e modos de vida locais, dificilmente seria modelado em algo como os requisitos de unidade e coesão da comunidade nacional. (Op.Cit.,p.27)

Assim sendo, o tema se desloca para a tentativa de compreensão das relações entre cultura e sociedade, com a finalidade de continuar buscando um sentido para as associações entre educação e cultura. Melhor dizendo, para corroborar a performance do não-sentido no tempo.

CULTURA E SOCIEDADE

É interessante perceber a trajetória da “ideia” de identidade ficcional no interior das questões acerca da própria cultura e suas relações com as sociedades. Não há como pensar as noções de cultura e sociedade sem nos acercarmos do já pensado nas ciências sociais. Segundo Cuche (2004: 23), “A noção de cultura é inerente à reflexão das ciências sociais”. Para ele “o exame do conceito científico de cultura implica o estudo da sua evolução histórica, ela própria diretamente ligada à gênese social da ideia moderna de cultura” (p.25). Além disso, é importante ressaltar que os estudos revelam que os encontros de culturas não só se dão de modos muito diferentes, como resultam em produtos extremamente contrastantes, portanto as noções de cultura precisam ser vistas tanto a partir da história de suas construções teóricas, como através das análises acerca dos encontros culturais.

Cuche (p.29) nos diz que as “palavras têm uma história e, em certa medida, as palavras fazem também uma história”. Uma primeira percepção que ele tem ao analisar o conceito de “cultura ocidental” é que na grande maioria das línguas orais dos agrupamentos estudados pelos próprios etnólogos não existe equivalente para a palavra cultura. Portanto, a própria nomeação, no caso “cultura ocidental”, já aponta o problema e apresenta o caminho para a sua averiguação, qual seja, por que a palavra cultura ganhou tanta importância naquilo que nomeamos Ocidente?

Estima-se que foi a partir do uso puramente semântico e muito corrente na língua francesa, já em 1700, do termo *culture* que o conceito de cultura aparece no século das luzes. A evolução do termo, sinteticamente, remonta à Idade Média, já no século XIII relacionava-se com a terra cultivada, no XVI havia abandonando o significado de coisa cultivada para ir aderindo ao de ação de cultivar, culminando com o sentido figurado da faculdade de trabalhar em vista de um desenvolvimento. Apenas no XVII esse sentido figurado começa a aparecer aqui e ali no meio acadêmico. Somente no XVIII o termo, em seu sentido figurado, começa ganhar espaço, mas com uma novidade, sempre acrescido de um segundo termo a lhe dar destinação: “cultura das artes”, “cultura das letras”, etc. Aos poucos a palavra cultura vai se apartando de seus complementos e passa a ser utilizada isoladamente tendo

como a “formação”, a “educação” do espírito, ou seja, como ação de instruir. Ainda nesse século, a palavra além de singularizar-se, a cultura, associa-se às ideias de progresso, evolução, educação, razão o que permite mais tarde seu coroamento como “civilização”.

Entretanto, é interessante observar que embora o termo *Kultur* se insira no contexto alemão com a mesma significação francesa, vai no decorrer do tempo assumindo uma conformação completamente diversa, pressionado pelas circunstâncias sócio políticas de então naquele “país”. A aristocracia alemã adota termo e significado franceses e, por isso, encontra forte oposição dos intelectuais, via de regras, oriundos da burguesia, que passam a difundir o sentido de valores espirituais, baseado no conhecimento acadêmico científico, em oposição aos valores “corteses”, atribuindo ao termo um contorno político que justificaria mais tarde a noção de cultura nacional muito utilizada em seus processos de unificação.

Como se pode perceber um mesmo significante pode assumir, numa mesma época, apesar de um ponto de partida comum, tanto um caráter universalista, o francês, como um particularista, o alemão, produzindo uma disputa de matiz ideológico que perduraria por todo o século XX com remanescentes ainda hoje.

A ideia dessa pequena síntese baseada nos estudos de Denys Cuhe é reforçar o caráter vazio dos significantes e ressaltar o sentido de “condução” que os significados contingenciais apontam. Entretanto, fica a questão: que “causas” mesmo que contingenciais produzem as significações? Essas “causas”, a meu juízo, são conjecturas interpretativas que se produzem ao olhar para o passado a partir do presente, fruto de um contexto absolutamente particular por parte do então intérprete. Como agravante podemos perceber na história do conceito de cultura que as significações tanto mais se multiplicam quanto mais se facilitam os meios de transporte, de publicação e comunicação¹².

¹²sobre isso ver artigo de Jorge Bacelar, *Apontamentos sobre a história e desenvolvimento da impressão*, disponível em http://www.bocc.ubi.pt/pag/bacelar_apontamentos.pdf.

De forma concomitante, se compararmos os processos identitários, por exemplo, ocorridos até meados do XIX, com os ocorridos na segunda metade do XIX e início do XX, com aqueles ocorridos a partir dos anos 40 do século XX, com ainda os que acontecem no nosso atual século XXI, fica patente que o aumento da comunicabilidade não só diminui as “convicções” como liquefaz cada vez mais as possibilidades de identificação, Bauman (2005) faz uma interessante observação sobre isso:

Lembre-se de que, no século XVIII, a viagem de, digamos, Paris a Marselha durava tanto tempo quanto na época do Império Romano. [...] Foram necessárias a lenta desintegração e a redução do poder aglutinador das vizinhanças, complementadas pela revolução dos transportes, para limpar a área, possibilitando o nascimento da identidade – como problema e, acima de tudo, como tarefa. (p.24)

Ter a identidade como tarefa pressupõe a formulação de estratégias de identificação ou políticas de identificação. Resta saber se elas resultam.

IDENTIDADE E ESTADO

A ideia de se forjar cidadãos com uma identidade comum remonta aos primórdios do Estado-Nação. Na visão de Cuche

O Estado moderno tende para a mono-identificação, ou porque reconhece só uma identidade cultural capaz de definir a identidade nacional (caso da França), ou porque, admitindo um certo pluralismo cultural no interior da nação, define uma identidade de referência, tornada a única verdadeiramente legítima (caso dos Estados Unidos). A ideologia nacionalista é uma ideologia de exclusão das diferenças culturais. A sua lógica extrema é a da “purificação étnica”. (Op.Cit.,p.144)

Os artifícios de controle do Estado das identidades vão ficando cada vez mais sofisticados, baseados apenas no local de nascimento vão criando registros infalsificáveis e transformando aos poucos os indivíduos em números – você é apenas um número e é esse número que lhe conferirá a cidadania, isto é, capacidade de usufruir de direitos a partir de deveres. Isso necessariamente acarreta problemas para aqueles que “não nascidos” decidem coabitar com os “nascidos”, nesse caso o Estado impõe uma série de procedimentos burocráticos que vão anulando as pertencas culturais antigas por meio da numeração do novo cidadão, ao qual será atribuído um sem número de deveres ao longo de um “estágio probatório” que, se levado a cabo, lhe conferirá a “naturalização”, como se ali nascido fosse.

Entretanto, a pasteurização dos indivíduos numa “identidade nacional” numerada não elimina nem a estratificação nem a classificação dos indivíduos em sub identidades, seja de teor econômico, de gênero, de religião, de “raça”, de adesão estética, enfim, de “n” possibilidades de subdivisão do todo aparentemente inequívoco da nação, o que acarreta um paradoxo a que Bauman chama de “comunidades guarda-roupa”, onde o indivíduo propugna certas identidades do mesmo modo que casualmente ou propositalmente, tendo em vista as circunstâncias, veste uma roupa, que será trocada por outra tão logo a necessidade se faça presente, entretanto trata-se de uma “necessidade” subjetiva constituída muito mais pela pressão de fatores externos e jogos de interesse do que por uma adesão por autodeterminação. “Identificar-se com...” significa dar abrigo a um

destino desconhecido que não se pode influenciar, muito menos controlar” (Bauman, 2005: 36).

Uma discussão importante que Bauman nos traz acerca das relações entre identidade e Estado, é que a primeira configura-se como uma meta a ser atingida através de um esforço que, pode-se inferir, coincide com a própria construção da cidadania. O problema é que essa construção baseia-se exatamente no ocultamento da precariedade dos próprios processos de identificação que se caracterizam, ironicamente, por seu aspecto sempre inconcluso.

Bauman constata que isso é muito mais evidente hoje no que no início da era moderna – “O segredo foi revelado. Mas esse é um fato novo, muito recente.” (p.22) – esse fato novo refere-se ao próprio fracasso da possibilidade de uma “identidade”. Bauman lembra o que Heidegger constata em sua filosofia negativa:

Você só tende a perceber as coisas e colocá-las no foco do seu olhar perscrutador e de sua contemplação quando elas se desvanecem, fracassam, começam a se comportar estranhamente ou o decepcionam de alguma outra forma. (p. 23)

A grande questão do Estado moderno foi substituir o caráter consuetudinário da sociedade medieval por uma “igualdade” construída perante a Lei e, portanto, mais próprias às necessidades de controle requeridas pela construção da nação. O caráter ficcional da “identidade nacional” vai sendo transmutado em “obrigações” a serem cumpridas por aqueles que quisessem usufruir dos direitos de cidadãos, isto é, é pela submissão à “identidade nacional” que se alcança a subjetividade da “cidadania”.

Mais uma vez é o aumento da comunicabilidade que forja a necessidade de uma delimitação entre “nós” e “eles”. Com o crescente desenvolvimento dos meios de transporte e sofisticação progressiva da imprensa, no sentido das técnicas de impressão, a vitalidade do Estado dependia de estratégias de monopólio interno. Não era possível ao Estado moderno administrar uma nação composta por identidades adquiridas naturalmente pela familiaridade ou pela proximidade, era necessário convencer as pessoas de seu pertencimento a algo maior, muito além de

sua família, sua casa, sua terra, seus costumes e uma “identidade nacional” só o é sem competidores ou opositores. Assim sendo, a relação entre identidade e Estado constitui-se por uma superposição de ficções que nos fazem defender com “patriotismo” o que só existe na nossa imaginação, afinal o que é uma instituição se não um ente fictício, uma “pessoa” jurídica, algo que só existe pela imposição da lei?

O Estado novamente passa por apuros na sua missão de construir/conduzir identidades e esses apuros encontram alimento novamente na sofisticação da comunicabilidade. Bauman nos traz as seguintes observações de Andy Hargreaves, professor de educação e observador da cultura contemporânea:

Em aeroportos e outros espaços públicos, pessoas com telefones celulares equipados com fones de ouvido ficam andando para lá e para cá, falando sozinhas e em voz alta, como esquizofrênicos paranóicos, cegas ao ambiente ao seu redor. A introspecção é uma atitude em extinção. Defrontadas com momentos de solidão em seus carros, na rua ou nos caixas de supermercados, mais e mais pessoas deixam de se entregar a seus pensamentos para, em vez disso, verificarem as mensagens deixadas no celular em busca de algum fiapo de evidência de que alguém, em algum lugar, possa desejá-las ou precisar delas. (p. 31-32)

Escapa ao Estado, mais uma vez, o controle sobre os indivíduos, à margem da Lei, dos programas de governo, principalmente os econômicos e educacionais, tradicionais reguladores das identidades nacionais, os indivíduos constroem e reconstroem identidades líquidas e fugazes tornando-os cada vez mais cosmopolitas, no sentido da diluição das fronteiras sejam as geográficas, sejam a comportamentais, sejam as identitárias. Bauman nos alerta também que para o atual estado da arte na compreensão dos processos identitários os “pais espirituais” da sociologia, Durkheim e Weber, não nos respondem mais, é preciso buscar outras fontes e outros olhares, diz ele:

os “grupos” que os indivíduos destituídos pelas estruturas de referências ortodoxas “tentam encontrar ou estabelecer” hoje em dia tendem a ser eletronicamente mediados, frágeis “totalidades virtuais”, em que é fácil entrar e ser abandonados. [...] Charles Handy, teórico da administração, concorda: “engraçadas podem ser, essas comunidades virtuais, mas elas criam apenas uma ilusão de intimidade e um simulacro de comunidade”. (p.31)

Bauman enfatiza que “A proximidade física não se choca mais com a distância espiritual” (p.33), ao que eu acrescento – e vice versa. O mundo, ou o universo da ordem simbólica em que estamos imersos, se move em grande velocidade, colocando sob suspeita toda e qualquer referência que tenha por base a durabilidade. Isso faz com que o Estado não tenha “mais o poder ou o desejo de manter uma união sólida e inabalável com a nação” (p.34).

Mas tem-se continuado a fomentar a existência dessa entidade que a todos controla: o Estado ou o Sistema ou a Ideologia. O poder controlador continua a ser cultuado e a ciência tem servido como postulado de “verdade” a esse serviço. Veremos a diante, a partir de alguns exemplos, como as ciências nascem da ficção, elas não são verdades, mas aspectos da própria vontade de potência.

CULTURA E CIÊNCIA

As palavras por vezes agregam tanta importância em determinada época que produzem elas próprias ciências, é o caso da etnologia, nascida no XIX a partir da preocupação com a descrição do *modus vivendi* dos agrupamentos humanos, para a etnologia o termo cultura não mais se relaciona com o que a sociedade deveria ser, mas o conhecimento acerca dos hábitos adquiridos, dos costumes e das capacidades desenvolvidas pelo homem vivendo em sociedade. Essa é a concepção de cultura proferida pelo inglês Edward Burnett Tylor¹³ em 1871, mas, ironicamente, a primeira aplicação do termo como significando cultura material foi feita pelo alemão Gustave Klemm contrariando exatamente o significado tradicional daquele lugar, já apontado mais acima. A ciência nesse caso nasce da necessidade de ampliação do poder interpretativo e não da constatação de uma verdade.

Para Tylor (nota 13), embora credor da evolução humana como qualquer pensador de seu tempo, a retirada do peso da civilização da palavra cultura proporcionaria um caminho mais neutro que daria a possibilidade de pensar toda a humanidade ao modo de uma unidade a partir da diferença (diversidade?), conciliando numa mesma reflexão a evolução da cultura em cada agrupamento e a universalidade da mesma já que todos a possuíam. Segundo o etnólogo, ao construir seu método, o estudo das culturas singulares só era possível através da comparação entre elas, possibilitando assim a construção de parâmetros evolutivos entre as sociedades humanas. Seu método decorre de constatações no México de traços das antigas civilizações ocorridas naquele país que ainda persistiam na cultura de então. Esse é o assunto de ***Primitive Culture*** publicado em 1871. Como podemos notar a noção de cultura vai aos poucos deslizando de um sentido de “meta” para um sentido de “ambiente”, podemos dizer que aos poucos o conhecimento humano vai tomando pé e aceitação de sua própria loucura, não é sem propósito que Bachelard (1986) propõe uma “psicanálise do espírito científico” já a partir dos anos 30 do século XX.

¹³ Apud. In: Cuche. 2004: 40-43.

Na virada do XIX para o XX o conceito de raça dava a tônica das discussões acerca da cultura, como um tiro de misericórdia do fundamento natural. Foi Franz Boas¹⁴, baseado no fato demonstrado estatisticamente de que “não existem caracteres raciais imutáveis”, quem aponta que as diferenças entre os agrupamentos humanos são culturais e não raciais. Esse pensamento elevava a noção de diferença cultural à máxima potência, perdia-se aqui o redutor da discussão acerca das culturas a partir de um reduzido número de fundamentos biológicos: as raças; e ganhava-se um complicador intransponível, para Boas os traços culturais são adquiridos e não inatos. Segundo Cuhe, é a Boas que devemos a concepção de “relativismo cultural”. Note-se que a afirmação de Cuhe não é mais que uma mirada no passado tendo em vista os dados do presente.

Ainda hoje produzimos ações políticas de caráter racial, seja para minorar, seja para agravar as diferenças, certo é que o debate racial, embora tenha tomado contornos étnicos em detrimento dos biológicos, ainda não foi definitivamente superado. E por falar em ações políticas cabe aqui a referência ao nascimento do termo etnocentrismo em 1906, cunhado pelo americano William Summer e que povoou nossos estudos escolares sobre a história durante décadas e décadas século XX afora. Aqui o importante da abordagem do conceito de etnocentrismo é perceber o uso de conceitos científicos no ordenamento das ações políticas. O etnocentrismo é um termo técnico que se caracteriza por ver o mundo a partir das características de uma dada cultura que se torna a referência para quantificar e qualificar o estágio cultural das demais culturas. O etnocentrismo deriva da constatação da dificuldade que os agrupamentos humanos têm de lidar com a diferença e resulta numa exaltação vaidosa ou recalcada da própria cultura, dependendo de onde parte a visão, que pode desembocar em graves formatos de intolerância racial ou étnica, tema que ainda hoje não foi também superado e que, aliás, é um forte ingrediente de certos modos de pensar o multiculturalismo, que exploraremos mais adiante.

Uma contribuição decisiva na discussão acerca da cultura advém de Émile Durkheim que, embora o termo fosse praticamente ausente em sua antropologia,

¹⁴Cf. Cuhe, op.cit. p. 43 a 46.

retira a cultura da condição de atributo para entendê-la como o próprio universo onde habita o homem, para o sociólogo não existe povos incultos ou incivilizados, não há nada fora da cultura quando o objeto é o homem e suas manifestações. Embora ainda preso ao caráter evolutivo da civilização, concluía que no decorrer do caminho povos então considerados primitivos poderiam tomar as rédeas da agência no futuro, ironicamente o exemplo que cita no caso, em 1913, é a China (Cuche, op.cit.).

Pari passu com o desenvolvimento do psicologismo, surge, em 1910, pelas mãos de Lévy-Bruhl, o conceito de mentalidade que se dividia em primitiva ou civilizada conforme a capacidade interpretativa da realidade, mas resguardava ao homem uma unidade no modo de funcionamento do seu psiquismo, por mais que a tese tenha encontrado fortes ataques, do próprio Durkheim, por exemplo, a noção de mentalidade não só sustentou a famosa escola de historiadores dos *Annales* como ainda povoa nosso imaginário cultural cientificizado. A noção de mentalidade resulta na possibilidade de uma “logia” a sustentar os agrupamentos humanos, uma Antropologia.

A CULTURA COMO ANTROPOLOGIA

O caso do sucesso dos Estados Unidos em relação aos estudos antropológicos da cultura é um caso a parte, ainda hoje qualquer universidade que trate o assunto dispõe de uma cadeira em Antropologia Cultural. A nação americana em seu nascedouro é pluriétnica e conta com o agravante “deu certo” do ponto de vista do ideal liberal, levando-se em consideração a noção de contrato social, não obstante os graves problemas de racismo e xenofobia que ali graçam, caso contrário seria mera constatação etnocêntrica, e é isso que recobre seus estudos de importância e atenção.

A antropologia cultural é a responsável pela adoção do conceito antropológico de cultura tanto por parte da psicologia como da sociologia, e também da reflexão acerca da identidade pensada como “traço de união”, onde a pertença se dá pelo reconhecimento da sua participação e adesão naquele dado agrupamento. Se observarmos a trajetória que a ideia de cultura vem tomando até aqui, compreender a identificação como participação e adesão é decisivo para a compreensão das composições voláteis das identidades pós-modernas, identidades plenamente despregadas de todo e qualquer fundamento e tendo na construção histórica de seu delineamento tipológico sua própria razão de ser.

Como podemos perceber a preocupação com as relações entre cultura e identidade aparecem ao longo do século XX e estão associadas às complexificações porque passam os culturalismos, cujos rudimentos vão desde as análises funcionalistas de Malinowski, que critica a atomização da realidade cultural, às associações entre cultura e personalidade, por Sapir, que agrega os comportamentos individuais aos traços culturais, bem como todos os processos de desterritorialização da cultura no âmbito da escola americana.

Em paralelo a essa construção conceitual de cultura, outra via, que remonta a 1774, pelas mãos de Herder, propõe a associação entre cultura, língua e linguagem. Herder foi o primeiro a associar o estudo da cultura à diversidade das línguas. Sapir seguindo a mesma trilha avança no sentido de pensar a cultura como uma língua,

opondo-se aí aos substancialismos na cultura. O próprio método estruturalista de Levi-Strauss deve muito a análise estrutural linguística. Levi-Strauss (2012) já percebe a situação dialética da linguagem na cultura entendendo-a tanto como produto, como constitutiva da própria cultura em que se insere. Isso constitui um paradoxo a ser levado em consideração que será tratado mais adiante: o sujeito no mesmo tempo que age se submete. Assim como na questão da agência, o mesmo problema se nota nas modificações por que passam uma língua no decorrer da sua história, é possível determinar com exatidão o autor de cada modificação? Creio que não.

A confluência das aparentes duas vertentes de trajetória sociológica do conceito de cultura, seja como processo civilizatório, seja como fenômeno linguístico, é que vai suscitar o aparecimento de conceitos como subcultura e contracultura, manifestações culturais mais contemporâneas em cuja análise é impossível dissociar linguagem e construção identitária, nos aproximando cada vez mais daquilo que é o ponto central dessa análise, a saber, as relações entre cultura e subjetividade/identidade, verdadeiras muralhas no âmbito da Educação.

Como se pode notar o termo cultura se espraia por tantos caminhos que um mergulho em seu campo só tende a aumentar a complexidade da discussão. Mas ainda sim é preciso revisitar algumas associações entre cultura e identidade para tentar concluir algo acerca das subjetividades e como elas se comportam em tempos globalizados.

CULTURA E IDENTIDADE

Denis Cuche (2004) refere-se à associação entre cultura e identidade como “moda” das identidades e classifica o fenômeno como remanescente dos movimentos de “exaltação da diferença” surgidos nos anos 70, advindos de diversos matizes ideológicos e que sinteticamente ou exaltavam o multiculturalismo ou o “cada um no seu lugar próprio para continuar a ser ele próprio” (p.135). Para Cuche há uma diferença básica entre cultura e identidade, diz ele:

No limite, a cultura pode existir sem consciência identitária, ao passo que as estratégias identitárias podem manipular, e inclusivamente modificar, uma cultura que deixará de ter grande coisa em comum com o que antes era. A cultura revela em grande parte de processos inconscientes. A identidade, pelo seu lado, remete para uma norma de pertença, necessariamente consciente, porque assente em oposições simbólicas. (p.1356)

Segundo o cientista social, a ideia de identidade cultural nasce nos Estados Unidos nos anos 1950, no seio da psicologia social, para dar conta das reflexões sobre os processos tanto psicológicos como sociais porque passavam os imigrantes nos seus movimentos de re-pertencimento. Portanto, a associação entre identidade e cultura surge quando da necessidade de entendimento e teorização dos movimentos migratórios e suas conseqüentes intervenções, tanto nas culturas que os recebem quanto do interior da cultura do próprio migrante. Assim sendo, a necessidade de entendimento dessa associação torna-se cada vez mais grave com a multiplicação da interconexão digital, onde os processos migratórios, não mais de corpo presente, produzem efeitos no interior das culturas em contato. Cuche classifica o conceito de identidade cultural como um componente de um nicho mais amplo da psicologia social que é o da identidade social.

Para a psicologia social, a identidade é uma ferramenta que permite pensar a articulação do psicológico e do social no indivíduo. Exprime a resultante das diversas interações entre o indivíduo e o seu meio social ambiente, próximo e distante. A identidade social de um indivíduo caracteriza-se pelo conjunto das suas pertenças no sistema social: pertença a uma classe sexual, a uma classe etária, a uma classe social, a uma nação, etc. A identidade permite ao indivíduo localizar-se no sistema social e ser ele próprio localizado socialmente. (p.136)

Cuche alerta que a identidade social não se refere apenas aos indivíduos, mas também aos grupos e tem um caráter tanto inclusivo quanto exclusivo, isto é, tanto reconhece uma pertença quanto uma não pertença, portanto presta-se como um classificador e um marcador da diferença cultural, distinguindo “nós” “deles”.

Tendo em vista esse aspecto relacional, Cuche afirma que a “identidade se constrói e se reconstrói constantemente no quadro das trocas sociais” (op.cit, p.140), trazendo a baila as conclusões de Galissot acerca do pensamento de Fredrik Barth:

Não há identidade em si, nem sequer unicamente para si. A identidade é sempre uma relação com o outro. Por outras palavras, identidade e alteridade articulam-se uma na outra e mantêm uma relação dialética. A identidade é sempre a resultante de um processo de identificação no interior de uma situação relacional, na medida também em que é relativa, porque pode evoluir se a situação relacional mudar, seria, sem dúvida, preferível retermos como conceito operatório da análise o de “identificação”, mais que o de “identidade”. (ibidem)

Esse pensamento de Barth está inscrito num artigo que compõe a coletânea Teorias de etnicidade e que se chama *Os grupos étnicos e suas fronteiras*, publicado em Paris em 1995, cuja primeira edição em inglês veio à luz em 1969. Sua intenção era encontrar uma saída para “superar a alternativa objetivismo/subjetivismo” (Cuche, 2004: 140) dos estudos sobre identidade cultural. Entretanto essa alternativa conduziu a dois modos de interpretação sociológica das identidades culturais: a relacional e a situacional. As teses que defendem uma identidade relacional, por exemplo, veriam os casos de migrantes da seguinte forma:

Estes migrantes nunca terão estado realmente em condições de imporem a sua própria definição de si próprios e, em todo caso, seus descendentes optarão, na maior parte dos casos, e logo a partir da segunda geração, por se identificarem com o país de acolhimento. (p.140)

Já as situacionais frisam a importância das mudanças de situação no decorrer relações interétnicas. A complexidade dessas relações onde há sempre um senão a retirar a eficácia das teorias somada à crença de que é possível moldar identidades transforma o problema numa questão de Estado, o que faz com que retomemos nosso problema inicial, a saber, das condições de possibilidade de se forjar cidadãos

consoantes ao ideal liberal da Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade e as conseqüentes relações entre identidade e subjetividade.

IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE

Preocupado também com esse estado de coisas Stuart Hall (2006) analisa aquilo que chama de “sujeito descentrado” e inicia sua análise propondo três tipos de identidade (p.10):

- 1) O sujeito do iluminismo – onde o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa;
- 2) O sujeito sociológico – onde a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade;
- 3) O sujeito pós-moderno – onde a identidade costura o sujeito à estrutura.

Note-se que Hall propõe o estabelecimento de identidades, mas refere-se sempre a sujeitos, o que sugere que o sujeito se constitui como uma busca ou a partir de uma identidade previamente dada, ficando a pergunta: quem estabelece essas identidades? Uma primeira resposta encontra pouso no poder disciplinar, proposto por Foucault, que, na visão de Hall, está preocupado com a regulação e a vigilância em dois níveis: primeiro, com o governo da espécie humana ou de populações inteiras, segundo, com o governo do indivíduo e do corpo. Aqui a identidade é formada por um disciplinamento seja da sociedade, seja do indivíduo, seja do corpo. Mas quem disciplina? Uma resposta possível seria - *as relações de poder*.

Entretanto me parece que Hall entende essas *relações de poder* como emanadas da própria estrutura social, evocando Giddens, Harvey e Laclau e o que cada um propugna como sendo “a natureza da mudança do mundo pós-moderno”. Embora tenham diferenças marcantes, percebe-se neles um traço comum, a saber, a ênfase ‘na descontinuidade, na fragmentação, na ruptura e no deslocamento’ e diz que isso, esse traço comum, é que deve ser levado em consideração quando da discussão acerca da globalização. Entretanto, diz o próprio Hall páginas adiante: “A identidade cultural particular com a qual estou preocupado é a identidade nacional” (p.47). Nesse sentido, o descentramento do sujeito com o qual se preocupa Hall se dá no interior do agrupamento social e não no indivíduo. Portanto, seguir com Hall abriria um espaço de contradição com o que aqui se propõe já que, seguindo

Bauman, os “agrupamentos sociais” se tornam cada vez mais liquefeitos, voláteis e virtuais, estruturas ficcionais que já vimos anteriormente. Assim retomo a reflexão acerca questão do sujeito sobre outras bases.

Basicamente o problema do sujeito passa por três questões, a primeira, diz respeito à possibilidade de conhecimento por parte do sujeito, isto é, a possibilidade do estado de consciência, de estar consciente de suas próprias ações e ser capaz de conhecer; em segundo, o conhecimento do sujeito por ele mesmo, ou seja, a possibilidade da consciência de si ou a possibilidade de conhecer-se a si próprio; e, em terceiro, o conhecimento do sujeito a partir do outro ou aquilo que chamamos de alteridade, isto é, o sujeito o é em referência ao outro. Isso coloca de pronto um paradoxo que a própria questão do sujeito constituir-se como sujeição e como subjetividade.

Perpétua Guimarães Prudêncio, num opúsculo publicado em *Linguagem em (Dis)curso* (Unisul: 2001), faz um interessante confronto entre a etimologia da palavra sujeito e seu usufruto na linguagem:

As diferentes teorias - a filosófica, a gramatical e a da enunciação - têm abordado o sujeito como um ser individual, projetado, ideológica, funcional ou discursivamente na base de um “eu” que atua como agente das práticas sociais, num ato monológico ou dialógico. Essa postura que aproxima os sujeitos das respectivas teorias é sustentada por Lyons quando diz que os sujeitos lógico, gramatical, temático e psicológico tendem a coincidir nas línguas (apud Pontes, 1986, p.155).

Todavia, essa questão do sujeito tem ocultado o que é propriamente o “sujeito” a partir do étimo latino “*subjectu*”. Segundo o Dicionário Aurélio (1986, p.1627) o termo corresponde a “posto debaixo 1.súdito. 2. escravizado, cativo. 3.obrigado, constrangido, adstrito. 4. que se sujeita à vontade dos outros; obediente, dócil. 5. dependente, submetido. 6.exposto, passível, vassalo, súdito”. Logo, evidencia-se, entre o que preceituam as teorias e o que se manifesta a partir da origem dessa palavra, uma adversidade no que tange à sua condição.

O que Prudêncio evidencia é o caráter dúbio de que se reveste o termo sujeito logo na primeira incursão que sobre ele se debruça, a saber, a condição de ser e de estar sujeito. A subjetivação e a sujeição são condições constitutivas de qualquer conceito que se erija a partir do termo “sujeito” e que a condição de ser ou estar sujeito só se dá no interior da linguagem, fora da linguagem não é possível se

pensar ou discorrer acerca do sujeito. A questão que a partir dessas constatações se coloca é a seguinte: muito embora o sujeito seja também constituído pela sujeição, é possível uma subjetividade que não se submeta a uma ação da alteridade?

Abbagnano (1982) entende por subjetividade “o caráter de todos os fenômenos psíquicos, enquanto fenômenos de consciência, isto é, tais que o sujeito os refere a si mesmo e os chama ‘meus’”. Assim sendo a noção de consciência aqui está muito mais ligada à conotação psicanalítica do que a de cunho filosófico e moral, embora não seja impossível o deslizamento de uma à outra é sobre a primeira que aqui se vai investigar: O sujeito do ponto de vista psicanalítico. Lembro que nossa tentativa ainda é tentar compreender as possibilidades de contribuição na construção do sujeito, no caso pela educação.

O SUJEITO PSICANALÍTICO

Lacan (1998) preconiza que a ideia da inteireza e da unificação do sujeito não é algo dado, mas aprendido no decorrer da existência com grandes dificuldades a partir do olhar do outro e isso ele o pensa a partir da descoberta do inconsciente por Freud que possui três sentidos: um sentido **descritivo**, isto é, o do fato psíquico que, embora ausente da consciência, continua presente na vida mental; o sentido **dinâmico**, onde os pensamentos e representações que, embora ajam sobre a pessoa, permanecem fora da consciência; e o sentido **sistemático**, em que os processos mentais inconscientes possuem leis próprias de funcionamento, diferentes e independentes das do consciente.

A construção do conceito de inconsciente¹⁵ passa por três formulações que acompanham os avanços da pesquisa de Freud e salientam seu gradual afastamento da medicina em direção à psicanálise. Podemos resumir a primeira formulação da seguinte maneira:

- 1) Nossas representações não podem ser cópias exatas da configuração dos estímulos periféricos.
- 2) A anatomia do sistema nervoso impossibilita a confecção dessas cópias, uma vez que o número de fibras associativas que conecta a medula ao córtex é menor do que aquele que conecta a periferia nervosa à medula.
- 3) Nossas informações sensoriais possuem um duplo destino no caminho da medula ao cérebro: as que chegam ao córtex alimentam nossa consciência e as que chegam à periferia do córtex alimentam nosso inconsciente. Cada destino tem sua própria forma de produzir as representações, mas ambas agem sobre o organismo.

Essa formulação situa-se em franca oposição à teoria da concomitância de Jackson (1884-1958), onde os estados mentais e os estados nervosos ocorreriam

¹⁵ Tratarei aqui apenas do mínimo necessário à discussão do tema proposto, maiores informações deverão ser obtidas nas próprias referências bibliográficas.

paralelamente, não havendo interferência de um sobre o outro. Tudo que é mental – toda a representação – seria necessariamente consciente. Mantendo-se ainda aqui a tradicional identificação entre o mental e o consciente. Em *Projeto de uma psicologia*¹⁶ Freud redefine a consciência como algo restrito e posterior em relação aos processos representacionais que, em seu conjunto, constituem a mente; daí sai a segunda formulação do conceito de inconsciente:

- 1) Afirma-se a independência do psíquico em relação à consciência.
- 2) Portanto, o inconsciente passa a ser o psíquico.
- 3) A experiência clínica com as neuroses teria sugerido que há processos psíquicos (sonhos, atos falhos) para além da consciência, processos com todas as características de uma representação que, não obstante, permanecem afastados da consciência, inacessíveis a ela e, mesmo assim, capazes de influir sobre a atividade mental consciente.

A terceira formulação dá o passo definitivo no sentido da importância que inconsciente passa a ter, borrando definitivamente a ideia tradicional de sujeito consciente:

- 1) O psíquico seria mais amplo do que a consciência e esta última seria algo que viria a se acrescentar a uma pequena parte das nossas representações.
- 2) “A psicanálise tem que considerar a consciência como uma qualidade do psíquico que pode se apresentar junto com outras qualidades ou estar ausente” (S.F.).
- 3) As representações existem fora da consciência.

Ora, se a representação existe fora da consciência, a ideia de um sujeito “inconsciente” começa a partir daqui a ficar cada vez mais contundente, principalmente se levarmos em conta a reconstrução moderna do argumento freudiano segundo Wakefield¹⁷:

¹⁶ Apud. Caropreso e Theisen, op.cit.

¹⁷ Idem.

- 1) A mente é um sistema de estados intencionais (desejos, impulsos, temores, propósitos, etc.) dinamicamente integrados. Freud defende a existência de estados intencionais e representacionais inconscientes que precisam ser resgatados.
- 2) A “mente inconsciente” é teoricamente possível. A consciência não constitui a essência do mental. A essência do mental é a representacionalidade dos estados cerebrais, ou seja, uma propriedade que pode ser aplicada a estados cerebrais não conscientes. O mental é, sobretudo, o representacional e a consciência é apenas uma qualidade que se pode acrescentar a uma representação.
- 3) Os estados mentais inconscientes não são apenas teoricamente possíveis, mas existem de fato: as sugestões pós-hipnóticas, os sintomas neuróticos, os sonhos, os atos falhos, as produções artísticas, etc.

Se aderirmos à possibilidade da existência de estados intencionais e representacionais de caráter inconsciente a noção de um agente cômico de sua subjetividade e poder decisório, imputada pela racionalidade kantiana, fica no mínimo prejudicada. Preocupado com isso Juranville diz que a única demonstração viável da existência do inconsciente seria a sua dedução a partir da linguagem, tal como foi compreendida por Lacan. Tentativa feita por Michel Arrivé (2000), linguista francês, que estudou por cerca de vinte anos as formulações de Jacques Lacan (1901–1981) acerca da máxima “o inconsciente estrutura-se como uma linguagem” e é dele que vou me valer para entender a “gramática” lacaniana ou o sujeito como linguagem.

O SUJEITO COMO LINGUAGEM

É preciso entender a trajetória percorrida pelo conceito de signo desde Saussure até Lacan, passando por Jakobson. Saussure define o signo como a união do sentido e da imagem acústica. O que ele chama de “sentido” é a mesma coisa que *conceito* ou *ideia*, isto é, a representação mental de um objeto ou da realidade social em que nos situamos, sendo essa representação condicionada pela formação sociocultural que nos cerca desde o berço. Em outras palavras, para Saussure, conceito é sinônimo de significado (plano das ideias), algo como o lado espiritual da palavra, sua contraparte inteligível, em oposição ao significante (plano da expressão), que é sua parte sensível. Por outro lado, a imagem acústica “não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse som”. Melhor dizendo, *a imagem acústica é o significante*. Com isso, temos que o signo linguístico é “uma entidade psíquica de duas faces”, semelhante a uma moeda¹⁸.

Já para Jakobson a linguagem é redefinida como meio de comunicação interpessoal e intersubjetiva que opera entre falantes e ouvintes. Seu aprendizado e sua sobrevivência dependem do diálogo. Entre a língua e a fala existe uma interdependência mútua, não dicotômica, como acreditava Saussure. A língua existe para a construção de instâncias da fala; o funcionamento da fala depende da língua¹⁹.

Se Lacan toma emprestado de Saussure o conceito de significante para romper com a tradição estruturalista, é óbvio que uma nova concepção de signo terá lugar no seu pensamento. Signo é o que representa algo para alguém. O signo não implica o aparecimento do significado, porque colocar em cena um sentido é função do significante. No *Seminário 9, L'identification*(1961-1962), Lacan diferencia o signo do significante da seguinte forma: a pegada de um passo diante de Robinson Crusóé tem valor de signo, porque representa para ele alguma coisa com valor de símbolo, podendo lhe dar significantes. Justamente por isto, ele pode chegar à conclusão de que não está só na ilha. A distância entre este signo (pegada) e o que

¹⁸ Castelar de Carvalho, UFRJ, <http://www.filologia.org.br/viisenefil/09.htm>.

¹⁹ Irene Machado, <http://www4.pucsp.br/pos/cos/cultura/biojakob.htm#Peregrinacao>.

advém como instrumento da negação (não estou só) formam os dois extremos da cadeia; é entre estas duas extremidades que o sujeito pode surgir, já que seu aparecimento está sempre ligado a uma pulsação em eclipse: o que comparece numa fala para desaparecer e de novo reaparecer. Símbolo, aqui, deve ser entendido não como significado, mas alguma coisa com valor de signo, isto é, com valor de dons²⁰.

Isso nos remete a tentativa de entendimento das relações entre Língua e Inconsciente, o que topicamente poderíamos estabelecer da seguinte maneira:

- “O inconsciente é linguagem (língua materna)”, em Freud.
- O “inconsciente [é] estruturado como uma linguagem (o francês)”, em Lacan.
- “A língua (materna) é que constitui o modelo da estrutura do inconsciente”, segundo o entendimento de Arrivé sobre Lacan.
- Assim a Gramática é a estrutura do inconsciente ou o modo de lhe dar temporalidade, em Arrivé.

Portanto, deduz-se daqui que a ausência de temporalidade do inconsciente requer que a estrutura da língua lhe forneça tal *démarche* e é na fala que essa interação se revela, já que é na fala que o inconsciente se revela pela via do ato falho, isso nos remete à necessidade de entender as relações entre a Língua, a Fala e a Linguagem.

Considera-se Língua um sistema de significantes estruturado por um conjunto de regras. Já a Fala revela-se no aparecimento das regras na sequência discursiva formando um sistema discursivo. Por Linguagem entende-se um sistema signifiante (abc), desdobrado em dois vetores: um sincrônico, que se constitui pela potência somada ao sistema discursivo (bê-á-bá); e um diacrônico, que é o próprio ato ou o discurso.

Para Lacan há um privilégio da fala. Segundo ele, se tentássemos ancorar na linguagem a constituição do objeto, seríamos forçados a constatar que ela só se

²⁰ Nadiá Paulo Ferreira, UERJ,
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982002000100009

apresenta no nível do conceito, muito diferentemente de qualquer nominativo, e que a *coisa*, tomada redutivamente como substantivo, reparte-se no duplo raio divergente da causa na qual ela se abrigou em nossa língua e do nada ao qual ela deixou sua vestimenta latina (Arrivé, 2000).

Portanto a explicitação do fenômeno psíquico ou da passagem da inconsciência à consciência carece do entendimento de como se dá o processo de temporalização que permite a consciência.

A TEMPORALIZAÇÃO DO INCONSCIENTE

Para subsidiar a discussão que aqui interessa, gostaria de retomar o problema da ausência do tempo no inconsciente, pois é nisso que se atém a Gramática Lacaniana. Tal gramática se centra em três setores da língua/linguagem, levando-se sempre em consideração o privilégio da fala, são eles:

- Exclamação
- Interrogação
- Negação – discordância e foraclusão

Vale sempre lembrar que a gramática lacaniana diz respeito, sobretudo, ao francês e que o sujeito acabado (da oração) não pode se confundir com a presença do passado. Para Lacan “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”, de tal modo que:

- **In-consciente** – possui caráter negativo e pressupõe qualquer coisa do mundo.
- **Estruturado** – estrutura + linguagem.
- **Como** – por uma.
- **Uma** – como uma língua, ao modo de uma língua.
- **Linguagem** – alíngua (não-língua) onde ele habita.

O inconsciente é estruturado como nas reuniões de que trata a teoria dos conjuntos, e que são como letras (Lacan) onde a linguagem é plural, a língua é singular o que faz com que o inconsciente conserve suas raízes linguísticas de forma estapafúrdia²¹, pois se calca nos equívocos da língua, ou seja, sem linguagem, nada de inconsciente. (Arrivé)

Lacan divide a Fala em três segmentos: **Fala plena** – que é ato e produz discurso; a **Fala vazia** – que é assimilada ao discurso corrente e é o que interessa a Lacan; e a **Fala fundadora** – “faz-me, na fala outro que não sou”. Quando alguém

²¹ Pensando-se no privilégio da fala na temporalização do inconsciente, vale lembrar que a fala embora sempre se utilize de linguagem, nem sempre o faz da língua. A fala se utiliza de recursos outros para além das palavras: o silêncio, o gesto, a onomatopéia, as expressões corporais; que sempre se traduzem como possibilidades de linguagem, mas que estão longe do que se entende por língua.

define: “você é isso”, ou você se auto define “eu sou assim”, essa definição nunca condiz com uma possível verdade acerca daquele que é definido, trata-se apenas de uma significação provisória para algo que prescinde de significação, é apenas um fechamento precário e contingencial. De outro lado, a fala plena não coincide com os enunciados performativos que transformam o sujeito. Se o inconsciente fala, isso pressupõe uma gramática, mas ele não é sujeito, já que fala por sonho ou ato falho.

Para Lacan três problemas ilustram a relação entre inconsciente e linguagem:

- O problema dos **tempos verbais**.
- O problema dos **indicadores** (shifters).
- O problema da **negação**

Dentre os tempos verbais que mais elucidam essa relação e que evidenciam os problemas da concordância do verbo com o sujeito, temos:

- 1) **Futuro do pretérito composto** (eu teria sido) – distingue o tempo da cronologia, situa um processo no futuro como anterior a outro processo ou como possibilidade futura que não se realiza. Um dentre vários possíveis na transformação que não controlo. No futuro, eu teria sido. O que se realiza na minha história é o futuro anterior do que terei sido para aquilo em que estou me transformando.
- 2) **Imperfeito** (eu era) – tempo que conjuga ambiguidade e duplicidade: eu estava aí.
- 3) **Presente** – (eu sou) – como forma de dar perenidade ao fugaz.

Nesse sentido o sujeito não é o agente, mas o suporte da ação proferida pelo verbo, o que fica mais claro no caso dos indicadores ou *shifters*: Para que existisse sujeito, o “Eu” teria que ser sujeito do enunciado e sujeito da enunciação. No caso de uma oração do tipo “eu sei que Francis veio” “eu” seria o sujeito do enunciado, mas não o da enunciação; para que eu fosse sujeito do enunciado e da enunciação a frase deveria ser “eu sei se Francis veio”, mas isso incorreria num impedimento formal da língua e, de certa forma, num não entendimento do que sei na verdade.

Num outro caso numa frase do tipo “eu não sei se Francis veio”, como na fórmula acima “eu” seria o sujeito do enunciado, mas, por conta da negação, não o sujeito da enunciação, para que assim o fosse a frase deveria ser “eu não sei que Francis veio”, mas novamente incorreria num impedimento formal. Nesse sentido temos o “eu” como significante, onde o sujeito do enunciado designa o sujeito como aquele que fala atualmente e não como o agente.

O Problema da Negação se desmembra em dois outros:

- 1) A **discordância** - O sujeito da enunciação só é significado pela negação “eu não sei”. O eu, nesse caso, é o sujeito da enunciação e não do enunciado. O que produz um sofisma, já que a ação humana é ordenada pela ação do outro.
- 2) A **Foraclusão** - um mecanismo específico da psicose, através do qual se produz a rejeição de um significante fundamental para fora do universo simbólico do sujeito. Quando essa rejeição se produz, o significante é foracluído, não é integrado no inconsciente, como no recalque, e retorna sob forma alucinatória no real do sujeito.

Segundo Márcio Peter de Souza Leite²²

“Foraclusão” foi a tradução proposta por Lacan para *verwerfung*. É um termo de uso corrente no vocabulário jurídico procedimental e significa o vencimento de um direito não exercido nos prazos prescritos. Para abordar o tema, Lacan se apoia no texto de Freud *Die Verneinung* no qual Freud propõe que o juízo de atribuição é anterior a um juízo de existência. Freud afirma que anterior a *verneinung* (negação) deve existir uma *bejahung* (afirmação). A *ausstossung* (expulsão), operação que Freud entende como constitutiva do psíquico é regulada pelo princípio do prazer: a expulsão do desprazeroso e a inclusão do prazenteiro estabelecem uma primeira distinção entre um fora e um dentro. Desta forma, a negação é uma formação tardia a serviço do recalque e a *verwerfung* (foraclusão) é um obstáculo, pois age anulando a *bejahung* (afirmação). O recalque gera sintomas e a foraclusão irá gerar fenômenos diversos, como por exemplo, a alucinação e o *acting-out*. A diferença entre repressão e foraclusão é que o recalque se revela mediante uma negação e demonstra ser dialetizável. Ao contrário, o surgimento do *verworfen* (foracluído) é “incapaz de fazer funcionar a *verneinung*”, diz Lacan.

Com isso Lacan tenta tornar compreensível a função do tempo no processo de identificação do sujeito em suas relações com outros sujeitos e do ato de fala que

²² Disponível em http://www.marciopeter.com.br/links2/destaques/dest_foraclusao.html

conclui esse processo. Desse modo se é na fala que reside a possibilidade de se atribuir temporalidade ao inconsciente e assim, através dessa temporalização, é que o fazemos “falar” e, ainda, se falar pressupõe o outro com quem ou para quem se fala é na razão dialógica das falas que a subjetividade aflora. Mas quem é o sujeito dessa subjetividade? Será ele apenas uma suposição?

O SUJEITO COMO SUPOSIÇÃO

Bruce Fink (1998) dedica três capítulos a afirmação de Lacan, em seu Seminário de número 23, que diz que “o sujeito nunca é mais do que o suposto”, uma suposição sem a qual a experiência psicanalítica perde seu sentido. A estratégia utilizada por Fink é ir eliminando gradativamente tudo que o sujeito lacaniano não é. Assim a primeira negativa que surge é a de que sujeito lacaniano não é o indivíduo ou o sujeito consciente.

Para Lacan o sujeito consciente e pensante não se distingue do “eu”, uma forma cristalizada de imagens ideais com a qual a criança aprende a identificar e a se identificar. Essas imagens podem surgir a partir da própria visão que a criança tem de si mesma olhando-se no espelho, entre os seis e os dezoito meses quando a afirmação “você é aquele do espelho”, geralmente proferida pelo pai ou pela mãe, imagens do próprio poder, se encontra com as sensações e os impulsos ainda desorganizados. A importância dessas imagens é consequente da importância que na verdade os pais dão a elas e, por isso, são internalizadas pela criança que, através delas, vai aos poucos construindo o que acredita ser ela mesma.

Essa imagem primeira aos poucos vai sendo acrescida por adjetivações que a criança vai recebendo do seu círculo parental mais próximo: “uma criança boa” ou “má”, “um filho modelo”, “uma ovelha negra”, “a cara do pai” ou “da mãe”; que também funcionam como imagens especulares. O conjunto dessas imagens é que vem a se constituir no *self* ou auto-imagem. Essa auto-imagem vai sendo complexificada ao longo da vida da criança e acaba por se cristalizar em algum momento dando a impressão de um “eu” coerente que serve de referencial à nossa compreensão do mundo a nossa volta. Diz Fink:

Esse *self* ou eu é então, como a filosofia oriental nos tem dito há milênios, uma construção, um objeto mental, e embora Freud confira a ele o estatuto de instância (*Instanz*), na versão psicanalítica lacaniana o eu claramente não é um agente ativo, sendo o inconsciente o agente que desperta interesse. Em vez de ser um lugar de instância ou atividade, o eu é, na visão de Lacan, o lugar de fixação e de ligação narcisística. (p.57)

Fink ressalta também o fato de que, por conta das imagens do espelho serem sempre invertidas, as asserções que constituem esse *self*, “é um filho modelo”, por exemplo, podem ser mal entendidas e cristalizadas de modo bastante distante do qual o parente lhe havia atribuído à época. Assim sendo, esse “eu” torna-se apenas o sujeito do enunciado, aquele “eu” que aparece quando dizemos “eu sou assim...” ou “eu sou isso...”, ou seja, uma mera construção discursiva.

Portanto e a partir disso, o sujeito lacaniano também não é o sujeito do enunciado, como pudemos observar largamente nas investigações de Arrivé sobre a gramática lacaniana. Fink ressalta a esse respeito que “O pronome pessoal ‘eu’ designa a pessoa que identifica o seu *self* com uma imagem ideal específica” (p.59). O que o leva a concluir que o sujeito lacaniano não aparece naquilo que é dito, mas exatamente no “não-dito” como no caso do uso das expressões “*ne*” (não enfático) em francês ou “*but*” (expressão polivalente) em inglês, nos dois casos, como também tivemos oportunidade de ver nas análises de Arrivé, aparece na sentença uma instância do discurso que embora conduza o sentido da sentença o faz pelo que não está dito e nem coincide com o sujeito da enunciação, mas “significando” o sujeito da enunciação, já que não é o nome do sujeito. São partículas que revelam algo a respeito do falante numa outra instância que não é o *self*.

Fink, entretanto, ressalta a transitoriedade desse “sujeito” inscrito no *ne* e no *but*, e enfatiza que ele não atribui ao inconsciente a condição de substância. O inconsciente é uma cadeia significante que “subsiste ao longo da vida de um indivíduo”, mas não se trata de um sujeito permanente ou constante.

Esse significante toma o lugar do sujeito, ocupando o lugar do sujeito que agora desapareceu. *Esse sujeito não tem outra existência além de um furo no discurso.* O sujeito do inconsciente manifesta-se no cotidiano como uma irrupção transitória de algo estranho ou extrínseco. Em termos temporais, o sujeito aparece apenas como uma pulsação, um impulso ou interrupção ocasional que imediatamente se desvanece ou se apaga, “expressando-se”, desta maneira, por meio do significante. (p.63)

A definição de sujeito como “furo” na verdade se aplica mais ao sujeito freudiano do que ao lacaniano e é fruto dos estudos de Lacan sobre três obras de Freud: *A interpretação dos sonhos*; *A psicopatologia da vida cotidiana* e *Os chistes e*

sua relação com o inconsciente. “Nos lapsos de língua, assim como nos atos falhos e para praxes de todos os tipos, algum tipo de *intenção* estranha parece entrar em cena ou forçar uma entrada” (Fink, 1998: 63). No entanto Freud chega a apresentar o inconsciente como uma instância dotada de algum tipo de intencionalidade, ao passo que “Lacan nunca faz do inconsciente uma instância; este permanece um discurso divorciado do consciente e do envolvimento subjetivo - o discurso do Outro” (Idem: 63-64).

O sujeito lacaniano também não coincide com o sujeito cartesiano. Para Lacan o sujeito de Descartes tem existência tão efêmera quanto o sujeito de Freud, ele necessita que o eu afirme e reafirme constantemente para si mesmo “Eu penso”, caso contrário a convicção se evapora. Além disso, para Lacan, o casamento idílico entre o ser o pensar não passa de utopia já que ou se “tem pensamentos” ou se “é”, nunca os dois ao mesmo tempo. Poderíamos lembrar aqui que em Heidegger, por exemplo, ser e pensar coincidem, mas não se constituem como fundamento. Mas não nos esqueçamos que em Lacan o pensar gira em torno do “pensamento” do inconsciente e não do pensamento consciente como habitualmente se propugna na filosofia.

Desse modo o sujeito lacaniano é um sujeito originalmente fendido: “é sem ser”, isto é, um sujeito dividido entre o eu, a imagem que tenho de mim mesmo – *self*, e o inconsciente que se constitui como o Outro de/em mim mesmo, portanto supõe-se o sujeito, ele não o é de fato, e essa suposição só é útil quando da análise psicanalítica, fora dela não tem razão de ser.

Podemos inferir de pronto, pelo que temos estudado até então, que, assim como na psicanálise, a agência no âmbito da cultura é também uma suposição, por que só faz sentido quando da construção da análise acerca da própria cultura, como um artifício ficcional do discurso. No entanto o mundo muda, muda tanto que, por conta da imensa crise de pertencimento dos tempos contemporâneos ou da suspeição de que “somos sem ser”, o tema da identidade e da subjetividade ocupam lugar de destaque na cena atual do debate acerca do ser e me parece que a máxima “somos sem ser” não é mais um privilégio da psicanálise lacaniana, mas figura tanto

na sociologia pós-estruturalista, como na filosofia dita pós-moderna. Seguem-se então dois curtos lances, o primeiro sobre a condição pós-moderna e o segundo sobre a perspectiva pós-estrutural que, acredito, mudem de forma indelével a noção de sujeito e subjetividade, que serão retomadas nessa nova perspectiva a seguir.

A CONDIÇÃO PÓS-MODERNA

No final dos anos 70, do século passado, mais precisamente em 1979, vem à luz um texto emblemático da Jean-François Lyotard (2006) intitulado *A condição pós-moderna*. O objetivo desse estudo era “uma exposição sobre o saber nas sociedades mais desenvolvidas” encomendado pelo Conselho de Universidades do Canadá. Portanto existia uma demarcação, um recorte, acerca do “saber” circunscrito no âmbito das ditas “sociedades mais desenvolvidas”, onde, segundo Lyotard, ocorria uma “incredulidade em relação aos metarrelatos”, isto é, havia uma crise no que tange as condições de possibilidade de legitimação do saber científico. Segundo o filósofo. “O critério de operatividade [tinha passado a ser] tecnológico, o que não é pertinente para se julgar o verdadeiro e o justo” (p.xvii).

Wilmar do Valle Barbosa, em seu prefácio ao livro de Lyotard, faz um interessante apanhado da situação:

Descobriu-se que a fonte de todas as fontes chama-se informação e que a ciência – assim como qualquer modalidade do conhecimento – nada mais é do que um certo modo de organizar, estocar e distribuir certas informações. Longe, portanto, de continuar tratando a ciência como fundada na “vida do espírito” ou na “vida divina”; o cenário pós-moderno começa a vê-la como um conjunto de mensagens possível de ser traduzido em “quantidade (bits) de informação”. (op.cit., ix)

Constatava-se que com a passagem das sociedades para era pós-industrial e das culturas para uma “idade dita pós-moderna” o estatuto do que se estabeleceu como “saber” havia mudado também. Mas não se trata de qualquer “saber”, mas do saber científico que até a primeira metade do século XX tinha se constituído como o alicerce da “civilização” e, em alguns casos, o próprio critério da verdade. Sabemos que a bomba atômica não destruiu apenas duas cidades, ela divorciou a “verdade” do “bem”. Com o advento da informatização a “verdade científica” que ainda se ligava por um fio tênue a uma legitimação de ordem filosófica, transforma-se de uma vez por todas em mercadoria e passa a integrar os debates das políticas públicas, das dotações orçamentárias, em síntese, transfere-se dos laboratórios para os gabinetes do poder instituído. O saber, agora travestido de “informação”, passa a ser um instrumento de poder e sua legitimação passa a ser extrínseca “sujeito que

sabe”. Lyotard previa, na época, para futuro próximo uma disputa acirrada e violenta entre os Estados-nação pelo monopólio das informações, ou pelo menos pelo domínio delas.

Para Lyotard, o processo de informatização das sociedades, ainda estava restrito na época às “desenvolvidas” e, faria com que a própria formação do saber incidisse sobre o poder público e as instituições civis, tornava-se um “problema de governo”. Os efeitos desse estado de coisas já era patente no interior dos meios acadêmicos:

A desmoralização consequente dos pesquisadores e dos professores é fato importante, tanto que veio à tona, como se sabe, junto àqueles que se destinavam a exercer essas profissões, os estudantes, ao longo dos anos 60, em todas as sociedades mais desenvolvidas, e veio retardar sensivelmente, durante este período, o rendimento dos laboratórios e das universidades que não conseguiram evitar a sua contaminação. **A questão não é nem foi a de aguardar uma revolução, fosse para esperá-la ou para temê-la, como aconteceu frequentemente; o curso das coisas na civilização pós-industrial não será mudado de um dia para outro.** (p.12 – grifo meu)

A capilaridade da informação eletrônica possui um poder que, na verdade, foge a todo tipo de controle seja ele emanado das políticas públicas, das organizações científicas ou das entidades de classe. A visão premonitória que Lyotard teve no final dos anos 1970 nem de longe corresponde ao que de fato aconteceu e que se convencionou chamar de globalização.

Desde tempos imemoriais os intercâmbios culturais se sucedem na história da humanidade, seja através das migrações por melhores condições de vida, seja através das guerras de dominação para expansão dos impérios. O fato é que as hibridações culturais, econômicas e geopolíticas estão intimamente atreladas à caminhada dos homens por sobre o planeta, ou seja, o fenômeno da globalização, por assim dizer, tem a idade do Homem. Esse fenômeno atendeu a um sem número de reconfigurações no decorrer de sua trajetória, entretanto, trabalharei no recorte do que nomeio globalização contemporânea, mas exatamente aquela que se inicia com o advento das grandes redes de comunicação que marcam a passagem do século XX para o XXI. Nesse recorte o termo assume um caráter absolutamente

singular, como informa Stuart Hall (2006: 67), seguindo o argumento de Anthony Macgrew:

A “globalização” se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado.

Quando digo caráter singular estou entendendo globalização como fenômeno de caráter único alimentado por muitos processos midiáticos que possibilitam a interconexão entre indivíduos e grupos remetendo-os para além do princípio simbólico das identidades: tempo e espaço (Idem: 71). Na concepção de Harvey é a “destruição do espaço através do tempo”²³, o que acredito ser um pouco forte, dirá a reconfiguração do espaço pela velocidade no tempo. O fenômeno, o que aparece, é a globalização; os processos midiáticos são os movimentos interconectivos que plasmam o fenômeno. Portanto, a globalização é uma aparência, um aparecer que atende às mais diversas demandas conforme os olhos que circunstancialmente a observam, ela não possui um sentido ou um significado de *per se*.

Assim sendo, para trilhar o caminho que ora se propõe é preciso apartar o termo globalização dos processos de significação que ora a denomina hegemonização neoliberal ou capitalista, ora de articulações hegemônicas e contra-hegemônicas de poder ou, ainda, como Processos de homogeneização da humanidade, entre outros, e entendê-lo apenas como a possibilidade de intercomunicação em tempo diminuto e espaço virtual, independente da distância física entre seus interlocutores, o que passo a chamar apenas de interconexão. A interconexão é o agravamento, a meu juízo irreversível, da informatização de que nos falava Lyotard um pouco mais acima.

Stuart Hall (op.cit.: 71) afirma que “todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos”. Situo os processos de interconexão como

²³ Harvey, 1989: 205, apud Hall, 2006: 73.

verdadeiros destruidores de identidades a partir da separação entre espaço e lugar. Conforme Giddens (1990: 18)²⁴

Nas sociedades pré-modernas, o espaço e o lugar eram amplamente coincidentes, uma vez que as dimensões espaciais da vida real eram, para a maioria da população, dominadas pela presença – por uma atividade localizada... A modernidade separa, cada vez mais, o espaço do lugar, ao reforçar relações entre outros que estão “ausentes”, distantes (em termos de local), de qualquer interação face-a-face. Nas condições da modernidade..., os locais são inteiramente penetrados e moldados por influências sociais bastante distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente aquilo que está presente na cena; a “forma visível” do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza.

Num rápido retrocesso, se acompanharmos o desenrolar das relações humanas à distância desde a invenção da imprensa, para não ir mais além, passando pelo desenvolvimento dos correios e telégrafos, o telefone, o cinema e a televisão, nada se compara aos efeitos interconectivos proporcionados pelas redes de computadores e, mais recentemente, de celulares; o lugar da “convivência” e do estreitamento das relações sócio-afetivas definitivamente não coincide mais com o espaço territorial geográfico. Interconectados e acomodados dentro de suas casas, *lanhouses*, escritórios ou qualquer lugar/situação em que a interconexão seja possível, os seres humanos vivem hoje um processo de hibridação cultural em proporção e velocidade avassaladoras. Aos poucos os mitos identitários: nação, família, gênero, raça, sexo, tradição, pureza, etnia, ideologia; sem que se tenha tempo de tomar consciência disso, vão se esfacelando em micro estilhaços irremediáveis. Isso significa o fim dessas categorias? Não necessariamente, mas significa sua desnaturalização, sua precariedade e sua provisoriedade. Stuart Hall (ibidem: 18-19) dá um bom exemplo do que denomina “jogo das identidades” e que vale a pena reler na íntegra:

Em 1991, o então presidente americano, Bush, ansioso por restaurar uma maioria conservadora na Suprema Corte americana, encaminhou a indicação de Clarence Thomas, um juiz negro de visões políticas conservadoras. No julgamento de Bush, os eleitores brancos (que podiam ter preconceitos em relação a um juiz negro) provavelmente apoiaram Thomas porque ele era conservador em termos da legislação de igualdade de direitos, e os eleitores negros (que apóiam políticas liberais em questões de raça) apoiariam Thomas porque ele era negro. Em síntese, o presidente estava “jogando o jogo das identidades”.

²⁴ Apud. Hall, 2006: 72.

Durante as “audiências” em torno da indicação, no Senado, o juiz Thomas foi acusado de assédio sexual por uma mulher negra, Anita Hill, uma ex-colega de Thomas. As audiências causaram um escândalo público e polarizaram a sociedade americana. Alguns negros apoiaram Thomas, baseados na questão da raça; outros se opuseram a ele, tomando como base a questão sexual. As mulheres negras estavam divididas, dependendo de qual identidade prevalecia: sua identidade como negra ou sua identidade como mulher. Os homens negros também estavam divididos, dependendo de qual fator prevalecia: seu sexismo ou seu liberalismo. Os homens brancos estavam divididos, dependendo, não apenas de sua política, mas da forma como eles se identificavam com respeito ao racismo e ao sexismo. As mulheres conservadoras brancas apoiavam Thomas, não apenas com base em sua inclinação política, mas também por causa de sua oposição ao feminismo. As feministas brancas, que freqüentemente tinham posições mais progressistas na questão da raça, se opunham a Thomas tendo como base a questão sexual. E, uma vez que o juiz Thomas era um membro da elite judiciária e Anita Hill, na época do alegado incidente, uma funcionária subalterna, estavam em jogo, nesses argumentos, também questões de classe social.

A questão da culpa ou da inocência do juiz Thomas não está em discussão aqui; o que está em discussão é o “jogo das identidades” e suas conseqüências políticas.

Esse relato deixa clara a precariedade da identidade fixa e remete a uma “naturalização” da identificação provisória. Move-se tão naturalmente de uma identidade a outra que nem se dá conta do próprio descentramento, continua-se a se sentir inteiro sem nenhum resquício de esfacelamento o que leva à necessidade de se compreender de que modo somos sujeitos descentrados e o que isso quer dizer. Cabe esclarecer que os termos globalização e sujeito descentrado, aqui, não configuram nenhuma relação de causa e efeito, são movimentos distintos que se encontraram ao sabor do acaso histórico, mas que talvez se retroalimentem.

A ideia de “sujeito descentrado” construída por Stuart Hall é consequente de um processo longo e tortuoso como o foi, e por oposição, o processo de “centramento”²⁵ que se inicia com o *Cogito, ergo sum* de Descartes e tem seu coroamento na individualidade iluminista preconizada por Kant. O descentramento, ou o estilhaçamento da unidade do sujeito, que corresponde ao descentramento do pensamento ocidental, para Hall, atravessa cinco estágios que correspondem a cinco avanços na teoria social das ciências Humanas (idem: 34), a saber, o

²⁵ A idéia de centramento está relacionada à construção da noção de indivíduo, à noção de uma personalidade una erigida sobre as colunas da razão, a faculdade das faculdades, o sujeito centrado é capaz de agir conscientemente, de auto conhecer-se e, por conseguinte, de aperfeiçoar-se no sentido do bom e do Bem.

desenvolvimento da tradição marxista; a descoberta do inconsciente por Freud; a linguística de Saussure; a noção de poder disciplinar de Foucault e os movimentos de libertação da mulher.

Para Hall esses movimentos agiram com profundidade na desestabilização do pensamento moderno. Hall não esconde suas intenções: “A identidade cultural particular com a qual estou preocupado é a identidade nacional” (p.47), portanto, me parece que a questão aberta para Hall em 1992, data da primeira publicação do livro, continuava sendo àquela com a qual se ocupava Lyotard em 1979, qual seja: “uma legitimação do vínculo social, uma sociedade justa, será praticável segundo um paradoxo análogo ao da atividade científica?” (p.xvii), isto é, ao esfacelamento do “saber” em informação? O que nos leva a poder entender o ponto de vista da sociologia pós-estrutural que também investiga o “somos sem ser”.

A PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURAL

James Williams (2012: 13) classifica o pós-estruturalismo como “um movimento na filosofia que começou na década de 1960”. Entretanto, esse movimento se espalhou por diversas áreas desde a literatura até à sociologia, passando pelas artes, política, história e crítica da cultura. Ironicamente esse nome – pós-estruturalismo – liga-se muito mais aos autores que congrega do que aos assuntos propriamente tratados. Portanto, pra entender o pós-estruturalismo, Williams se vale da análise de aspectos da obra de cinco autores ditos icônicos desse movimento, a saber: Jacques Derrida e a noção de desconstrução, Gilles Deleuze pela diferença e repetição, o tema do evento em Jean-François Lyotard, a arqueologia do saber de Michel Foucault e a revolução da linguagem poética de Júlia Kristeva.

A tentativa de Williams é responder às duas críticas mais graves que sofre o movimento: “a primeira, que ele é deliberada e indiscutivelmente difícil; a segunda, que ele adota posições que são marginais, inconsistentes e insustentáveis” (p. 13). O que para o autor une autores e assuntos tão multifacetados é o fato de que “os limites do conhecimento têm um papel inevitável em seu âmago” (idem). Essa é uma questão fundamental no trabalho que ora apresento. Temos investigado, e continuaremos a fazê-lo, muitas noções de cultura e de subjetividade, e o que encontramos ao cabo de cada lance? A necessidade de sutura para dar coerência e consistência a cada argumentação. As margens do conhecimento redimensionam, quando não aniquilam, aqui que era seu impulso (ou intenção?) mais íntimo. O pós-estruturalismo, enquanto movimento, toma partido exatamente desse problema para torná-lo parte intrínseca do seu modo de pensar. O movimento pós-estrutural coloca a nu a impossibilidade do conhecimento como critério para se chegar à verdade, é o ambiente do “somos sem ser”. O pós-estruturalismo não é um pensamento, uma posição defensável, é um ambiente que não tem compromisso com a verdade, com o factível, com o definitivo.

É a mudança que interessa ao pós-estruturalismo, na sua concepção, se é que podemos dizer assim, tudo é diferença pura, já que desafia a identificação. Ao ressaltar de forma exacerbada a volatilidade e a fragilidade dos processos

identitários, o pós-estruturalismo prega, por exemplo, que “a verdade de uma população está onde ela está mudando” (op.cit. p.15) e não na sua suposta tradição. Portanto, para Williams esse movimento ultrapassa os limites do estruturalismo, “já que o projeto estruturalista pode ser sintetizado pelo conceito de que chega a um conhecimento seguro ao restringir, envolver diferenças no interior das estruturas” (p.14). Ora, as estruturas possuem limites irregulares que não podem ser negligenciados e denunciam, por si só, a impossibilidade de um interior sólido ou seguro.

Desse modo, embora o estruturalismo admita a mudança, quando há mudança nos padrões ou no cerne da estrutura, o pós-estruturalismo “projeta o limite para o interior do conhecimento e sobre nossa compreensão estabelecida da verdade e do bem” (p.14), tornando o limite o próprio cerne da questão. Portanto, o que interessa ao pós-estruturalismo não é o que há de fixo, mas aquilo que é mutante, não por uma mera troca de ponto de vista ou de alvo do olhar, mas por concluir a impossibilidade da verdade e por entendê-la como um artifício da moral. O conhecimento é um bem moral, nada além disso, onde o limite não se opõe ao interior, mas possui caráter positivo, isto é, suscita a movimentação. Ele não nega nada, alimenta a mudança, por isso é a mudança que interessa e não o bem moral. Sempre somos sem, na verdade, nada ser.

Sempre foi assim, somos sem ser. Isso não é uma novidade, mas algo que se tornou inocultável com o advento da interconectividade e a exacerbação dos processos tradutórios que dela advém. Não há como fugir dessa questão nas análises acerca da educação na contemporaneidade, elas incidem diretamente sobre a noção de conhecimento e, por conseguinte, de currículo e de escola. Tentemos então entender o que pode ser um sujeito traduzido.

O SUJEITO TRADUZIDO

A interconectividade global e seus apelos ao consumo e promessas de uma vida melhor, são teses que contribuem para a compreensão dos fenômenos decorrentes das imensas ondas migratórias que assolam o planeta, cujos encontros interculturais produzem o que Homi Bhabha (2003) denomina fenômeno da “tradução”.

A tradução é fruto do deslizamento da ideia de tradição, que pode ser entendida, de um lado, como a tentativa de manutenção de uma identidade local do imigrante que, absolutamente impregnado pelos valores e costumes do novo lugar, é acometido tanto pela nostalgia como pelo fundamentalismo, mas está cômico que de aquele mito identitário de uma pátria imaginária não mais retornará. Melhor, tem plena consciência do espaço criativo que na construção de uma tradição imaginária e imaginada, e, de outro lado, como algo próximo ao que se entende por “sincretismo”, no âmbito da religião, que é a mescla de credos, valores e costumes produzindo ritos e mitos absolutamente distintos de seus supostos compósitos. Os dois casos produzem híbridos que não são entendidos por Bhabha como frutos de uma razão dialética, já que não são nem a conciliação nem a superação entre dois opostos ou intangíveis, mas como um algo que abandona a ideia de estação e adere a um ininterrupto estado de movimento mesclatório cujo sentido e destino é impossível determinar ou mesmo imaginar.

O conceito de tradução remete à possibilidade de pensar o entre-lugar, que não é nem o local de origem do imigrante, em termos de ambiente cultural, nem o novo lugar para onde migrou. A tensão entre a tendência homogeneizadora da globalização e o que Bauman (2005) classifica como “ressurgimento da etnia” produz na agência cotidiana a separação entre o corpo político e o pertencimento étnico ou de sexo. Trata-se de importantes ingredientes do que Hall (2006: 97) sinaliza como “lento e desigual, mas continuado, descentramento do Ocidente”. Acrescento a esse pensamento aquilo que penso, a falta de melhor termo, serem migrações espirituais que produzem o fenômeno da tradução em entre-lugar virtual através da interconectividade.

O mesmo ponto de vista pode ser aplicado aos analistas que percorrem as vias da tensão entre o local e o global, como é o caso de Bob Lindgard (2004). Amparado em Appadurai e seu conceito de globalização vernacular rejeita o significado da globalização como algo que significa apenas ocidentalização, americanização, mercantilização e homogeneização, mas ainda contrapõe realidades locais e globais, práticas políticas tomadas de cima para baixo e práticas localizadas ou micronarrativas. A meu juízo o conceito de interconectividade que se abstrai da ideia de globalização em Hall elimina essa tensão entre o global e o local, já que o local e o global inexistem de fato, são apenas fenômenos, espectros.

A interconectividade é o veículo dos processos de tradução e ela se dá no interior do tecido social, nas suas nano relações, todo fenômeno que espectralmente nos dá a ilusão de materializar-se é uma imensa tradução e um imenso híbrido que tem a incomensurabilidade como seu tecido constitutivo cuja identidade é impossível descrever.

Chamo nano relações àquelas de caráter celular e cotidiano que não chegam a formar micronarrativas. A narrativa de um modo geral qualifica-se como relato, exposição de um fato, de um acontecimento. Nas nano relações dos *mails*, torpedos e toda sorte de comunicação digital o que provavelmente implica maior impacto na cultura é a percepção, pelas partes em comunicação, dos conflitos provocados pelos movimentos de significação. A multiplicidade infinita de sentidos advinda dessas relações tende a eliminar a possibilidade de sentidos que possam se micro hegemonizar ou produzir qualquer tipo de fechamento, de significação; formam uma espécie de moto contínuo tradutório.

Quando uma suposta reestruturação educacional, por exemplo, chega a “materializar-se” seja como documento, seja como política – na sua mais ampla possibilidade – seja como uma suposta hegemonia; as nano relações já alteraram a cultura de tal forma que a dita reestruturação torna-se inexecutável, nos legando uma imensa sensação de vazio e de crise infinita. Essa sensação de angústia na busca de um caminho, uma saída, um sentido para nosso trabalho formador em educação, como é o caso do professor em particular, é fruto da impossibilidade de formação

para uma história ou narrativa global ou local, tal como a entendíamos segundo os pressupostos da modernidade, e, por conseguinte, de uma tensão entre elas. Não existe mais uma tensão entre homogeneização e heterogeneização, até porque esses ingredientes também inexistem. Existimos sobre os estilhaços irremediáveis dos “fluxos multidirecionais” da interconexão.

Se grande e importante parcela da população mundial ainda não está interconectada, ainda não tem acesso às redes de computadores, retribuo que onde houver relação humana lá estará o “vírus” da interconexão, seu raio de ação está para além das máquinas, tal como na brincadeira do telefone sem fio, onde a mensagem vai se alterando vertiginosamente à medida que vai sendo repassada. Vivemos sob a égide do sujeito traduzido que, embora isso não tenha uma relação de causa e consequência, a interconexão e a tradução se retroalimentam, ou seja, a impossibilidade de uma identidade fixa acrescida do estilhaçamento entre espaço e tempo, ou a desconstrução dessa relação, faz com que vivamos num ininterrupto processo tradutório que se dinamiza no interior das nano relações interconectadas, dando ao conceito de história um caráter novo de multiplicidade apartada da possibilidade de uma cronologia: a história não pode mais ser contada, mas apenas inventada sob a máscara do discurso, da conversa.

Mas a noção de história precisa ser mais bem investigada, ela é também uma barreira, um condicionante. Ela também contribui para a ilusão da autodeterminação. Em seguida retomamos a questão do sujeito.

O PROBLEMA DA HISTÓRIA

Muniz Sodré e Luís Felipe de Lima, logo na Introdução do Livro *Um Vento Sagrado: história de vida de um adivinho da tradição nagô-kêtu brasileira* (1996), nos colocam o seguinte problema para a história:

Ao contarmos uma história coletivamente significativa, estamos provocando a memória social, contribuindo para um posicionamento crítico em face do presente e preparando as bases de ações futuras. Por isso, o Ocidente faz da História uma ciência, numa multiplicidade de sentidos. Este empenho, nem sempre bem explicitado, visa sempre à mobilização dos atores sociais no sentido de lhes reestimular a ação (p.9).

Trata-se de uma visão claramente marxista da história, pensamento este que tem forte influência sobre o pensamento educacional, servindo de referência a muitas visões de escola, mais particularmente, e de educação, mais amplamente. O fato é que, apesar das divergências entre os marxistas, essa noção de história parece dar-lhes alguma unicidade e, portanto, uma questão importante para qualquer reflexão acerca da Educação.

Nos escritos de Karl Marx, segundo a leitura de Althusser²⁶, o homem – indivíduo – desloca-se do centro do sistema teórico e em seu lugar espriam-se as relações sociais. Esse deslocamento coloca em suspenso a ideia de essência humana, bem como a de uma essência atrelada ao indivíduo, como o pensava Descartes. Marx efetivamente não definiu classe social, parece que esse conceito comporia um capítulo não concluído de O Capital, dessa forma foram seus intérpretes que erigiram esse conceito a partir do que já estava sugerido no contexto da obra.

Louis Althusser integra uma plêiade de autores que compõe o que se convencionou chamar de marxismo renovado, crítico ao modelo soviético e adepto dos princípios propostos pela Revolução Cultural chinesa. Andriei Gutierrez²⁷ indica um dos problemas mais centrais do marxismo renovado: “como estudar grupos

²⁶Cf. Hall, 2006: 35.

²⁷Cf. Andriei Gutierre, disponível em:

http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt4/sessao1/Andriei_Gutierrez.pdf.

sociais e ações coletivas e remetê-los ao conflito entre as classes sociais sem incorrer no determinismo economicista ou idealista?”. A novidade althusseriana constitui-se em ampliar a demarcação do conceito de classe social como fenômeno econômico para repensá-lo como político e ideológico, o que torna o conceito de classe social mais próximo das atuais configurações sociológicas, mas isso acaba recaindo numa construção conceitual muito aquém da volatilidade das reordenações sociais mais contemporâneas, se é que há alguma ordem.

Bauman (2005) comentando o que chama de “apogeu do marxismo intelectual no Ocidente”, ocorrido nos anos 1970, chama a atenção, corroborando a constatação de Lyotard, para a perplexidade que arrebatou toda uma geração diante das reconfigurações de ordem política, ética, econômica, científica e estética. Para Bauman “só uma teoria capaz de ser engolida de uma só vez e imediatamente digerida poderia, ao menos por algum tempo, satisfazer” (p.39), e foi exatamente esse reducionismo da teoria marxista a um determinismo econômico que serviu de esperança para uma sociedade estupefata diante do escapamento de suas verdades essenciais. A crise dos relatos põe em cheque as noções de fundamento, de ser e de verdade e, com isso, reposiciona a ideia de conhecimento que deixa de ser o pressuposto da verdade, para se tornar a organização, o estoque e a distribuição da informação. Diz Lyotard (2006), “O critério de operatividade é tecnológico; ele não é pertinente para se julgar o verdadeiro e o justo” (p.xvii).

Bauman (op.cit.) avalia que o fim abrupto da esperança marxista durante a década de 1980 foi a constatação da impossibilidade de qualquer modelo dar conta da complexidade do mundo em que se vive e abranger a totalidade da experiência humana, incluindo-se aí o marxista.

A “silhueta masculina do proletário”, que supostamente garantiria a “inevitabilidade histórica” “economicamente determinada”, procurou em vão por um original ao qual pudesse se adequar. Em tempos de desregulamentação, terceirização internacionalizada, “subsidiariedade”, desengajamento administrativo, defasagem das “fábricas fordistas”, de uma nova “flexibilidade” dos padrões de emprego e rotinas de trabalho, e de um desmantelamento gradual, mas implacável dos instrumentos e proteção e autodefesa dos trabalhadores, ter a expectativa de um recondicionamento da ordem social conduzido pelo proletariado e de um expurgo dos males sociais por este inspirado significa forçar a imaginação de maneira insustentável. (p.40)

Baseando-se em Boltanski e Chiapello, Bauman (idem) lembra que a vida contemporânea é feita de pequenos projetos de curta duração e que isto carece de um esforço contínuo para que cada um se mantenha pelo menos “empregado”, o que retira o tempo para se pensar num “futuro melhor para todos” ou para as visões da “boa sociedade”.

O que na verdade os inventivos anos 1980 trouxeram foi o esfacelamento das sociedades numa imensa multiplicidade de grupos “identitários” em disputa entre si, mas principalmente colocando sob suspeição a própria possibilidade da identidade nacional que, em última instância, unia a todos por um fiapo. Bauman ressalta que se trata de um “efeito imprevisto” essa fragmentação acelerada da dissensão social. Contudo não deixa de ressaltar o exagero com que os “mensageiros das novas visões” minimizam as injustiças sociais. Bauman recorda a crítica afiada de Rorty:

Eles preferem, afirma Rorty curto e grosso, “não falar sobre dinheiro”. Seu “principal inimigo [suposto] é um esquema mental e não um ajuste econômico”. Consequentemente, a “esquerda cultural” a que todos pertencem “é incapaz de se engajar na política nacional”. Para reingressar na arena política, ela “teria de falar mais sobre dinheiro, ainda que à custa de falar menos sobre estigma”. (p.43)

O próprio movimento feminista traz à tona a necessidade de constituição de uma política para cada identidade, entendendo-se aí identidade não mais como uma inteireza, um porto seguro, mas como movimento em si mesmo e internamente contraditório, como identificação. Vide os conflitos identitários que emergem no caso do Juiz Thomas citado anteriormente.

Luiz Paulo Moita Lopes (2002), em *Identities Fragmentadas*, pontua que a atual tarefa das Ciências Sociais é dar sentido as “transições rápidas que as sociedades estão experimentando devido aos processos de globalização” (p.89-90):

Essas mudanças têm sido responsáveis por novos modos de pensar o mundo como também as próprias pessoas em seus esforços para compreender o que está acontecendo em volta delas em seus embates cotidianos de construção do significado. (p.90)

Tudo aquilo que dava centralidade e, por conseguinte, identidade: nasci no Brasil, sou naturalmente brasileiro; nasci masculino, sou naturalmente homem, sou da raça branca ou negra; esfumou, tudo não passa de mera herança de nossos mitos identitários, nomeações desessencializadas, significantes absolutamente vazios. Essas identidades, muito caras à modernidade, é que nutriam as supostas condições de sujeitos, davam centralidade, faziam dos indivíduos partícipes da criação. Lá se podia ser, por exemplo, patriota, respondia-se aos apelos de uma nação, entendida com fruto da luta de um povo erigido sobre os ombros da tradição, da pureza da raça, do ancestral divino, ou do esforço, pela dissidência, da construção de um “ideal”: uma ideia divinizada em sua substância, seu solo, sua descendência.

Desse modo, os movimentos de libertação da mulher e todos os outros movimentos que dele decorreram sejam para libertação sexual, sejam para garantir de direitos de minorias ou agrupamentos étnicos deslocados de seu habitat, suprimem as garantias de centralidade a partir das características biológicas. Sexo e gênero já não coincidem, o conceito de raça cede lugar ao de etnia e este, por sua vez, dizima-se nas migrações tradutórias.

Bauman (2005) conclui que a luta por justiça social acabou se tornando uma luta por “reconhecimento” e que a identificação tem um forte poder estratificador, a começar pela divisão entre os que podem “escolher” identidades segundo as circunstâncias e os que são “identificados” a sua própria revelia pelo estigma. No entanto, para os que podem “escolher” inclui-se aí um sério fator de risco de o investimento em tal ou qual “identidade” fracassar ao longo da luta pelo “reconhecimento” e acabar por se transformar em “estigma”, portanto um círculo que pode ser tanto vicioso como virtuoso, dependendo da administração e da execução do poder de convencimento e de sobreposição de uma “identidade” sobre a outra. Lembrando sempre que tais “identidades” não possuem nenhum caráter de essência e, portanto, em princípio, se constituem como “escolhas” feitas muito mais à guisa de investimento no próprio reconhecimento do que na defesa propriamente dita de uma “causa”, o que nos faz concluir que essa “escolha” já é uma escolha submersa num

ambiente cultural que a priori não se escolheu. Em síntese, o tal sujeito não passa de discurso.

O SUJEITO COMO DISCURSO ESTÉTICO

Se pensarmos que a condição de sujeito coincide com sua atitude e sua intenção de ser, é novamente na noção de conhecimento e de verdade que se concentra a discussão acerca desse sujeito. Para se compreender o não-sujeito é preciso demolir a sacralidade tanto do conhecimento quanto da verdade. É na voz de Friedrich Nietzsche que encontramos nosso ponto de partida:

Em algum ponto perdido deste universo, cujo clarão se estende a inúmeros sistemas solares, houve, uma vez, um astro sobre o qual animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o instante da maior mentira e da suprema arrogância da história universal. (F.N., 1873)

Segundo Michel Foucault (2010), quando Nietzsche diz que o conhecimento foi inventado a intenção é opor invenção à palavra origem. Dizer que o conhecimento humano foi inventado significa dizer que ele não está inscrito na natureza humana, que ele não constitui o mais antigo instinto do homem. Não há no humano o germe do conhecimento. Dizer que o conhecimento foi inventado é dizer que a verdade foi construída segundo cada invenção, segundo cada discurso, o que nos leva a concluir que conhecimento é apenas discurso ou, como agravaria Rorty, é uma conversa.

O discurso é um conjunto de fatos linguísticos ligados entre si por regras sintáticas de construção²⁸. Foucault considera os fatos de discurso tal como os anglo-americanos: como jogos estratégicos de ação e reação, de dominação e de esquivas, como também de luta. Portanto, o que deve ser feito é a constituição de um sujeito de conhecimento, que a cada instante é fundado e refundado, através de um discurso tomado como um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais, o que contradiz a vigente compartimentação do conhecimento em disciplinas e, por conseguinte, a inadequação do magistério como formação a uma sociedade que, como vimos nas teses de Hall, já se configura sob a égide do sujeito descentrado. Talvez resida nessa inadequação o sentimento de crise que tanto se propala nos meandros da Educação.

²⁸ Dicionário Aurélio.

Assim sendo melhor que ela se configure com obra de arte, que não significa nada, que não quer dizer nada, mas que suscita a fruição. Desprovido dos limites do passado, que se sabe inventado, e do futuro, obsoleto já que o sentido inexistente, cabe o espaço da criação e do suscitar a criação e a fruição. Cabe despir-se da farsa do conhecimento e mergulhar no abismo sem fundo da estética: a reconciliação entre Apolo e Dionísio através do trágico.

A estética de Nietzsche não é a tentativa de uma filosofia que possa entender a obra de arte, mas sim transformar o próprio homem em obra de arte, convencendo-o a abandonar a racionalidade iluminista e aderir a embriaguez e a ilusão consciente, já que também apolínea posto que forma, da existência estética, onde a criação e não mais a compreensão seja o *dínamos* dessa existência. Penso que no universo da interconexão e do sujeito traduzido a embriaguez dionisiaca seja uma possibilidade de nos sentirmos confortáveis num mundo ausente de sentidos onde a agência individual é verdadeiramente uma ilusão, sem que isso nos impeça de forjar formas, discursos, conversas sob a égide de Apolo.

Procuramos conhecimento, temos uma fundamental vontade de conhecimento, que governa e dirige as forças mais íntimas, e exige conceitos cada vez mais precisos. O que nos atrai é uma força que possui tudo quanto nos contradiz, tudo o que nos é antípoda. Para Foucault: o conhecimento em Nietzsche é fruto do confronto entre os próprios instintos²⁹. O conhecimento em Nietzsche não significa desvelamento, mas sim ação celebrativa da vida, por isso distancia-se da tríade: ciência (método), verdade (Deus, bem), sujeito (fundamento).

Luc Ferry (2008) encontra na crítica nietzschiana dos valores o modelo de todas as desconstruções, diz ele:

A primeira filosofia a literalmente aniquilar a noção de ideal enquanto tal e, então, preparar, sem querer, os espíritos para o advento dos principais efeitos intelectuais e morais da globalização foi a "genealogia" nietzschiana. Ela formou a matriz final de todas as vanguardas, de todas as filosofias da desconfiança, que teriam como principal tarefa a explosão em pedaços da dupla ilusão do sentido e da transcendência.

²⁹Cf. Hall, 2006.

A ideia de criar é no sentido estético da obra de arte que, por sua vez, não tem origem nem fim e não quer dizer nada, apenas estar, fugazmente estar presente ao encontro. Esse ponto de vista embora sugestivo impede a prescrição, pois qualquer proposição prévia aborta a criação e o sentido catártico característico do aprender que não é privilégio de ninguém, mas do encontro onde espaço e tempo não necessariamente precisam coincidir. Nesse sentido currículo, por exemplo, é qualquer coisa menos conteúdo disciplinar, está mais próximo dos fazeres inter e pluridisciplinares do que qualquer seccionamento possível. O currículo é também encontro estético e, portanto, não-lugar, é modo de ver e estar no mundo.

O SUJEITO COMO NÃO-LUGAR

Marc Augé em 1994 (apud in: Carvalho, 2005) elabora o seguinte conceito de não-lugar:

Os não-lugares são tanto as instalações necessárias à circulação acelerada de pessoas e bens (vias expressas, trevos rodoviários, aeroportos...) quanto os próprios meios de transportes e os grandes centros comerciais [...]. Não-lugares por oposição à noção sociológica de lugar, àquela de cultura localizada no tempo e no espaço.

O não-lugar configura-se, portanto, mais como um ambiente do que como uma localidade espacialmente delimitada. A noção de ambiente no mesmo tempo que pressupõe abrigo pressupõe movimento interno, saída e chegada. Como pensar um sujeito como ambiente? Uma estação impregnada de movimento, mas que nada retém?

Hall afirma que as identidades se constituem dentro da representação e não fora dela e que elas se constroem dentro do discurso não fora dele. Calcado em Laclau sustenta que 'a constituição de uma identidade social é um ato de poder', portanto o sujeito como identidade é tudo aquilo que venho tentando negar desde o início do texto, mas o que seria o sujeito como identificação? Diz ele:

Em alguns trabalhos recentes sobre este tópico, tenho me apropriado do termo identidade de uma forma que, sem dúvida, não é compartilhada por todos e talvez não seja bem entendida. Uso "identidade" para referir-me ao ponto de encontro, o ponto de sutura entre, de um lado, os discursos e práticas que tentam interpelar-nos, falar-nos ou nos colocar no nosso lugar como sujeitos sociais de discursos particulares e, de outro, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos suscetíveis de "decisão". De tal modo, as identidades são pontos de adesão temporária às posições subjetivas que nos constroem as práticas discursivas.

A ideia de que uma sutura eficaz do sujeito a uma posição subjetiva requer não só que aquele seja "convocado", mas que seja investido na posição. Significa que a sutura deve ser pensada como uma articulação e não como um processo unilateral e, isto, por sua vez, põe firmemente a *identificação*, não as identidades, na agenda teórica. (Hall, 2003: 20-21)³⁰

³⁰ Tradução minha.

Portanto, a despeito da ideia de “sujeito social”, certamente revestida de ideologia, a “identificação” é um ponto de articulação entre os discursos e os processos de subjetivação, o que quer dizer que identificação é movimento, é não-lugar. E é assim que, desse ponto de vista, se pensa a figura do sujeito do conhecimento como articulador entre discursos e processos de subjetivação, sendo que nem um nem outro pertencem ao sujeito, nem são agências do sujeito, mas que se oferecem ao indivíduo como ação criativa, também como possibilidade de usufruto. Os discursos e as práticas são o próprio ambiente da estação, os processos de subjetivação são os usos que os indivíduos fazem dela e que dialogicamente se submetem a ela. Não há decisão por parte do indivíduo, apenas mediação, ambiência, trânsito. O que há são apenas as ilusões e as fantasias criativas que uma bela estação e sua própria condição de passagem proporcionam aos transeuntes, por isso uma relação estética e criativa.

Diante desse estado de coisas vale uma pequena incursão na ideia de “poder disciplinar” contida na “genealogia do sujeito moderno” cunhada por Michel Foucault, como tentativa de análise para o modo como surgem essas relações de poder e, portanto, de “escolhas”. De alguma maneira percebe-se uma espécie de disciplinamento das múltiplas “identidades” pela “supra-identidade” nacional. Segundo Foucault, a disciplina é exercida não só pelos regimes administrativos como também pelas “disciplinas” das ciências sociais que fomentam os conhecimentos e cuja finalidade é produzir “um ser humano que possa ser tratado como um corpo dócil” (Hall, *op.cit.*: 42, citando Dreyfus e Rabinow).

Thamy Pogrebinschi (2004)³¹ faz uma interessante análise acerca do conceito de poder em Michel Foucault. A primeira questão que levanta está no fato de que o filósofo jamais erigiu uma teoria geral do poder e sempre se distanciou de uma análise baseada tanto na teoria do direito quanto do poder institucionalizado. A ideologização do poder também é outro fator que mascara a possibilidade de se pensar um poder que seja propositivo, um poder que seja também saber. Pogrebinschi, citando Fontana e Bertani, alerta sobre o equívoco que muitas

³¹ Disponível in: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n63/a08n63.pdf>.

interpretações têm dado aos conceitos de poder disciplinar e biopoder, como se fossem duas teses distintas; para os autores:

Esses dois poderes não constituíram, pois, como se disse às vezes, duas 'teorias' no pensamento de Foucault, uma exclusiva da outra, uma independente da outra, uma sucessiva à outra, mas, antes, dois modos conjuntos de funcionamento do saber/poder, tendo, é verdade, focos, pontos de aplicação, finalidades e móveis específicos (Fontana e Bertani 1999: 330).

Pogrebinschi defende a hipótese de que há um núcleo teórico-metodológico comum entre os dois conceitos que, retirando-os da esfera da lei e da repressão, pensam o poder como produtividade e como positividade, diz ela:

Trata-se de um núcleo teórico conceitual que, ao afastar o poder da ideia de repressão e de lei, o torna emancipatório, libertador. Trata-se, afinal, de um conceito de poder como produtividade, como positividade. A chave para encontrar esse núcleo comum nos conceitos de poder disciplinar e de biopoder é a permanência em ambos do poder-saber, da ideia de poder enquanto produtor de conhecimento.

Concentrada no que chama de o primeiro período da obra foucaultiana, que exclui a discussão de *A Hermenêutica do Sujeito*, a autora se cerca de cinco cuidados metodológicos, ou genealógicos, para levar a cabo seu intento, a saber, o primeiro, é o princípio da *localidade* do qual Foucault se utiliza para fugir tanto da juridicização quanto da centralidade do poder; o segundo é o princípio da *exterioridade* e da *objetivação*, que busca o poder no ponto em que se estabelece e produz um efeito; terceiro, o princípio da *transitoriedade* e da *circularidade*, o poder circula incessantemente e transita pelo indivíduo; quarto, o princípio da *ascensão*, onde o vetor de poder se inverte, ao invés de pensado de cima para baixo é analisado de baixo para cima através de seus mecanismos moleculares; por fim, o princípio da *não-ideologização*³², onde substitui as ideologias pelos saberes. Para Pogrebinschi o conceito de poder foucaultiano se situa em algum lugar entre o direito e a verdade e propugna o seguinte problema: “Quais são as regras de direito de que se valem as relações de poder para produzir discursos de verdade?”.

³² Grifos da autora.

Entretanto, o que mais me interessou no texto de Pogrebinschi é sua conclusão de que o poder-saber, isto é, a ideia de 'poder enquanto produtor de conhecimento' é o ponto de interseção entre o poder disciplinar e o biopoder:

O poder *produz*: ele constrói; destrói e reconstrói; ele transforma, acrescenta, diminui, modifica a cada momento e em cada lugar a si mesmo e a cada coisa com a qual se relacione em uma rede múltipla, móvel, dinâmica, infinita... o poder é produção em ato, é a imanência da produtividade. Acima de tudo, como vimos, o poder está em estreita relação com o saber. Poder e saber se produzem e auto-reproduzem, estabelecem uma relação de mútua dependência – e de mútua independência – produzindo, dessa fusão interprodutiva, um novo conceito: o poder-saber. (2004: 199)

Assim sendo, pretendo buscar subsídios para essa discussão na ideia de *cuidado de si*, tema do curso de 1982, intitulado *A Hermenêutica do Sujeito*. Segundo o próprio Foucault “*Trata-se de estudá-lo não apenas em suas formulações teóricas, mas de analisá-lo em relação a um conjunto de práticas que tiveram uma grande importância na Antiguidade Clássica ou tardia*” (2010: 443). Minha intenção é aproveitar as próprias análises de Foucault como práticas curriculares, demonstrando que essas práticas, tão moleculares, não só se estabelecem como relações de poder, mas produzem discursos de verdade que resultam ou não em mudanças na matéria plástica das culturas.

PARA ALÉM DA SUBJETIVIDADE E DA ALTERIDADE

A ideia de currículo suplanta as “formas textuais e discursivas de análise”, confunde-se com uma instância da própria cultura que intervém e se alimenta das subjetividades, e eu não chamaria esse movimento de recontextualização, mas exatamente do local intermediário da cultura observado por Michel Foucault é na razão dialógica das falas que habita a faixa mediana da cultura de que nos fala Foucault em seu *As palavras e as coisas* às páginas XVI-XVIII:

Os códigos fundamentais de uma cultura – aqueles que regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, sua trocas, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas – fixam, logo de entrada, para cada homem, as ordens empíricas com as quais terá de lidar e nas quais se há de encontrar. Na outra extremidade do pensamento, teorias científicas ou interpretações de filósofos explicam por que há em geral uma ordem a que a lei geral obedece, que princípio pode justificá-la, por que razão é esta ordem estabelecida e não outra. Mas, entre essas duas regiões tão distantes, reina um domínio que, apesar de ter, sobretudo, um papel intermediário, não é menos fundamental: é mais confuso, mais obscuro e, sem dúvida, menos fácil de analisar. É aí que uma cultura afastando-se insensivelmente das ordens empíricas que lhe são prescritas por seus códigos primários, instaurando uma primeira distância em relação a elas, fá-las perder sua transparência inicial, cessa de se deixar passivamente atravessar por elas, desprende-se de seus poderes imediatos e invisíveis, libera-se o bastante para constatar que essas ordens não são talvez as únicas possíveis nem as melhores: de tal sorte que se encontre diante do fato bruto de que há, sob suas ordens espontâneas, coisas que são em si mesmas ordenáveis, que pertencem a uma certa ordem muda, em suma, que há ordem. Como se, libertando-se por uma parte de seus grilhões linguísticos, perceptivos, práticos, a cultura aplicasse sobre estes um segundo grilhão que os neutralizasse, que, duplicando-os, os fizesse aparecer ao mesmo tempo que os excluísse e, no mesmo movimento, se achasse diante do ser bruto da ordem. É em nome dessa ordem que os códigos da linguagem, da percepção, da prática são criticados e parcialmente invalidados. É com base nessa ordem, assumida como solo positivo, que se construirão as teorias gerais da ordenação das coisas e as interpretações que esta requer. Assim, entre o olhar já codificado e o conhecimento reflexivo, há uma região mediana que libera a ordem no seu ser mesmo: é aí que ela aparece, segundo as culturas e segundo as épocas, contínua e graduada ou fracionada e descontínua, ligada ao espaço ou constituída a cada instante pelo impulso do tempo, semelhante a um quadro de variáveis ou definida por sistemas separados de coerências, composta de semelhanças que se aproximam sucessivamente ou se espelham mutuamente, organizada em torno de diferenças crescentes, etc. De tal sorte que essa região “mediana”, na medida em que se manifesta os modos de ser da ordem, pode apresentar-se como a mais fundamental: anterior às palavras, às percepções e aos gestos, incumbidos então de traduzi-la com maior ou menor exatidão ou sucesso (razão pela qual essa experiência da ordem, sem seu ser maciço e primeiro, desempenha sempre um papel crítico); mais sólida, mais arcaica, menos duvidosa, sempre mais “verdadeira” que as teorias que lhes tentam dar uma forma explícita, uma explicação exaustiva, ou um fundamento filosófico. Assim, em toda cultura, entre o uso do que se poderia chamar os códigos ordenadores e as

reflexões sobre a ordem, há a experiência nua da ordem e de seus modos de ser.

Nesse momento só me interessa esse insight que Foucault trouxe à luz em *As palavras e as coisas*, a meu juízo, somente no curso de 1982 – *A hermenêutica do sujeito* – é que Foucault esmiúça essa faixa mediana da cultura ao analisar as práticas do cuidado de si.

Se levarmos em consideração a tradição racionalista que nos foi legada por Descartes, a fórmula *conhece-te a ti mesmo* é fundadora das relações entre sujeito e verdade, seja como desvelamento, seja como fato, seja como construto. Entretanto a trajetória do *conhece-te a ti mesmo* evidenciada pela pesquisa de Foucault nos revela outro olhar acerca dessa relação entre sujeito e verdade ao trazer para a cena o *cuidado de si*. Na Grécia Antiga, por exemplo, o princípio *ocupar-se consigo mesmo* era bastante corriqueiro e de modo algum filosófico, associava-se aos três preceitos délficos: não procure o exagero, não prometa nada, seja preciso no que quer saber, ou seja, os preceitos propunham um exercício prático que propunha a seguinte verdade: para se conhecer é preciso cuidar de si. O cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens cravado na sua existência e constitui um princípio de movimento no curso da existência. Ocupar-se consigo mesmo constitui, a um tempo, um fenômeno cultural de conjunto, próprio da sociedade helenística e romana, mas também um acontecimento do pensamento. No entanto, é interessante pensar que como a mesma expressão, *cuidado de si*, tem conotações diferentes no decorrer do tempo, isto é, conforme a sociedade em que se a pensa, é no delineamento dessas diversas práticas que podemos entender de onde surgem os ingredientes que compõem as próprias culturas, diz Foucault:

Ora, em todo pensamento antigo de que lhes falo, seja em Sócrates, seja em Gregório de Nissa, “ocupar-se consigo mesmo” tem sempre um sentido positivo, jamais negativo. Ademais – paradoxo suplementar – é a partir dessa injunção de “ocupar-se consigo mesmo” que se constituíram as mais austeras, as mais rigorosas, as mais restritivas morais, sem dúvida, que o Ocidente conheceu, as quais, repito (...), não devem ser atribuídas ao cristianismo, porém a moral dos primeiros séculos antes de nossa era e do começo dela (moral estóica, moral cínica e, até certo ponto, também moral epicurista). (2010: 13-14)

Foucault percebe que, embora o pensamento medieval já busque uma desconexão entre o sujeito cognoscente e a verdade a partir da teologia, o momento cartesiano é que requalifica o *conhece-te a ti mesmo*, instituindo a evidência da existência do sujeito no próprio acesso ao ser e separando a verdade da espiritualidade. “O acesso à verdade, cuja condição doravante é tão somente o conhecimento, nada mais encontrará no conhecimento, como recompensa e completude, do que o caminho indefinido do conhecimento”³³. No entanto, ressalta que há uma certa estrutura de espiritualidade que tenta vincular o conhecimento a uma transformação do sujeito, que é ainda um tema fundamental da educação.

O estudo do *cuidado de si* não se faz apenas nas suas formulações teóricas, mas a partir do conjunto das práticas. Foucault, como já citado, em *As palavras e as coisas* percebe a existência de uma zona mediana na cultura que se coloca entre os símbolos e a reflexão sobre eles - dois polos constituintes de toda cultura, onde, diz ele: “há a experiência nua da ordem e de seus modos de ser”. Essas práticas não são meros hábitos que se cristalizam, mas exercícios a partir daquilo que se pensa ao mesmo tempo que reflexões práticas sobre o pensado, essa experiência nua da ordem e de seus modos de ser é que possibilita ao longo do tempo, no interior da própria prática, ressignificações imperceptíveis para aquele presente, mas que potencializam as mudanças vindouras, é o âmago da dinâmica da cultura. É no interior dessa zona mediana que o “cuidado de si” vai se reconfigurando como *conhece-te a ti mesmo*.

Nos dois extremos do *cuidado de si* estão Sócrates e Gregório de Nissa, de um lado a preocupação com a cidade e a virtude entendida como justa medida, de outro, o cuidado com a alma em detrimento às exigências da carne, uma ascese; entre os dois se observa os epicuristas onde o cuidado com a alma adquire um caráter terapêutico (médico). Também o *cuidado de si* significou superioridade social, como por exemplo, a necessidade do ócio como uma vantagem da riqueza. Há também a conotação das obrigações rituais para com os deuses e os mortos. O *cuidado de si* foi considerado, ainda, a um só tempo um dever e uma técnica.

³³ Op. Cit. p.18-19.

No resumo que o próprio Foucault faz de seu curso de 1982 estabelece uma comparação entre o cuidado de si conforme aparece no Alcebiades e como se revela nos textos dos séculos I e II, propondo como parâmetro três questões a “relação do cuidado de si com a política, a pedagogia e o conhecimento de si” (p.445).

Do ponto de vista da política, o mesmo aconselhamento: cuida de si, conhece-te a ti mesmo; tanto dirigia-se a faixas etárias diferentes como produzia sentidos diferentes em cada polo. Enquanto no Alcebiades o conselho de Sócrates se destinava à juventude, enfatizando a importância do cuidado de si como missão divina, como tarefa desinteressada e como a função útil de cuidar da cidade; oito séculos mais tarde como esse mesmo conselho (Conhece-te a ti mesmo) Gregório de Nissa propunha que ele se destinasse a vida toda, devendo o cuidado de si tornar-se um ‘movimento de renúncia ao casamento, de desprendimento da carne e pelo qual, (...), encontramos a imortalidade de que fomos destituídos’.

Submetendo esse deslizamento do cuidado de si a uma espécie de microscopia podemos perceber a passagem de um ponto de vista imanente para um transcendente. Enquanto no Alcebiades a ideia de uma missão divina traduzia-se como um cuidado com uma alma, que jazia esquecida no fundo do próprio jovem, que precisava ser resgatada e cultuada pela reminiscência, alma esta capaz de memória, uma memória que suscita a consciência e esta o conhecimento, trata-se de um divino em mim, de um *daimon* que me permite acessar, pelo esforço da lembrança, o mundo das idéias. Em Gregório a ação divina se faz de fora para dentro, através de uma renúncia do corpo alimenta-se uma alma que antecede e sobrevive ao corpo, renunciar ao corpo é renunciar à vida do corpo, porque a vida real é a transcendência ao mundo do corpo, onde, ao contrário do corpo, tudo é infinitude e eternidade.

Mas como se deu a passagem de um polo a outro? Nisso consiste hermenêutica do sujeito de Foucault, em demonstrar que isso não se deu de forma evolutiva, muito menos na base da causa e efeito, mas como um processo de suscitamento contingente, que foi, mas que poderia não ter sido, e é somente com a observância da prática do cuidado de si, isto é, da prática de ver e estar no mundo,

que se pode perceber os deslizamentos culturais. É isso que gostaria de sugerir, um olhar para o currículo como uma prática de cuidado de si, como uma prática de ver e estar no mundo que, apesar de atrelada e de valer-se dos significantes disponíveis da linguagem, coloca-se como abertura criativa para o devir, coloca-se como um contra-projeto.

O CONTRA-PROJETO

As análises antecedentes levam a algumas conclusões preliminares, a primeira refere-se aos efeitos do aumento da comunicabilidade sobre os processos de identificação, isto é, a sofisticação, mas, principalmente, a disseminação dos meios de comunicabilidade: televisões, celulares, computadores, rádios, jornais, etc.; que contribuem de forma substantiva para o estilhaçamento e provisoriedade das identidades. A segunda, consequência da primeira, coloca sob suspeita o primado do sujeito sobre as ações ditas conscientes e, a terceira, constatando-se que o humano é prisioneiro da linguagem, refere-se à importância dos processos de significação não apenas como frutos de articulações políticas, mas, sobretudo, como processos que escapam aos projetos políticos ou ao controle dos Estados.

Por outro lado, a ideia de currículo suplanta as 'formas textuais e discursivas de análise', confunde-se com uma instância da própria cultura que intervém e se alimenta das subjetividades mas da dinâmica do local intermediário da cultura observado por Michel Foucault. Desse ponto de vista o currículo se instala nessa faixa mediana da cultura, deixando as duas pontas da cultura, 'os códigos ordenadores e a reflexão sobre a ordem', absolutamente voláteis ou como a 'experiência nua da ordem e seus modos de ser'.

Quando se enuncia um dado conteúdo, não se estará fazendo uso puro e simplesmente dos símbolos, nem se estará refletindo filosoficamente sobre eles, mas se estará praticando a própria associação entre mutabilidade e comunicabilidade, estar-se-á imerso no *dínamus* da cultura, exatamente nessa faixa mediana a que se reporta Foucault, numa razão dialógica que não é maiêutica, mas que coloca em potência desarticulações, desestruturações, desconstruções e, principalmente, paradoxos que sugerem uma zona de confronto, mas que se alimenta das traduções e hibridações, conforme Bhabha (op.cit). Ressalto que a globalização como interconexão agrava os processos de mutabilidade e de comunicabilidade e torna ainda mais imprecisa e obscura a faixa mediana da cultura onde habita o currículo, que se mostra sempre ao modo de um ato falho sob a forma de paradoxo.

Nesse sentido refletir sobre currículo pressupõe pelo menos três preocupações, a primeira refere-se a própria historicidade da noção de currículo, a segunda é a tentativa de entendimento do ambiente cultural contemporâneo à própria reflexão e, a terceira, é a condição de possibilidade de articulação entre currículo e cultura no atual estado da arte. Se num primeiro momento nossa preocupação se centrou no entendimento da cultura e da subjetividade como conceitos atrelados às suas próprias historicidades, aqui será a de tentar entender o que de nós ficará para a historicidade, como uma fotografia guardada num álbum. Lembro, entretanto, que uma fotografia não é uma representação do real, mas um recorte, uma cena enquadrada cuja perspectiva e luz podem produzir muito mais ilusões do que subsídios para uma verdade; referências muito particulares é que darão ou não sentido a foto na esteira da temporalidade.

Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Fernandes de Macedo (2002) analisam o pensamento curricular no Brasil no período que vai desde os anos 1920 até o ano 2000. Tal análise tem a preocupação, de um lado, com as influências políticas e teóricas sobre as noções de currículo, e conseqüentemente de conhecimento, que compuseram a história da educação no Brasil e, de outro lado, em elencar as diversas tendências do pensamento curricular para o então recém-nascido século XXI.

O longo período que vai de 1920 a 1980 é classificado pelas autoras como de 'transferência instrumental de teorizações americanas', conseqüente da condição de refém em que a América Latina, incluindo o Brasil, se encontrava na sua trajetória desenvolvimentista. Tais teorias em sua maioria de caráter funcionalista iniciavam um processo de disciplinamento do brasileiro rumo ao pensamento técnico e particularizado. Interessante perceber já nesse momento uma dissenção entre conhecimento e processo identitário. O pensamento técnico e setorizado não pretende, em princípio, nenhuma intervenção na identidade nacional ou na subjetividade, mas instrumentalizar o indivíduo com o intuito de aumentar a sua performance para o mercado. Desse modo discreto o "espírito" globalizado vai se imiscuindo nas almas sem que estas se apercebam, incentiva a individualidade ao mesmo tempo em que delimita o campo onde devem agir as suas individualidades.

É imperceptível aos indivíduos de então as marcas que vão sendo aos poucos esculpidas em suas (in)consciências, até porque tais marcas não são intencionais nesse sentido ou pelo menos não têm um autor claramente definido. A partir dos anos 50, ainda do século XX, a ideia de desenvolvimento tecnológico, inequivocamente de cunho capitalista, dirigia-se ao sincero desejo de crescimento das sociedades calcado nos princípios da democracia liberal e dos direitos do homem, estes sim, defendidos, pelo menos na fala, pela esquerda e que paradoxalmente se encontram no fundo do individualismo radical dos tempos atuais.

A erradicação da pobreza surge como argumento incontestável à democracia liberal e aos direitos do homem, o que os Estados Unidos da América podiam demonstrá-lo de forma cabal e o faziam a associando à liberdade de se poder ser o que se é. O alvo em princípio não era a transformação das culturas locais, mas operar os ajustes necessários a um modo de produzir bens de consumo universal com garantias de comercialização e, conseqüentemente, o alargamento da capacidade de carrear recursos e propiciar riqueza: continue sendo o que você é só que comercialmente mais eficaz e com um pouco mais de conforto. Que mal há nisso? Pode-se perguntar à guisa de ironia. Obviamente que por trás disso havia o interesse na exportação de produtos e tecnologias, como maquinário, automotivos e, principalmente, a linha de produção, o modo de produzir.

Além disso, a indústria cinematográfica, calcada exatamente na ideia de indústria, toma a si a tarefa de inventar, como produto, o *american way of life*. O fomento americano a regimes autoritários surge da conjugação de interesses de ampliação de mercado tanto internos como externos. Aos olhos do americano empreendedor apenas mais uma forma de vender, de lucrar. Vale lembrar que a dissolução do governo militar no Brasil, por exemplo, só alcançou amplo apoio da população quando esta se viu garantida no seu direito a democracia liberal e ao respeito aos direitos do homem, está aí a Constituição de 1988 que não me deixa mentir. Segundo Lipovetsky (2011), os direitos do homem são a fonte segura e inequívoca do individualismo e do hedonismo dos tempos atuais e, por conseguinte, a lógica de livre mercado e o sistema da moda.

Portanto é na faixa mediana da cultura, ao modo de um imenso inconsciente coletivo, que as mudanças vão sendo tramadas sem que os seres se apercebam. A ideia de lucro, as lutas por direito e liberdade individuais, o desenvolvimento da comunicabilidade, aumentando as possibilidades de troca, a busca pela eficácia, as utopias de uma vida boa, a vontade de poder e saber e o desejo de não ser um rosto na multidão, posto que indivíduo; tudo misturado no mesmo cadinho resulta na igualdade da intenção: individualizar-se, e na diferença da condução: individualizar-se. Hoje os americanos provam do seu próprio veneno, buscando soluções econômicas para um coletivo que só tem como espelho o “cada um por si”. Portanto, a uma clara falência na noção de projeto, como veremos a frente.

A CULTURA-MUNDO

“Um debate atinge a maturidade quando as posições mais extremas deixam de se opor frontalmente para tentar identificar o que há de convincente na argumentação contrária”. É com essas palavras que Pierre-Henri Tavoillot inicia seu prefácio ao registro escrito de um debate ocorrido no Collège International de Philosophie, Paris, organizado numa série de sessões, entre novembro de 2008 e abril de 2009, sobre o tema cultura e mundialização. De cada lado da arena Gilles Lipovetsky e Hervé Juvin (2011).

Trata-se de argumentações possantes, bem urdidas, por homens que observam a mundialização há muito e com olhar bastante acurado, parece que nada lhes escapa. Na superfície das análises percebe-se um otimismo, nada ingênuo, por parte de Lipovetsky, e um pessimismo desconcertante em Juvin. De ambos os lados a constatação de que a lógica do mercado e o sistema da moda não são mais um algo fora de nós, tornaram-se-nos intrínsecos e implícitos. Somos todos mercado e moda e por mais que aparentemente pipoquem aqui e ali movimentos de resistência, a própria lógica dos movimentos os reduzem a mercado e moda e isso não é mais um privilégio do Ocidente.

“Inegavelmente a cultura-mundo é inseparável de um trabalho de uniformização planetária: sobre este ponto nós estamos de acordo” (Lipovetsky e Juvin, 2011: 195), comenta Lipovetsky em relação a Juvin. No entanto, o primeiro, defende que a cultura individualista não se constitui como uma super-estrutura nem muito menos como um simples dobrar-se a “economia-mundo”. Para Lipovetsky essa cultura não é em si mesma um todo homogêneo, muito ao contrário se constitui de lógicas diversas e heterogêneas que ao se cruzarem tanto se reforçam como se chocam e se conflituam. Do mesmo modo que o Globo se movimenta rumo a uma uniformização do modo de viver este mesmo “modo de viver” produz comportamentos individuais singulares e heterogêneos exatamente pelo “recuo dos enquadramentos coletivos”. Diz ele:

“O indivíduo não se funde numa massa conforme e homogênea: constrói-se ao pedir emprestado os modos e os modelos comuns do consumo segundo ‘arranjos’ singulares. [...] a diversidade no espaço foi substituída pela diversidade no tempo [...] Não somos ameaçados pela monotonia, mas pelo *hiper*, pelo excesso, pelo pletórico” (p.196).

Esse mesmo ponto de vista que Lipovetsky encara de modo otimista, dizendo que a uniformização do modo de vida não extermina com a criatividade humana, é o mesmo que leva Juvin a pensar que o agravamento das vontades individuais, para ele sempre insatisfeitas, é o que produzirá muito em breve um sistema autofágico de ódio e destruição:

Nove mil milhões de indivíduos semelhantes, persuadidos da sua individualidade, incitados a fazer valer os seus direitos, convencidos de que se tornaram livres ao fugir de todas as determinações, ao recusar as suas origens, seduzidos pelo seu novo ser econômico que acaba de confundir neles o produtor e o consumidor na mesma utilidade global. (p.190)

Na verdade a tensão entre Lipovetsky e Juvin recai sobre a concepção que cada um tem do que seja cultura. Para Juvin “Cultura e mundialização opõem-se, como gratuidade e comércio, como artista e comerciante, como dádiva e mercado” (p.189). Para Juvin “havia culturas. Ao longe, a curiosidade, a irreduzível distância” (p.119). A geografia e a história advindas da lida com os complexos aspectos climáticos e produtivos determinavam o modo de ser dos homens e as singularidades dos agrupamentos, esses mesmos homens encontravam no sagrado a fonte inesgotável de sua produção simbólica. Por isso Juvin vê na cultura mundializada uma imensa crise que consiste na substituição do singular pelo particular, por conta exatamente das quebras das barreiras geográficas, pelo desprezo ao sagrado e pela “mesmificação” da existência. “O elogio da mobilidade, o cosmopolitismo erigido em princípio moral, o interesse individual sacralizado pelos direitos do indivíduo” (p.119), tudo e todos convocados à sua utilidade. Tudo isso agravado pela mediatização que dá a todos a ideia de que tudo é possível, de que tudo no mundo está à sua disposição.

Para Juvin o crescimento da economia a retirar, como nunca na história, as pessoas da pobreza é que dá à noção de crescimento o estatuto de critério de verdade e de condição de poder. A cultura torna-se assim mercado da cultura, aos

olhos de Juvin, “a cultura era o modo de voltar atrás, de julgar e de dizer não” ao passo que a cultura-mundo “dissolve as questões na ação, [...] resolve-se numa imensa aquiescência ao crescimento, ao mercado e as suas obras” (p.125). Tudo isso transforma a relação com o estrangeiro (etnia) em relação com o outro (indivíduo). A redução da cultura à economia gera um sentido de competitividade entre os homens que, ao contrário da propalada humanidade apaziguada, Juvin enxerga na separação do indivíduo do todo coletivo uma terrível fonte de conflito e ódio. É conduzindo cada indivíduo à “abstração de sujeito de direito” (p.139) que a política liberal despe o homem de sua cultura singular construída a partir de um passado, de uma origem, de uma relação com a terra e com a história.

A educação, o ensino, a formação são os teatros deste drama; a desculturação caminha lado a lado com a socialização, esta aposta na conformidade das crianças e dos jovens que exclui o controle da língua – com que direito se pode pedir que as crianças da diversidade falem francês? (...) Não pode haver educação sem discriminação e sem seleção e só uma sociedade que sabe o que se deve e conhece o seu encerramento pode legitimar as suas instâncias de educação, sem ser perfurada pela frase “para que é que isto serve?”. Porque isto serve, em primeiro lugar, para se tornar francês, europeu, civilizado, na diferença, na exigência, mesmo na confrontação com os que serão de um outro mundo – de uma outra cultura, que não tem nada a fazer deste mundo, destas instâncias que não têm, simplesmente, nada a fazer aqui. (pp 138-139)

A propósito dessa fala de Juvin, a despeito de concordâncias ou discordâncias, só quem anda pela Europa tem a dimensão do que seja o problema da imigração nesse continente. Não se trata de uma confrontação rasa entre complacência e xenofobia, o fenômeno tem proporções inimagináveis para quem não o viu de perto. A Europa é uma imensa torre de babel a ser invadida a cada dia por hordas imensas de imigrantes em busca dos mais diversos objetivos incluindo-se aí o exercício, de ambas as partes, do usufruto parasitário, da espolição, do ódio e da vingança justificados na história do eurocentrismo. E, justiça seja feita, todos os países da Europa Ocidental, mesmo os marcados pela crise do Euro, mal ou bem, alimentam e assistem toda essa gente. Ainda exigir carinho, talvez seja mesmo um pouco demais.

Segundo Juvin:

O assunto é atual. A crise na qual o sistema de mercado nos faz entrar é uma crise da cultura, uma vez que ela é uma crise da relação com o real, do julgamento e da inteligibilidade do mundo. Ela é também uma crise das culturas particulares, daquelas que fazem a vida, que dizem como comer, deitar, amar, transmitir, do plural apreendido pelo singular e pela sua pretensão de ser a cultura de todos. Face a esta crise moral e social, uma só atitude é impossível: negar a importância das transformações que esvaziam de sentido a palavra cultura tal como foi pronunciada e debatida desde acerca de dois séculos e que fazem da cultura outra coisa, uma outra realidade e uma outra palavra. (p.116)

Na pena de Lipovetsky a palavra cultura assume outra conotação. Enquanto Juvin é pessimista porque olha a mundialização da perspectiva dessa cultura civilizatória em crise, Lipovetsky mergulha naquilo que chama de cultura de “terceiro tipo”:

A globalização é também uma cultura. Estamos, assim, no momento em que se coloca e em que cresce demesuradamente uma cultura de “terceiro tipo”, uma espécie de hipercultura transnacional que propus chamar, com Jean Serroy, cultura-mundo. (p.16)

Já não estamos na ordem nobre da cultura definida como via do espírito, estamos no “capitalismo cultural” em que as indústrias da cultura e da comunicação se impõem como instrumentos de crescimento e motores da economia. (p.16)

A cultura não é somente uma super-estrutura sublime de signos, ela remodela o universo material da produção e do comércio. Em contexto idêntico, as marcas, os objetos, a moda, o turismo, o habitat, a publicidade, tudo tende a tomar um matiz cultural, estético e semiótico. Quando a economia se torna cultura e quando o cultural penetra no comércio, chega o momento da cultura-mundo. (p.17)

Por isso Lipovetsky é otimista, cruzou a fronteira da crise e já analisa a cultura em sua nova configuração, mas é otimista porque apesar da inegável uniformização do mundo pelo critério do mercado, percebe vivo o exercício da criatividade e da produção simbólica, constata que não nos tornamos robôs ou seres lobotomizados, continuamos singulares e criativos, segundo Lipovetsky ainda mais singulares e criativos, ao exato contrário do que pensa Juvin. Para o primeiro trata-se tanto da “mercantilização da cultura quanto da culturalização do mercado” (p.49), o que significa não o fim da produção simbólica, mas outro tipo de produção simbólica; cinco grandes polos constituem esse novo cenário da produção simbólica: o consumo, o mercado, a técnica (cientificizada), a mídia e o indivíduo.

Lipovetsky não nega a persistência de algumas “antinomias estruturais” (p.17), mas considera-as menos explicativas para as crises do capitalismo do que a inserção do “hiper”, do excesso, nos diferentes aspectos da vida coletiva com sua “*overdose* publicitária e comunicativa”. Enquanto a cultura popular e a “cultura cultivada” persistem numa oposição irremediável, a cultura-mundo “desdobra-se no reino da universalidade cosmopolita, da mudança perpétua, do pletórico” (p.18). Ao contrário da noção de cultura como organizadora da vida, a cultura-mundo desorganiza ininterruptamente o ser-no-mundo, a consciência e a existência. Explode e implode todos os sistemas de referências, fruto do alívio de enquadramentos coletivos e simbólicos. Paradoxalmente, isso em nada significa o triunfo da democracia liberal ou a uniformização da espécie, “a individualização acelera a globalização e esta intensifica a individualização” (p.66). Trata-se do que James Clifford conceitua como “glocalização” onde os símbolos propalados pela globalização são reinterpretados e adaptados à cultura local. A imersão dos membros de uma facção fundamentalista no mundo da *web*, não os faz menos fundamentalistas, no mesmo tempo que introduz novos hábitos no seu interior serve-lhes de ferramenta aos seus princípios e ações, mas também reconfigura a sua visão de mundo, não há como fugir ao paradoxo.

Embora o cosmopolitismo tenha suas raízes fincadas na história do Ocidente, o que hoje se pratica não coincide com o humanista ou o idealista, também não se trata de um internacionalismo proletário e revolucionário,

Mas de um universalismo concreto e social, complexo e multidimensional, feito de realidades estruturais que se cruzam, que interagem, que se contrariam. O mercado, o consumismo, a tecnociência, a individualização, as indústrias culturais e a comunicação constituem os princípios organizadores de fundo. (p.20)

Lipovetsky não acredita na uniformização completa do Globo, mas também não pode deixar de constatar que ele se encontra transpassado por ‘dispositivos criadores de uma cultura transnacional multipolar’. A mundialização não é mais uma possibilidade a ser redirecionada ela é uma ‘realidade objetiva na história’, onde não nos cabe mais o contra ou a favor, resta-nos a tentativa de entendimento, o sentimento de crise concentra-se no embate entre o assim viver como se não o

fosse. Para o autor “a compressão do tempo e do espaço”, reconhecendo a fórmula de David Harvey (p.21), onde o espaço é reduzido e o tempo acelerado por conta do “cyber-tempo global”, não dissolve as distâncias culturais e nisso consiste a interessante percepção do paradoxo atual. A mesma lógica do mercado e sistema da moda que uniformiza são os mesmos ingredientes que forjam as diferenças. O individuar-se não necessariamente incide sobre a pessoa, mas também sobre um conjunto de pessoas, a mesma lógica que faz com que pareçamos uniformes é a mesma que exalta e estimula a diferença, seja da pessoa, seja do agrupamento. Por outro lado, a luta pelo reconhecimento ou pela visibilidade de certa indetidade étnica, por exemplo, não invalida a ação de cada indivíduo dentro do grupo no sentido de uma identidade própria.

O cosmopolitismo da cultura-mundo não é apenas aquele de aeroporto e suas grifes de luxo, mas também o que faz circular e comungar vírus, crise econômica, terrorismo, desastres ecológicos, festivais, olimpíadas, celebridades de toda sorte. “Já ninguém pode escapar: passamos de um cosmopolitismo livre e voluntário a um cosmopolitismo inelutável finalizado com o objetivo de uma sobrevivência econômica” (p.30). Já não se trata de escolher ser cidadão do mundo, somos constrangidos a isso, nem que seja pelo noticiário do rádio de pilha.

CULTURA-MUNDO E EDUCAÇÃO

Fica então a pergunta: ainda há algo a se fazer? Claro que sim, proteger a cultura-mundo dela mesma e isso significa o trabalho herculeo de impedir a hipertrofia financeira e a especulação superlativa, sem com isso querer governar o mundo num rumo unidirecional. Esse é um trabalho que deve ser distribuído por todos e a educação tem um papel fundamental nisso, a começar por restituir ao professorado o poder de *curricularizar* (*currere*), permitindo aos professores refletir sobre o conhecimento que ministram em particular e sobre o mundo em que vivem no coletivo.

Minha defesa, diante do parco espaço da legitimidade, é a autonomia do professor e da escola no exercício do pensamento, o fomento de tal exercício talvez um bom ponto de interseção no caleidoscópio da vida contemporânea. Talvez a liberdade de pensar e fazer pensar seja uma saída, não para a ausência de disputas, mas para uma melhor compreensão e requalificação das disputas. O fato é que a comunicabilidade voraz produzida pela interconexão nos abre cada vez menos espaço para o pensamento, mas antes que se decrete a morte do pensamento por completo em nome de um simples deixar-se ir, se é que ainda há tempo, antes que o “humano” se caracterize de uma vez por todas apenas como o “animal que consome.

Se há um problema na educação brasileira este problema concentra-se todo no professor. **Que não se entenda aqui problema como sinônimo de culpa**, não há culpados, como também não há vítimas, mas paradoxos circunstanciais. Cabe ao professor e só a ele *curricularizar* (*currere*), sem isso ele deixa de ser professor, deixa de ser aquele que professa, que tem algo dizer, para se tornar aquele que não diz, e o problema situa-se aí nesse exato ponto, porque o professor nunca será aquele que repete, ele pode até dizer o que não professa, mas não será um repetidor, e muito menos um multiplicador.

Se o professor abdica de sua capacidade de reflexão, cujo lugar é o currículo, retira da educação sua própria alma, afinal o que é educação se não a tentativa de

dizer ao recém-chegado que mundo é esse no qual passa a habitar, é equivocado e desonesto retratar um mundo uniforme e unívoco. Ele não o é, apesar de aparentar por vezes muito convincentemente. Portanto é equivocado e desonesto querer dizer a todos a mesma coisa à guisa de igualdade de oportunidade, porque o professor não repete, não multiplica, por mais que finja repetir e multiplicar. Primeiro porque quem lê, lê segundo referências muito pessoais, portanto não é possível a leitura de um mesmo texto de forma unívoca, segundo porque quando da transmissão ocorre algo análogo, aquele que ouve não ouve necessariamente aquilo que quem diz quer dizer, o que agrava o problema. Além disso, há o sentimento do dizer inútil na tentativa da repetição e da multiplicação, exato pelo fato de estar dizendo aquilo que não se pensa. Uma escola de repetidores e multiplicadores é uma escola sem aquilo que lhe é mais próprio: vida. E o que é vida? Um movimento contínuo e implanejável que só produz mais vida, nada além de vida. O pensamento é aquilo que dá sentido e singularidade ao humano. Disse pensamento, não disse razão. Quanto mais pensante o homem, mais singular, mas nem por isso mais feliz ou mais perfeito, mas certamente mais humano, singular em sua humanidade, para além da animalidade.

Por muito tempo tive certa implicância, por exemplo, com o conceito de instalação, aquilo me era ininteligível, sempre parecia uma bricolagem compulsiva que sempre resultava no esquizofrênico, no vazio, até que, certo dia, me deparei com uma instalação de Lygia Pape, intitulada T-Teia, no Paço Imperial, Rio de Janeiro, que alterou profundamente minha relação, posso dizer, com a arte contemporânea. A obra de Lygia era uma ode à possibilidade de ver e sentir, a cada passo uma nova obra e uma nova sensação, não era menos esquizofrênica, mas era pensante. Irracionalmente pensante. Ao mesmo tempo em que seduzia pelo imenso dourado, provocava vertigens pela multiplicação infinita das formas. Ilusão e realidade se confundiam sob os auspícios da visão, só ela, a te conduzir ao céu e ao inferno, à dor e a delícia, à certeza e a confusão.

A interconexão e a interatividade nos conduzem de forma irreversível para a constatação da impossibilidade de encontrarmos em nós mesmos um ponto que nos una. No universo da interconexão tudo o que se percebe é diferença, tudo que

ressalta é diferença, o que aponta para alguns problemas muito próprios de nossa era de “identidades líquidas”: de um lado, a apressada e reconfortante busca por fundamentalismos sejam eles políticos, étnicos ou religiosos, como forma de assegurar uma “identidade” que dê sentido a existência; de outro, o culto da diferença como sendo o ilusório ambiente da liberdade de escolha como autodeterminação.

Viver na diferença requer conflito, debate, embate, mas acima de tudo compromissos éticos que assegurem a todos a expressão, com um agravante, a certeza de que tudo é provisório e fluido e é aí que se encontra o problema e a importância do debate sobre o currículo em nossa cultura escolar: como pensar um currículo que seja “fruição”? Como pensar uma educação na diferença que exercite o comprometimento ético, sabendo-o fluido? Como pensar uma educação que não tenha a intenção, previamente fracassada, de produzir identidades, mas que fomenta a identificação como exercício de escolha, seja ela pessoal ou coletiva. Parece que a noção de currículo se afasta cada vez mais dos ditos “conteúdos” para instalar-se nas práticas da arte de conviver, investindo a escola de uma importância que talvez nunca tenha tido, não como a instância do ensino, mas sim como da possibilidade privilegiada da convivência de modo não virtual e, por que não, também virtual.

Conviver na diferença é uma arte que precisa ser aprendida na prática, no confronto diário, buscando a cada dia uma solução nova, pois não há uma lógica ou uma técnica que a possibilite. Entendendo-se o confronto como matéria intrínseca e não como algo a ser evitado a qualquer preço, o compromisso ético é sempre fruto de confronto e, por isso, precisa ser constantemente revisto. Isso significa descartar a ciência e o conhecimento? Em absoluto, mas significa colocá-los no seu lugar de ferramentas e não de fundamento ou objetivo. Nada o “é” porque se conhece, as coisas “são” porque assim se conformaram momentaneamente, e o são na condição de passageiro.

A conformação não é a determinação definida por um grupo ou pessoa, mas o resultado de um conjunto de forças só perceptível como interpretação do já

ocorrido na faixa mediana da cultura. Portanto, um pensamento hegemônico, por exemplo, é uma construção discursiva de uma hegemonia apenas teórica, já que é constantemente reconfigurada pela faixa mediana da cultura que é o local do confronto inconsciente. Como a dita hegemonia é apenas um processo de significação como tantos outros, é ressignificada a cada novo discurso que sobre ela se debruça e, portanto, não pode manter-se estática fundamentando uma ação propriamente dita.

É importante entender que o próprio confronto no interior da faixa mediana da cultura, assim como seu resultado sempre provisório, já que fruto de um confronto ininterrupto, é absolutamente inconsciente e não se constitui como agência. Paul Veyne (2009), fazendo uma decupagem do pensamento de Foucault a respeito, nos diz o seguinte:

Usando e abusando de uma analogia freudiana, Foucault diz ter “tentado libertar um domínio autônomo que seria o do inconsciente do saber”, “reencontrar na história da ciência, dos conhecimentos e do saber humano algo que seria como que o seu inconsciente”. “A consciência nunca está presente numa tal descrição” dos discursos; os discursos “permanecem invisíveis”, são “o inconsciente, não do sujeito falante, *mas da coisa dita*” (sou eu quem sublinha), “um inconsciente positivo do saber, um nível que escapa à consciência” dos agentes, que eles utilizam “sem que dele tivessem consciência”.

O termo “inconsciente” não é senão uma metonímia: só existe inconsciente, freudiano ou outro, nos nossos cérebros; em vez de “inconsciente”, leiam “implícito”. (p.22)

O DISCURSO E O CURRÍCULO

Veyne (op.cit.), baseado em Foucault, classifica como discurso exatamente “aquilo que não é dito e que permanece implícito” (p.23). Portanto, embora o discurso se configure como um quadro formal ele não coincide literalmente com o objeto sobre o qual se refere, isto é, a verdade proferida pelo discurso não corresponde com o real. Para Foucault, na visão de Veyne, discurso “é a descrição mais precisa, a mais cerrada de uma formação histórica na sua nudez, é o por em dia da sua última diferença individual” (p.12). Desse modo, discurso é a singularidade implícita que movimentava a racionalidade de uma época, racionalidade essa que, paradoxalmente, o recobre como uma carapaça de “verdade” que a todo momento é arguida por uma espécie de ato falho proveniente do “inconsciente” do saber: o próprio discurso.

Nesse sentido, William Pinar defende a possibilidade de uma autobiografia não narcísica em sua obra - ***O que é teoria do currículo?*** - que vem à luz pela primeira vez em 2004 e tem sua versão portuguesa publicada em 2007, pela Porto Editora. Logo na primeira página do prefácio duas sentenças dão o tom e atualidade do resultado de uma pesquisa distante de nós há pelo menos uma década:

Tendo perdido o controlo do currículo, os professores da escola pública viram-se reduzidos a trabalhadores domésticos, instruídos pelos políticos para limparem a “confusão” deixada pela política, pela cultura e pela história.

Além disso há, dizem-nos, investigação “empírica” que demonstra que os professores que foram poupados ao trabalho de curso de educação têm mais sucesso (do que aqueles professores que não foram poupados) em fazerem subir as notas do testes de seus alunos.

O livro se constitui de cinco partes, além do prefácio e da introdução, tendo cada parte subdividida em dois equilibrados capítulos. Na primeira parte, Pinar, desenvolve o conceito de “educação imprópria”, posiciona-se teoricamente no campo do currículo e propõe um método para a construção da autobiografia, ao qual ele próprio se submete nas quatro outras partes restantes, onde cada uma corresponde a uma etapa do método autobiográfico.

O professor e a sua formação constituem-se como temas centrais de toda a obra. A investigação acerca do que seja uma teoria do currículo e a demarcação de sua importância faz-se a partir e para o magistério. É para os professores “prospectivos e praticantes” que se dirige a voz de Pinar. Mesclando relato, reflexão, questionamento e autobiografia, o autor coloca em paralelo sua própria trajetória e as políticas educacionais contemporâneas, de “modelo negocial”, e a revelar o “pesadelo que é o presente”, cujo início, para o autor, tem evento e data marcados: a *Guerra Fria* iniciada nos anos 50 do século XX.

É no bojo desse debate que surge a reforma curricular dos anos 1960 nos EUA. Exacerbando as fronteiras entre o eu e o outro disseminou estigmas de toda sorte, inclusive o da escola pública americana como “efeminada e negra”. A reforma escolar, para Pinar (2007), não é mais do que a materialização do genderalismo (questão de gênero – defesa do “masculinismo”) e o do racismo, aprofundados pela Guerra Fria. Apesar do texto do livro partir de questões relativas à escola pública americana, os problemas tratados escapam-lhe as fronteiras, o que torna sua leitura importante para o campo do currículo.

Embora não se pretenda uma análise “abrangente dos Estudos Curriculares”, o texto explora uma substantiva arguição do que seja uma Teoria do Currículo, que vai desde o ‘estudo interdisciplinar da experiência educativa’ até ‘a crítica da reforma educacional contemporânea’, constituindo-se como ‘um campo fragmentado e amplamente modelado pelas ciências sociais e comportamentais’. Pinar convoca o professorado, tanto os educadores de um modo geral como os próprios formadores de professores, ao esforço da autobiografia intelectual, que no seu entendimento possui um potencial revolucionário. Diz ele que “temos de tornar-nos ‘temporais’, vivendo, simultaneamente, no passado, no presente e no futuro”, somente esse esforço é capaz de nos fazer acordar do “pesadelo que estamos a viver no presente”, qual seja, a perda do controle sobre o currículo.

A posição de Pinar em relação à educação é clara: de um lado, “A educação é uma oportunidade oferecida e não um serviço prestado”, de outro, “a troca e a aquisição de informação não é educação”; para ele a “conversação complexa que é

o currículo requer intelectualidade interdisciplinar, erudição e auto-reflexão”. Seu horizonte político opõe-se diametralmente ao da educação negocial; para ele, o desmonte da profissão docente está intimamente ligado às ações da ala direita da educação pública, amplamente influenciada por “reacionários brancos do Sul profundo” e corroborada por “pais mal informados”. Assim, Pinar eleva o magistério à condição de problema.

O MAGISTÉRIO COMO PROBLEMA

O problema do magistério, tendo vista o passado, é político, mas tendo em vista o futuro, é de readequação da autobiografia a um mundo-ecrã, onde “novas formas de subjetividade e de sexualidade aparecem, ao mesmo tempo em que o mundo natural ameaça tornar-se virtual”. Quanto ao presente, fica a proposta de uma mobilização em torno de um “compromisso pedagógico”, a saber, de que os professores deixem de ser apenas especialistas de disciplinas escolares para se tornarem “intelectuais privados-e-públicos” compreendendo a auto-reflexão, a intelectualidade, a interdisciplinaridade e a erudição como inseparáveis. O objetivo é dar a compreender a “colegas incompreensivos”, administradores e pais que em educação a “criatividade e a individualidade” são mais importantes do que a ‘competência para os testes’. Ser intelectual exige ‘ativismo político’.

Para Pinar (2007), educação pública é a “reconstrução política, psicossocial e fundamentalmente intelectual do eu e da sociedade”, o papel do professor nessa reconstrução é fundamental já que ocupa um espaço público e privado, o que lhe permite adequar as disciplinas acadêmicas e as culturas das massas, o desenvolvimento intelectual e o compromisso social, a erudição e o cotidiano. Mas para que isso se cumpra é necessário que o professor entenda isso tanto individual como socialmente, consiga perceber as dimensões locais e globais de cada ação, tendo consciência de que cada uma dessas instâncias estão permeadas uma pela outra de forma indistinta, e que tenha um sentido histórico e futuro daquilo que professa. O apagamento desses pressupostos torna a educação pública, equivocadamente entendida apenas com escolar, um construto retórico e impróprio a inculcar nos alunos ‘respeitabilidade burguesa, competição, instrumentalização e monoculturismo eurocêntrico’, agravando a obsessão americana pelo ‘valor monetário prático’ e tornando a cultura americana cada vez mais predatória, saturada de energia prática e apartada das ideias.

Nesse sentido, é com propriedade que os Estudos Culturais retiram o foco da teoria curricular da pergunta “como se ensina”, que se atém a um conhecimento “verdadeiro” previamente estabelecido, para “o que se ensina” colocando em

questão a própria noção de conhecimento, sua veracidade e sua intencionalidade; esse deslocamento pressupõe também o deslizamento da noção de currículo como 'substantivo' para a de 'ação verbal', onde Pinar sugere a adoção do verbo *currere*, uma recusa o entendimento do educador como técnico e burocrata, para entendê-lo como intelectual que reflete constantemente não só sobre sua prática, mas, sobretudo, sobre o que ensina.

Tudo isso torna a teorização acerca do currículo um campo complexo e multifacetado que exige de quem o faz que se situe histórica, social e autobiograficamente. A história de vida e o processo auto formativo do teórico passa a ter importância fundamental, tratam-se agora de conhecimentos em perspectiva interdisciplinarizados, onde a explicitação das relações entre o currículo, o indivíduo, a sociedade e a história são fundamentais.

O conhecimento, desse modo, se reconfigura tendo em vista os interesses dos educadores, dos educandos e as necessidades típicas das preocupações sociais. Cultura popular e cultura acadêmica são indissociáveis nessa perspectiva, entretanto Pinar sempre pontua que, além do fato de a erudição ampliar os horizontes, é a profundidade da reflexão intelectual, por parte de todos os professores, sobretudo daqueles que se dedicam a formação de outros professores, que assegura a promessa pública e política da educação: reconstruir política, psicossocial e, sobretudo, intelectualmente o eu e a sociedade.

A noção de formação de professores prospectivos e praticantes pressupõe o estudo interdisciplinar que se caracteriza pela detecção dos pontos de interseção entre o eu e a sociedade; o local e o global; as disciplinas escolares e a vida cotidiana. Além disso, o professor prospectivo e praticante deve se constituir a partir do paradoxo que diz que '*todo eu privado é necessariamente público*'. Tal paradoxo toma por base a distinção nietzschiana entre filósofos acadêmicos e filósofos verdadeiros, onde o verdadeiro filósofo deve permanecer um pensador privado, em oposição aos que se colocam "ao serviço acríptico do Estado". A tarefa do pensador privado é superar o *eu* histórico, é superar-se a si próprio, é superar um eu concebido desde fora para trabalhá-lo a partir de dentro, reconfigurando a

perspectiva social e tornando-se, por isso, um interventor no projeto público. Todo professor deve tornar-se um intelectual privado-e-público, atento em não tornar-se aquilo que fala, mas, ao contrário, manter-se “falante”, autobiógrafo.

CURRÍCULO E AUTOBIOGRAFIA

A noção de autobiografia confronta-se com a noção de escola como negócio. À época da pesquisa de Pinar era possível perceber que a grande maioria das escolas americanas ainda adotava o “modelo da linha de montagem fabril”, mas aqui e ali começavam a aparecer aquilo que, na época, chamou-se de “escola eficaz”, que adotavam o modelo empresarial. Para Pinar, os “modelos” atuam tanto como significantes do que seja *inteligência* quanto produzem estereótipos do que seja o *professor*. Os modelos, incidindo sobre a construção da inteligência dos alunos, destinam-se a constituir seres produtivos segundo um formato. O modelo fabril, por exemplo, condiciona a inteligência à resolução de problemas, à memorização e ao cálculo; nesse caso o professor é um autômato a ocupar um nicho na linha de montagem. No modelo empresarial, que Pinar reconhece como um avanço em relação ao fabril, mas nem por isso menos impróprio, o professor se situa entre o gestor e o treinador, uma metáfora generalizada a remasculinizar a escola; nesse sistema o professor-gestor, através das técnicas de aprendizagem cooperativa e colaborativa, reconhece a inteligência como ‘múltipla por natureza e função’ e agrega elementos ‘estéticos, intuitivos e sensoriais’.

É interessante notar que um modelo escolar hegemônico não é capaz nem de manter a economia como um monólito, nem de impedir que outros modelos o implodam. Pinar ajuíza que ‘para a inteligência ser cultivada de formas fundamentais, tem de ser libertadas dos objetivos empresariais’, o que novamente reconduz o problema ao mesmo tema: a necessidade da autobiografia docente.

Mas porque tornar-se um autobiógrafo e como isso se faz? Não é mais possível nos dias atuais, e agora digo atuais mesmo, fugir da questão das identidades. O tema da identidade atém-se à autoformação e à subjetividade na esfera pública, tenta responder, ou pelo menos entender, às possibilidades de as políticas públicas interferirem nas nossas mentes, nossos corpos, nossos discursos, nosso cotidiano. A noção de identidade aqui não se confunde com o “eu” entendido como “indivíduo burguês” como propugnam os marxismos, mas como ‘o vértice das relações psicossociais e discursivas, teorizadas por Lacan, Freud e Foucault’. Por

isso, o tema das identidades tornou-se tão importante; despidas do “eu” substantivo, tornou-se discursiva e psicologicamente múltipla no uno, tornou o “ser” “seres”, tal como uma esquizofrenia identitária.

O argumento que Pinar utiliza para justificar a necessidade da autobiografia encontra-se no fato de que as identidades são construções discursivas de fora para dentro, ao modo de adesão ao que nos é externo. A autobiografia torna-se, assim, um exercício de produção de discurso próprio apesar e em confronto crítico aos discursos constituídos. Esse é o papel do professor para o autor, todo professor deve ser prospectivo, praticante, privado e público, no que se refere à construção dos discursos, mas isso não pode ser confundido nem com o egocentrismo, nem com o narcisismo, trata-se de um compromisso público com e para a sociedade, trata-se de um ativismo político.

Para tanto, Pinar propõe o *método currere*, fórmula latina que significa “percorrer o caminho”; constituído de quatro etapas: regressão, progressão, análise e síntese; fornece, assim, uma estratégia para se relacionar conhecimento acadêmico e história de vida. No livro, Pinar propõe que o método seja utilizado por formadores de professores.

O momento da regressão, a partir de técnicas psicanalíticas, visa o levantamento de dados vividos em passado recente por associações livres, com a intenção de alargar e transformar a própria memória. Tais “dados vividos” ampliam-se para além da própria existência em direção as histórias locais e globais, visando a localização do pensante em seu momento vivido. Pinar, ao submeter-se ao próprio método, faz uma verdadeira arqueologia do racismo e do gendralismo na sociedade do Sul americano, regredindo até os momentos que antecederam à Guerra Civil. O pensamento de Pinar nessa parte livro é um bom mote para estudos comparativos tanto com a história da educação, e suas propostas curriculares, portuguesa quanto a brasileira que padecem de preconceitos se não semelhantes, pelo menos análogos.

O momento da progressão propõe a imaginação de futuros possíveis a partir dos dados de memória levantados, das cicatrizes expostas. Isso em nada significa a formulação de fantasias e utopias, mas a tentativa de os educadores escreverem e inscreverem suas “posições fora da ‘submissão graciosa’” aos políticos e aos pais. Para tanto Pinar propõe dois caminhos ou modos: o estilístico e o temático. No modo estilístico recorre-se a experimentação da escrita, do estilo, lembrando que assim como a literatura pode “produzir efeitos” na experiência vivida, a proposição curricular pode produzir efeitos na educação. No modo temático, onde se disserta sobre temas relativos ao futuro, às expectativas futuras, Pinar exercita as possíveis relações entre sexo e tecnologia, entendendo o ecrã como prótese.

A análise, por sua vez, reside na busca de espaços de subjetividade e liberdade capazes de transformar ou recriar as proposições futuras no presente. Trata-se de uma conversação complexa consigo próprio, a partir dos dados da regressão e das proposições da progressão, que visa desocultar os pontos que impedem que um momento da reflexão avance para o outro. Pinar utiliza-se várias vezes da noção de “currículo oculto”, além de associar o método autobiográfico ao adjetivo “revolucionário”, o que torna controversa sua explanação que, em princípio, aponta para uma dissociação do seu pensamento aos marxismos, que, no entanto, revela-se impregnado de ingredientes marxistas. A conferir, com o desenvolvimento das pesquisas do próprio autor, o que mais pesará na balança.

Por fim, a síntese, momento de maior interioridade, visa investigar a pergunta: “qual é o significado do presente?”, tornando intelecto, emoção e comportamento um todo na concretude do corpo. Através da conversação complexa consigo próprio, numa atitude de auto compreensão contínua, forja-se no professor a marca do intelectual privado, que não deve nunca separar-se a ação pedagógica comprometida com a reconstrução da esfera pública, reconceituando o currículo de objetivos em uma versão singular, na primeira pessoa, da cultura e da história, “personificadas no indivíduo concretamente existente na sociedade e num período histórico”, nesse sentido as disciplinas escolares constituir-se-iam numa mescla de assuntos acadêmicos e humanos, tornando-se “a prática pedagógica política do

século XXI” ao ligar o subjetivo ao social e vice-versa. Toda ação tem seu ônus e seu bônus, incluindo-se aí o silêncio e a abstenção.

A FENOMENOLOGIA DO CURRERE

Comentando a perspectiva de George Gusdorf (1980) e seus críticos, Pinar, torna possível entender o aspecto fenomenológico da proposta. Não num sentido husserliano, pois não se trata de reduções eidéticas, as reduções aqui se aproximam muito mais de uma arqueologia do eu, ao modo foucaulteano. Um ponto fundamental que deve ficar claro logo em princípio é que o autobiógrafo não pergunta “quem sou eu?”, mas “onde pertencço eu?”, na lógica de Robert Graham (1991), crítico de Gusdorf, não é o mito de Narciso, o desejo de si próprio, a imagem mais apropriada da autobiografia, mas o de Anteu³⁴ que busca seu lugar no mundo, trata-se de “uma questão de lugar”. Ao contrário da busca por um mundo ideal e ilusório, tal como a escritura de uma ficção, a autobiografia mostra a impossibilidade de seu próprio sonho, uma construção privada, mas em perspectiva.

Reputo que as condições de possibilidade de se forjar o sujeito do conhecimento seja tanto o ponto seminal como a finalidade de toda teoria em educação, portanto a reflexão acerca do sujeito é de grande importância e quanto mais plural e multiplicada, maiores as chances de aprofundamento acerca da questão. Gostaria nesse momento e seguindo esse trajeto de pensar duas questões pertinentes ao tema: das possibilidades de ser sujeito e das possibilidades de ser afetado pela agência à luz do espelho lacaniano.

O intento de Lacan foi desenvolver uma teoria para a psique humana que pudesse ampliar os horizontes deixados pela psicanálise Freudiana. Despertou-me certo interesse a tese sobre a fase do espelho onde Lacan preconiza que a criança entre os seis e dezoito meses de vida percebe que algumas de suas ações como o choro, principalmente, acarretam um sem número de reações ao seu redor capazes

³⁴Anteu (em grego: Ανταίος, Ānti em língua berbere), na mitologia grega e na mitologia berbere, era filho de Posídon e Gaia. Casou-se com Tinjis. Extremamente forte quando estava em contato com o chão (ou a Terra, a sua mãe), ficava extremamente fraco se fosse levantado ao ar. Desafiava todos os seus possíveis rivais para combates corpo a corpo que terminavam invariavelmente com a morte do seu adversário. Um dos seus objetivos era utilizar os esqueletos dos viajantes que matava para edificar um templo em honra do deus seu pai. No entanto, Hércules/Hércules conseguiu descobrir o seu calcanhar de Aquiles e conseguiu derrotá-lo. Hércules descobriu que nunca conseguiria vencer Anteu atirando-o contra o chão, assim como Anteu não conseguia derrotar Hércules esmagando-lhe o crânio. Hércules conseguiu a morte de Anteu, levantando-o do chão, mantendo-o suspenso até à morte. O mito tem sido utilizado como fábula que simboliza a força espiritual que é mantida pela fé nas coisas imediatas e factuais - as coisas terrenas.

até de dar conta de suas necessidades, tendo em vista sua absoluta falta de autonomia para suprir os mais elementares movimentos e, mais grave ainda, a manutenção de sua vida. Daí decorre uma primeira sensação de agência que nos acompanhará por toda a existência, mas essa agência vem marcada por uma reação que não exatamente é aquilo que queríamos ou necessitávamos quando da ação primeira, ou seja, choro por que tenho fome, por vezes sou alimentado, por vezes ignorado, por vezes agredido, em síntese, minha ação produz reação, mas não necessariamente a reação pretendida, minha ação e a reação que lhe é consequente produzem alterações nas pessoas envolvidas e no entorno da ação, mas nada que se possa prever exatamente o que, como e quando.

Isso nos remete a uma possibilidade de pensar a agência como fruto de uma relação especular entre indivíduos ou grupos, que não é uma agência do indivíduo ou do grupo e que também não é fruto de uma razão dialética. Explico: A idéia de agência que prevalece nos atuais debates é aquela que prevê uma ação consciente do sujeito, seja ele um indivíduo ou um grupo, em pleno usufruto de sua autonomia intelectual, ação essa passível de planejamento e perseguição de objetivo. De outro lado, a razão dialética, classicamente, é 1) aquela produzida pela força do diálogo (Platão), onde a interação entre dois ou mais sujeitos é capaz de aproximar todos os envolvidos da verdade, ou aquela da versão mais original do conceito; 2) aquele que é fruto da conciliação entre uma tese e uma antítese (Hegel) produzindo uma síntese que embora beba na fonte de suas precursoras lhes é absolutamente independente; finalmente 3) a superação da tese pela antítese (Marx) que se dá pela subversão revolucionária dos valores econômicos no interior do processo histórico das lutas de classes. Essas três formas clássicas da dialética têm em comum a decisão e a condição de autonomia do sujeito, contrariamente à reflexão que proponho a partir de Lacan.

As contradições do eu são bem explicitadas no “estádio do espelho”, de Lacan, que revela a imagem forçada, falsa, do eu unificado da criança, um eu impresso na criança a partir do exterior, submetida às leis simbólicas da linguagem. Por isso, segundo Benstock (1988), ele deve ser entendido “como uma metáfora para a visão de harmonia de um sujeito essencialmente em discórdia”. É a discórdia

que se transfigura na unidade harmônica do eu. Por isso, para Lacan, o inconsciente não é a profundidade do consciente, mas a linha de junção entre o dentro e o fora e se revela como linguagem. Por isso a escrita, o discurso, a necessidade de reconstrução de si, distanciada de si próprio.

Dentro do especular há um espaço de afastamento onde o “eu refletido” sutura desintegração e auto-divisão, constituindo-se assim como um suposto eu unificado e harmônico, mas que é falta, pois a sutura de fragmentos sociais separados é feita por aquilo que falta na imagem projetada. Para Gusdorf, a autobiografia “é o espelho em que o indivíduo reflete sua própria imagem”, apesar de nessa imagem o eu e a auto-imagem coincidirem, o eu discorda dela, pelo fracasso da coincidência, o que o faz criar novas suturas a partir de novas faltas, sem que isso signifique compensação, ou seja, é possível a criação de uma auto escrita que não seja coesa, contínua. Por isso é possível admitir ‘diferença e descontinuidade sobre igualdade e identidade’.

A questão da autobiografia responde ao problema do sujeito falante que tanto pode, através da linguagem, revelar o inconsciente quanto proteger-se dele. Portanto, a autobiografia traz à tona os elementos da sutura, os fragmentos que suprimam as faltas, expõe a imagem refletida, melhor, expõe sua condição de reflexo fragmentário que permite novas reconfigurações e, mais que isso, elimina a possibilidade do “em si”. Por isso o alerta anteriormente reportado: o sujeito falante não deve tornar-se aquilo que fala.

A título de exemplo prático, Pinar traz à baila as reflexões de Virgínia Woolf sobre sua própria escrita. Virgínia afirma que ao reler os seus “velhos volumes” toma sempre o cuidado de não o fazê-lo como um sensor, evitando assim a possibilidade de uma verdade. Com isso descobre significados de coisas absolutamente colocadas ao acaso, significados que não tinham àquela altura. Com o tempo, Virgínia, vai percebendo múltiplas relações entre a mente e a escrita. Benstock, a partir disso, enfatiza que essas relações implicam uma problematização das convenções narrativas, que Pinar infere como masculinas, como um questionamento das leis simbólicas. Trata-se de uma ação, um verbo, um agir no tempo numa

constante reconceitualização que sugere o currículo como *currere*, onde, conforme Woolf, “a emoção forte tem de deixar a sua marca”.

Outro argumento praticado por Pinar encontra-se no fato de que “se a individualidade não fosse uma possibilidade de desenvolvimento, a psicanálise seria um subcampo da sociologia”. Esse argumento serve para introduzir duas questões: primeiro, que a autobiografia se dá através da interação intensa para com os outros, segundo, que autobiografia é necessariamente fictícia. A possibilidade de um “eu” relativamente autêntico, mesmo que fragmentário é transmutada, na fase regressiva do *currere*, no alívio da consciência de que esse “eu” o é apenas como efeito de um condicionamento. Assim como, na fase progressiva, revelam-se a as fantasias acerca do que se “poderia ser”, pela livre futuração. Para Pinar, ‘tanto o nosso passado como as fantasias do futuro estão, simultaneamente, ‘no’ passado e ‘no’ futuro. O eu é profundamente histórico’.

Se o eu é histórico, tendo em vista o já refletido aqui, ele é também fragmentário, fruto de sutura e diferença. Portanto é ainda preciso insistir no “eu”, agora como diferença.

O EU E A DIFERENÇA

O entendimento mais elementar do que venha a ser diferença está na distinção entre um modo do ser e outro. Portanto, o problema da diferença remete ao problema do ser e, por conseguinte, ao ente a quem pertence o ser. É no ente e seus modo de ser que reside a diferença. O problema da diferença consiste, portanto, nas condições de possibilidade de um ente singularizar-se ante os outros. Um ente mostra-se diferente de outro ente quando reivindica para si o seu próprio ser e essa reivindicação depende da comunicabilidade da palavra, onde reside o ser. A palavra é a morada do ser, disse Heidegger inúmeras vezes.

A palavra é um significante vazio. O processo de significação é o que dá sentido ao significante, preenchendo-o com uma destinação, um ser. O que nos faz pensar que o problema da diferença é o problema da significação. É na significação que o ser se mostra. Esse mostrar-se se dá pelo uso de outros significantes igualmente vazios que precisam ser preenchidos, num moto contínuo de complexa urdidura. É essa complexidade que nos faz arguir o ente acerca de sua singularidade. É possível a singularidade? Temos arguído essa singularidade ao longo de todo o trabalho. Se em muitos pensamentos o papel da Educação é suscitar a singularidade do ente em meio à cultura vigente, nos cabe arguir a singularidade em suas possibilidades. O que nos leva para dentro da discussão derridiana acerca da *différance*.

Segundo Elisabeth Rudinesco³⁵, o termo *différance*, usado pela primeira vez por Derrida num artigo de 1965 sobre Artaud, tem duplo viés: de um lado, remete ao *Nascimento da Tragédia* de Nietzsche e, de outro, à noção de heterogêneo de Georges Bataille. Nesse sentido a diferença seria “algo que não se deixa simbolizar e que excede a representação”, “uma anarquia improvisadora”. Para Derrida:

O que o motivo da *différance* tem de universalizável em vista das diferenças é que ele permite pensar o processo de diferenciação para além de qualquer espécie de limites: quer se trate de limites culturais, nacionais

³⁵Cf: Derrida & Rudinesco, 2008: 32-33.

linguísticos ou mesmo humanos. Existe a *différance* desde que exista traço vivo, uma relação vida/morte ou presença/ausência.³⁶

Numa nota de rodapé dessa mesma página onde figura a citação acima, Rudinesco exemplifica a *différance* comentando a análise de Derrida sobre *A Farmácia de Platão*, onde o filósofo grego apresenta a escrita como remédio para o esquecimento, mas usa a voz de Sócrates, “aquele que não escreve”, produzindo assim um discurso contra si mesmo. Esse exemplo torna claro o quanto a diferença, nesse sentido, não é nem uma oposição dialética, nem um contrário, mas a reafirmação do mesmo com uma referência à alteridade. É o mesmo sem ser idêntico. Platão escreve o pensamento socrático e assim o imortaliza, impede que seja esquecido. Isso não o torna contraditório. Entretanto, aquele que pensou e, portanto, platonicamente, lembrou, despertou para o mundo das ideias, não escreve. Há, portanto, um traço de *différance* que só a releitura do mesmo permite enxergar.

Esse é o trabalho de Derrida que, no pensar de Rudinesco é essencial para a nossa modernidade:

Como podemos pensar a diferença como um universal sem ceder ao comunitarismo, nem ao culto narcísico das pequenas diferenças? Como escapar a psicologia dos povos, rebatizada de etnopsicologia – com variantes (etnopsiquiatria, etnopedagogia, etnopediatria, etnopsicanálise, etc.) – ou as teorias do “arquétipo” que recusam a própria ideia de uma universalidade possível do sujeito humano, para além de todas as suas diferenças culturais, sociais etc.?³⁷

De outro lado, Hans-Georg Gadamer (2012: 70) afirma que

É conhecido o fato de o heideggerianismo ou nietzscheanismo francês ter se articulado com esse sentido de diferença e, em sintonia com Heidegger, inspirado por ele, ter escrito intencionalmente de maneira incorreta a palavra *différence*. Ao invés de *différence*, eles escrevem *différance*. Manifestamente, essa alteração procura tornar consciente o sentido duplo em latim que reside em *differre*, a saber, adiamento ou diferença. Portanto, a diferença não é algo que se faça, mas algo que se apresenta aí, que se abre como um abismo. Algo se afasta. Um despontar tem lugar.

³⁶ Idem, p. 33.

³⁷ Ibidem.

A *différance* parte de um ente presente, nos diz Derrida. Esta sentença nos dá uma direção e nos cria um problema, na medida em que se revela comoum algo que parte do ente, mas, conforme o autor, ele mesmo não tem consciência disso, o que pode nos levar ao equívoco de pensar que este algo está no ente, mas não coincide com ele, que se trata de uma presença no ente.

Em uma conferência proferida em 27 de janeiro de 1968, na Sociedade Francesa de Filosofia, Derrida nos indica que o conceito de *différance*, diferentemente de um conceito em sentido tradicional ou, melhor dizendo, platônico, já que revelaria uma ideia, trata-se mais precisamente de um “feixe” que explicita a “estrutura de uma intrincação” sem história, portanto, impossível de ser exposta em etapas didáticas que lhe facilitassem a compreensão.

Nesse sentido, torna-se necessário destrinchar os elementos que compõem esse feixe, segundo pistas reveladas pelo filósofo. Digo “pistas” tendo em vista a linguagem hermética de Derrida, que transita por muitos conceitos e pensamentos sem antes lhes elucidar, isto é, fala com quem já conhece tais elementos e, por isso, se isenta das explicações. Por outro lado, evita que seu pensamento seja entendido como se fosse um ponto de uma trajetória linear e evolutiva. A ideia de feixe permite a imagem de um amarrado de muitas linhas que, não fosse pelo laço ou pela sutura, jamais se encontrariam.

A primeira e mais óbvia das pistas é a troca da letra **e** pela letra **a** na palavra *différence/différance*. Esta troca de letras, longe de ser um artifício, uma provocação, ou uma superficialidade, propõe um debate com Ferdinand de Saussure (1857-1913) acerca das relações entre o signo (a letra) e o fonema (o som).

Saussure em seu Curso de Linguística Geral, que vem à luz postumamente em 1916, graças a Bally e Sechehaye³⁸, contrariando a Bíblia e as teses de Platão, nos diz que “o sinal linguístico não une uma coisa e um nome, mas um conceito e uma imagem acústica”, o que lhe confere uma dupla face: o significado (o conceito) e o significante (a imagem acústica).

³⁸ REALE & ANTISERI (1991).V. III.P. 884.

Cabe ressaltar aqui que para Saussure os “sinais” não são apenas linguísticos. A semiologia, ou o estudo dos sinais, engloba todos os sistemas de sinais: os ritos simbólicos, a linguagem de sinais dos surdos, os sinais militares, a moda, etc. O conjunto dos sinais compõe a língua que é um sistema semiológico privilegiado.

O laço que une o significante e o significado é arbitrário e convencionalizado, isto é, o significado enquanto conceito permanece apesar das variações que as diversas línguas impõem ao significante. Ou seja, o conceito de mesa se mantém intacto enquanto sua imagem acústica pode variar como em *table*, por exemplo, que permite inclusive mais de uma pronúncia: a inglesa e a francesa. A arbitrariedade dessa relação não pode ser considerada como uma escolha livre do sujeito falante. O significante de natureza auditiva é apreendido no tempo de forma linear e evolutiva.

Entretanto, Saussure opõe língua e palavra e diferencia língua de linguagem. A linguagem caracteriza-se pela faculdade de falar ao passo que língua é ‘um produto social da faculdade da linguagem’. Enquanto a linguagem é intrínseca ao sujeito falante, a língua lhe é extrínseca, que a ela se submete. A língua é, portanto, um fato social. Quando o pensador separa a língua da palavra ele separa o social do individual. Para Saussure, a palavra é a ação da vontade e da inteligência do indivíduo.

“É a palavra que faz evoluir a língua”.

“... nada entra na língua sem ter estado na palavra e todos os fenômenos evolutivos têm sua raiz na esfera do indivíduo”. [Entretanto], “toda criação deve ser precedida de uma comparação inconsciente dos materiais depositados no tesouro da língua, onde as formas geradoras são classificadas segundo suas relações sintagmáticas e associativas”.³⁹

‘Uma comparação inconsciente dos materiais depositados’ é o mote de que se vale Derrida para aprofundar a questão. Do ponto de vista desse autor, em conferência já citada, “a escrita dita fonética não pode funcionar”, já que existem signos não fonéticos, como a pontuação e o espaçamento, que colocam em cheque aquela premissa: embora não tenham som, eles falam. O silêncio fala. A *différance*,

³⁹ Apud in Reale&Antiseri, 1991.V. III, p. 886.

embora possua a mesma sonoridade de sua correlata *différence*, não trata da diferença entre significado e significante, entre o inteligível e o sensível, mas da diferença entre o ente e a presença em ‘um ente presente’. Do ponto de vista de Derrida o *pharmakon*, remente ao exemplo da Farmácia de Platão citado acima, ‘não é nem o remédio nem o veneno, nem o bem nem o mal, nem o dentro nem o fora, nem a fala nem a escrita’⁴⁰, mas é também tudo isso.

A relação entre o significado e o significante opera no campo do indecível, para além das relações binárias de pares de opostos aos quais a metafísica tradicional nos remete, melhor dizendo, nos aprisiona na medida em que nos obriga a isto ou aquilo. Derrida reivindica o “nem isso nem aquilo” (nem/nem) e ao mesmo tempo isso e também aquilo, este é o espaço por onde trafega o sujeito derridiano, o espaço da *Brisure* onde diferença e articulação se reúnem num único termo como estratégia de desconstrução.

⁴⁰ Cf. A Farmácia de Platão. SP: Iluminuras, 1991.

DA DESCONSTRUÇÃO

James Williams (2012), no segundo capítulo de seu livro *Pós-Estruturalismo*, diz que a *Gramatologia* de Jacques Derrida é uma obra ostensivamente pós-estruturalista (p.46). A noção de “pós” aqui não coincide com um “depois”, mas com um “com, mas também diferente”. Portanto, opera no mesmo diapasão da *différance*. É *différance*.

O pós-estruturalismo, muito embora constituído de um “ismo”, não pode ser classificado como método ou corrente de pensamento passível de adesão, trata-se de um feixe de obras e autores cujo caráter desconstrutivo surge com traço unificador, o faz aparecer. O pós-estruturalismo tem como marca, se assim podemos dizer, a investigação do conhecimento a partir de seus limites. Essa é uma característica que pode unir nomes como Derrida, Deleuze, Lyotard, Foucault e Kristeva. Desse modo, o pós-estruturalismo só pode ser pensado com desconstrução e, esta, não pode ser identificada como método, mas como mote, como preocupação. Como diz James Williams (op.cit. p.50) - “Evitando a crítica desdenhosa e o resumo redutor, o pós-estruturalismo como desconstrução é um estilo de escrever lendo outros textos”.

O processo desconstrutivo faz ressaltar argumentos circulares que figuram nos textos lidos e lhes aponta as contradições e, com isso, abre flancos, frestas para que outras escrituras surjam a partir dali, desqualificando os fechamentos e as essencializações. O termo Gramatologia não é casual nem estilístico; é provocador e desestabilizador. Uma “logia” da gramática consiste aqui em ressaltar a contradição inscrita numa trama textual feita para não ter contradições. A desconstrução não acompanha a lógica argumentativa a fim de lhe compreender o sentido, mas ressalta, pela exacerbação de suas margens, suas contradições, não para lhe contestar, mas para fazer ver os rastros da *différance* ali contidos. Diz Williams (p.47): “Quando você escreve, você participa da série de textos, não adicionando um bloco separado, mas transformando o infinito tecido dos textos”.

Derrida classifica a gramatologia como “ciência da escritura”⁴¹. Pode parecer contraditório a inserção do termo ciência, tendo em vista o que venho descrevendo até então. Mas é desconstrutivamente que tal termo é propositalmente aqui inserido. Para Derrida o conceito de ciência ou cientificidade sempre sofreu a determinação da lógica ou o despotismo do logos, entretanto a ciência não tem feito outra coisa senão ‘contestar o imperialismo do logos’ pelo exercício da escritura não-fonética. Proposições como essas é que levam Williams (p.22) a dizer que

“O pós-estruturalismo é um movimento densamente histórico de reação a uma longa série de ideias filosóficas. É também, contudo, um modo revolucionário de pensar a história.”

Uma nota e rodapé, contida na página 4 da Gramatologia, elucida bastante bem o problema da escritura fonética⁴² sobre o simbolismo matemático. Trata-se de uma citação de Ortigues retirada de *Le discours et le symbole*, às páginas 62 e 171 e que aqui transcrevo na íntegra:

O simbolismo matemático é uma convenção da escritura, um simbolismo escritural. É somente por abuso do vocabulário ou analogia que se fala de uma ‘linguagem matemática’. O algoritmo é, na verdade, uma ‘característica’, consiste em caracteres escritos. Não fala, a não ser por intermédio de uma língua que fornece não apenas a expressão fonética dos caracteres, mas também a formulação dos axiomas que permitem determinar o valor desses caracteres. É verdade que, a rigor, seria possível decifrar caracteres desconhecidos, mas isso supõe sempre um saber adquirido, um pensamento já formado pelo uso da fala. Portanto, em todas as hipóteses, o simbolismo matemático é fruto de uma elaboração secundária, supondo previamente o uso do discurso e a possibilidade de conceber convenções explícitas. Nem por isso deixará o algoritmo matemático de exprimir leis formais de simbolização, estruturas sintáticas, independentes de tal ou qual modo de expressão particular.

Para Derrida a fonetização é condição da episteme e, por conseguinte, da filosofia e da ciência. A gramatologia através de seus esforços “discretos, dispersos e quase imperceptíveis”, vai desvelando, de modo desconstrutivo, as contradições da fonetização da escritura, ressaltando assim os rastros da *différance*.

Uma análise desconstrutiva de Derrida que particularmente interessa a este trabalho está inscrita na segunda parte da *Gramatologia*, sob o título de “A violência

⁴¹ Cf. Gramatologia. 2011: 5.

⁴² Clara contraposição a Saussure.

da letra: de Lévi-Strauss a Rousseau”, mais precisamente aquela que se atém a leitura do capítulo “lição de escrita”, contido em *Tristes Trópicos*, de Claude Lévi-Strauss (2012).

LIÇÃO DE ESCRITURA

Em sua “Lição de escrita”, Lévi-Strauss nos conta uma passagem, quando de sua visita aos Nambiquara, no final dos anos 30. Sua intenção era contabilizar o quantitativo daquele agrupamento e seus congêneres para estudos comparativos com os recenseamentos anteriores. Entretanto um inusitado fato suscita uma reflexão acerca do papel da escrita nos processos civilizatórios.

Depois de intensos esforços para reunir bandos não muito amistosos, o antropólogo procede às trocas de praxe e aproveita para ir anotando suas impressões. Os Nambiquaras são ágrafos e não muito afeitos à produção de desenhos, mas, como já testado com outros grupos, Lévi-Strauss distribui entre eles folhas de papel em branco e lápis, que, em princípio nada produzem; até que um fato inusitado chama a atenção do pesquisador: O chefe, certa manhã, desenhava ondas e pequenos rabiscos, notadamente imitando o ato de escrever que havia observado no antropólogo. Mais que isso, passou a não responder verbalmente às perguntas, mas a mostrar seus rabiscos como se ali houvesse algum significado.

A partir dali desenvolve-se uma encenação onde Lévi-Strauss finge compreender o “escrito” e o chefe finge acreditar em tal compreensão. O chefe havia compreendido o papel da escrita e, com a encenação, reafirmado seu poder como alguém capaz de enxergar mais longe. No momento da troca, saca de um cesto uma folha de papel “coberta de linhas tortuosas” que finge ler para os outros, tratava-se de uma suposta lista de objetos a serem trocados. Havia “descoberto” o segredo dos brancos e com ela tecia uma aliança.

Passo às reflexões de Lévi-Strauss acerca da introdução da escrita, contidas entre às páginas 281 a 284 do texto já citado:

A escrita fizera, pois, sua aparição entre os Nambiquara; mas não, como se poderia imaginar, ao termo de um trabalhoso aprendizado. [...] Não se tratava de conhecer, reter ou compreender, mas de aumentar o prestígio e a autoridade de um indivíduo – ou de uma função – às custas de outrem. [...] Afinal, por milênios, e mesmo hoje em grande parte do mundo, a escrita existe como instituição em sociedades cujos membros, na imensa maioria, não possuem o seu manejo.

Coisa estranha é a escrita. [...] A posse da escrita multiplica fantasticamente a capacidade dos homens para preservar os conhecimentos.
Se minha hipótese estiver correta, há que se admitir que a função primária da comunicação escrita foi facilitar a servidão.
Se a escrita não bastou para consolidar os conhecimentos, era talvez indispensável para fortalecer as dominações. [...] A luta contra o analfabetismo confunde-se, assim, com o fortalecimento do controle dos cidadãos pelo poder. Pois é preciso que todos saibam ler para que este possa afirmar: ninguém deve alegar que desconhece a lei.
Quando têm acesso ao saber acumulado nas bibliotecas, esses povos tornam-se vulneráveis às mentiras que os documentos impressos propagam em proporção ainda maior.

Uma primeira leitura dessas passagens de Lévi-Strauss pode levar à conclusão apressada de que há um mal intrínseco na escrita e, ironicamente, uma capacidade de multiplicar o conhecimento humano. Uma espécie de mal necessário. Mas também podemos pensar na possibilidade de um mal intrínseco ao próprio homem que é, no caso, despertado pela escrita. A discussão é de ordem moral e, no limite, nos leva a ver uma espécie de presença oculta que se mostra sob um véu.

A leitura que Derrida faz dessa passagem é, desse modo, surpreendente. Sua primeira observação é que o relato do etnólogo possui a marca da violência, seja a violência explícita na animosidade entre os bandos, seja na violência implícita da intervenção “científica”. Mas há ainda um conjunto de violências que adorna o “fato” somente observável na conjugação de outros textos do mesmo antropólogo sobre a mesma incursão entre os Nambiquaras.

Uma imagem bastante marcante acerca de uma “primeira” violência encontra-se na descrição da picada feita na mata e que conduz ao agrupamento. O caminho tosco traçado a facão e que cinde a mata como quem corta um corpo incapaz de defender-se. A imagem da trilha enuncia sem palavras a intervenção e a violação ao mesmo tempo. O encontro com o agrupamento dá-se então pela via da ferida exposta, da estocada, da violência física.

Outra imagem agregada à guisa de prévia à violência maior que é a “lição de escrita”, encontra-se num outro capítulo onde Lévi-Strauss relata o rompimento de um interdito que se inicia de modo “casual”, mas que se agrava pelo o exercício da astúcia do “observador”. Consta que entre os Nambiquaras é tabu dizer o nome próprio de uma pessoa, tal interdito é levado tão a sério que eles sequer se nomeiam particularmente, carregam apenas a insígnia do agrupamento. Entretanto,

aqueles que lhes são externos (os brancos, os outros) os nomeiam dando-lhes “nomes fantasia” que tanto podem ser nomes comuns ao mundo ocidental, como figurativos a partir de características próprias como “Cavanhaque”, por exemplo. O fato é que mesmo nomeados pelos “outros” ainda sim não revelam seus nomes.

Ocorre que certa feita duas meninas nambiquaras estavam brigando e aquela que havia levado a pior correu até o antropólogo e disse algo que não foi imediatamente entendido, ele pediu que a menina repetisse algumas vezes o confidenciado e ainda não havia sido possível entender, até que a outra menina percebendo a situação corre até ele e revela o nome daquela primeira menina. A partir disso Lévi-Strauss, fazendo uso de um jogo de intrigas, obtém não só o nome de todas as crianças, mas também dos adultos que lhe são revelados pelas crianças ao perceberem a “brincadeira”.

Derrida faz uma interessante análise da noção de “próprio” a partir desse relato. Em primeiro lugar, aqui, a ideia de “nome próprio” é apenas aquilo que funciona como nome próprio e o rompimento do interdito, ou seja, proferir o dito nome, consiste “em dilacerar o véu que esconde uma classificação e uma pertença”⁴³. O nome próprio aqui fica investido de um “abstrato” que o remete para além do “idioma absoluto” e ele só tem sentido no interior da metafísica da presença, afinal é esse “abstrato” que dá ao mero significante o estatos de “pertença”.

Mas o que interessa a Derrida, através da análise da violência, é dar olhos de ver à violência da própria escritura, melhor, associar a estrutura da violência à própria complexidade da escritura. A “lição de escrita” ou, como prefere Derrida, a “lição da escritura” consiste na explicitação da “violência originária da linguagem”.

Pensar o único *no* sistema, inscrevê-lo neste, tal é o gesto da arquiescritura: arquiviolência, perda do próprio, da proximidade absoluta, da presença a si, perda na verdade do que jamais teve lugar, de uma presença a si que nunca foi dada mas sim sonhada e desde sempre desdobrada, repetida, incapaz de aparecer-se de outro modo senão na sua própria desapareição.⁴⁴

⁴³ Derrida, 2011: 138.

⁴⁴ Idem, p. 139.

Essa arquiviolência que é a perda do próprio, segundo Derrida, faz surgir outra violência que se mostra como reparadora e protetora: a Moral. O filósofo, numa nota de rodapé da página 137, relata, ao modo de transparência, uma passagem de *Promenade* de Jean-Jacques Rousseau, onde este conta uma passagem sua numa feira italiana que culmina com uma espécie de boa ação. Reza a história que Rousseau observava, de um lado, uma menina que ainda retinha em seu tabuleiro umas poucas e últimas maçãs, obviamente “machucadas”, das quais queria livrar-se. De outro lado, um grupo de meninos, desprovidos de tostões, ávidos pelas ditas maçãs. Na imaginação de Rousseau “esse inventário era, para eles, o jardim das Hespérides, e a menina era o dragão que o guardava”. Observou por algum tempo a “comédia” e acabou pondo fim ao dilema pagando pelas maçãs e fazendo distribuí-las aos meninos.

O que une os dois relatos é o caráter anedótico bastante próprio da tradição do século XVIII, segundo a qual:

A anedota, a página de confissões, o fragmento de diário são sabiamente colocados, calculados em via de uma demonstração filosófica sobre as relações entre natureza e sociedade, sociedade ideal e sociedade real, isto é, a maior parte das vezes entre a *outra* sociedade e a nossa sociedade.⁴⁵

Interessantemente, Derrida arrola um relato supostamente “bom” em fricção com outro aparentemente “mal”, comum a ambos a ação interventora igualmente violenta onde a moral tem o papel reparador ou protetor. Para Derrida, “a simples presença do vedor (voyeur) é uma violação”. A presença é mais uma vez forjada por algo externo ao ente, por algo que não lhe é próprio. O tal fator externo, por sua vez, também é suscitado também por algo que lhe é também externo, o que me faz arguir novamente a subjetividade como possibilidade do próprio, para fazer uso do argumento aqui estudado. Mais uma vez é o ente que persiste na ausência da presença.

⁴⁵ Idem, p.140.

AO INVÉS DE SUJEITO, UM ENTE

Se se encontra no ente a raiz de toda a evolução da língua, o que é este algo que dele parte para transformar? Há nele uma presença que (autônoma) pensa e protuberana? Um ser que lhe sobrevive ou antecede e que transforma o ente em boneco de ventríloquo? O que é isto que fala, mas não tem consciência de que fala e inexistente sem o ente? “A *différance* parte do ente”, não há *différance* sem o ente, por isso é preciso pensá-la como a estrutura de um feixe e não como um conceito, mas como um jogo de interconexões de extrema complexidade.

“Numa conceitualidade clássica e respondendo a exigências clássicas, diríamos que *différance* designa a causalidade constituinte, produtora e originária, o processo de cisão e de divisão do qual os diferentes ou as diferenças seriam os produtos ou os efeitos constituídos.” (Derrida, op.cit., p.39)

A *différance* nos remete assim tanto a causalidade como ao efeito, sem ser nenhum dos dois, portanto à temporalização e ao espaçamento em desajuste, de modo que o ente presente não se apresenta e nem se percebe no presente se não pelo artifício de um signo sem significado. A noção de presente é um jogo significante, é *différance* que se revela como um rastro de rastros que é também inconsciente e surge como que por um sulcamento, uma fresta.

A associação de *différance* e presente remete ao que Derrida nomeia “temporização” e que é também temporalização e espaçamento. Diz ele:

E veremos – mais tarde – em que essa temporização é também temporalização e espaçamento, devir-tempo do espaço e devir-espaço do tempo, “constituição originária” do tempo e do espaço, diriam a metafísica ou a fenomenologia transcendental na linguagem que é aqui criticada e deslocada. (Derrida, op.cit., p.39)

Isso nos aponta duas outras pistas: a Analítica Transcendental da ***Crítica da Razão Pura***, de Immanuel Kant, e a discussão acerca do tempo contida na primeira parte da ***Fenomenologia do Espírito*** de Hegel. A segunda se coloca como uma crítica da primeira e Derrida pretende criticar a ambas, deslocando a questão do tempo para a seara do devir, ou melhor, do porvir. Os dois primeiros autores são

discordantes e concentram-se no problema da eternidade e sua possibilidade. Concluir pela eternidade significa abolir a ideia de tempo, historicidade e transformação, pela não-existência. Mas a *différance* parte de um ente, de um existente.

Immanuel Kant, no final do século XVIII promove aquilo que se convencionou chamar de “Revolução Copernicana do Pensamento”, nela o prussiano submete o conhecimento ao tribunal da razão e conclui que, sendo nós seres finitos no tempo e no espaço, de razão também limitada, precisamos abandonar a ideia de que “todo nosso conhecimento se regula necessariamente pelos objetos”, ao contrário, são os objetos que têm que se regular pelo nosso conhecimento.

Certamente não é proposta de Derrida promover uma nova revolução (talvez acabe por fazer isso), mas desconstruir a herança de uma teoria do conhecimento, não para substituí-la por outra, mas para arguir a própria noção de conhecimento. Derrida diz que “o que caracteriza a herança é primeiramente que não é escolhida, sendo ela que nos elege violentamente”⁴⁶. E mais, que “é preciso saber e saber reafirmar o que vem ‘antes de nós’”⁴⁷, para depois e a partir disso nos comportarmos como sujeitos livres. Portanto cabe aqui destrinchar essa herança que Derrida nomeia “enfeixada”, compreendê-la enquanto “estrutura intrincada” para fazer surgir algum espaço de subjetividade para o ente.

A questão das relações entre a eternidade e o tempo remonta ao Timeu de Platão e está relacionada ao conceito de conceito ou da ideia pura que coincide consigo mesma. Nesse sentido colocam-se no jogo do tempo o conhecimento e a verdade, que é justo o que me faz enveredar por esse caminho, já que trato de possibilidades da Educação.

Hegel, perseguindo a demonstração da circularidade de um saber absoluto, propõe um esquema acerca das relações entre o conceito e o tempo⁴⁸. A primeira assertiva investiga as possibilidades de o conceito ser igual a eternidade (C=E),

⁴⁶ Derrida & Rudinésco. 2004 .p.12.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ Cf. Kojève (2002: 320)

nesse caso o conceito não se refere a nada, pois a eternidade está fora do tempo e, portanto, imobilizada pela própria eternidade. Entretanto se associamos o conceito ao eterno ($C=E'$) que não coincide com a eternidade, posto que é algo imutável, mas não é a eternidade, o eterno refere-se tanto ao que está dentro quanto que está fora do tempo, o que pode nos levar a pensar que o conceito seja igual ao tempo ($C=T$), mas o conceito é em si temporal ($C=T'$) e assim difere do tempo como o eterno difere da eternidade. O temporal, ao contrário da linearidade do tempo, exige circularidade e, por conseguinte, reencontro consigo mesmo, o que nos dá a impressão de eternidade quando de fato é circularidade.

Esse pensamento integra o feixe derridiano precisamente nesse ponto: algo que faz parecer ser uma coisa quando de fato é outra. Ao contrário da circularidade, Derrida nos aponta a mutação no jogo da *différance* que ocasiona efeitos, cadeias de substituições. A circularidade faz surgir uma teologia positiva, enquanto a *différance* propõe uma onto-teologia negativa: a *différance* não é, não existe, não é um ente-presente, não é um algo, por isso ela é tudo, ou seja, não tem nem existência, nem essência⁴⁹.

⁴⁹ Cf. Pecoraro, 2009, v.III, p.338.

O CURRÍCULO COMO UM FEIXE

O ponto central dessa discussão de Hegel e Kant é Deus, ou o conhecimento em si mesmo, ou a presença absoluta. Kant ao dizer que Deus, ou a eternidade e a infinitude não podem ser conhecidos, mas apenas pensados, cria uma distensão entre o pensar e o conhecer, marca de certa forma o limite do pensamento teológico em sua busca pela verdade absoluta. Para Kant o conhecimento opera a partir de juízos sintéticos a priori: espaço e tempo. Ou seja, conheço aquilo que, de forma clara e distinta, pode ser demarcado no espaço e localizado no tempo para que não haja contradição. Recoloca em seu devido lugar o que é da ordem do conhecimento e o que é da ordem da crença. A verdade é, nesse sentido, adequação do objeto ao pensamento, é o nosso pensamento que regula nosso conhecimento acerca do objeto. Portanto o conhecimento puro é o que constitui o a priori do entendimento, ou o conhecimento que permite conhecer, por isso posso pensar coisas sem conhecê-las.

São muitos os comentadores que imputam a Kant pautar-se pela estruturada física newtoniana, desse modo ao distinguir as “coisas em si” das “coisas para nós” há um privilégio dos fenômenos ligados às ciências da natureza. O “em si” ou a possibilidade da universalidade, não é um algo passível de conhecimento, já que não o é “para nós”, não se trata de um fenômeno ou algo apreendido pela sensibilidade. Pode-se pensar aqui que o que é “para nós” são apenas fatos, mas não são; na equivalência entre os fatos surgem fenômenos supra-sensíveis que também são “para nós”, já que não se conformam com a universalidade ou com o “em si”. Essa desconexão entre o “em si” e o “para si”, redimensionada por Heidegger e por Sartre, interessa particularmente a Derrida na distinção entre o ente e a presença. O modo operatório é o mesmo, como a *différance* é um jogo e não uma coisa ela não tem nem existência nem essência, portanto não pode se configurar como presença, o em si e o para si relacionam-se num jogo circunstancial negativo de modo indecível, não há como antepor opostos onde só existe diferença a propugnar outras diferenças.

A desconstrução dessa herança kantiana desestabiliza toda a metafísica ocidental, dando início a uma incessante busca por uma teoria do conhecimento sem um Teon, uma essência ou substância divina. O problema que permanece é o a priori que passa a ser o alvo do pensamento contemporâneo: como construir conhecimentos que não pela via de uma presença inata (o a priori) e sem que se destinem a um posteriori, sem que necessariamente nos conduzam ao Bem platônico ou ao Absoluto Hegeliano ou a inexorabilidade da ciência positivista?

Respondendo a isso, o avanço das ciências a partir da segunda metade do século XIX faz surgir outro paradigma para a verdade que é o abandono da verdade como adequação do objeto ao pensamento, para entendê-la como a construção do objeto a partir do pensamento. O vetor do pensamento científico que ia do fenômeno para o númeno inverte-se, dando lugar à construção de estruturas teóricas que se transformavam em fenômenos técnicos. Não se trata de conhecer a natureza, mas de inventá-la. Obviamente que isso nos aprisionou no universo da técnica cuja crítica heideggeriana explicitou tão bem.

Concomitantemente as teses psicanalíticas de Freud, principalmente no que se refere ao inconsciente abrem novos rumos à compreensão tanto do ente como do ser. Esse pensamento traz para o feixe derridiano a possibilidade de uma presença que é apenas suposta, mas não o é de fato. O estudo do inconsciente iniciado em Freud e alargado por Lacan torna-se imprescindível na constituição da ideia de rastro como movimento da *différance*.

É preciso ficar claro que essa herança não fornece subsídios ao pensamento derridiano, ela se constitui como pontos de fratura em que a ponteira de Derrida penetra desconstruindo-a, sem abandoná-la.

O que se escreve *différance* será, portanto, o movimento de jogo que “produz”, por meio do que não é simplesmente uma atividade, estas diferenças, estes efeitos de diferença. Isso não significa que a *différance* que produz as diferenças seja anterior a elas, num presente simples e, em si, imodificado, indiferente. A *différance* é a “origem” não-plena, não-

simples, a origem estruturada e diferente das diferenças. O nome “origem”, portanto, já não lhe convém.⁵⁰

A sutura do feixe se dá exatamente através das frestas que são as diferenças no interior da própria herança. São esses flancos, esses sulcamentos, que permitem a desconstrução, juntando acintosamente em feixe Kant, Hegel, Saussure e Freud sem em nenhum momento desrespeitar-lhes os pensamentos individuais e suas contribuições que somos forçados a receber como herança. Sem entendê-los individualmente não é possível entender o movimento da escritura derridiana que nada tem deles, se não rastros, lacunas, frestas. Caso contrário não poderia se chamar desconstrução, mas crítica.

É no interior da teoria do conhecimento que se desconstrói o conceito de conceito, não para substituí-lo por outro, mas para explicitar pela escritura da *différance* que ele nunca o foi, senão enquanto escritura mesmo. Pudemos observar em passagens anteriores que a estrutura da escritura é eminentemente violenta e interventora.

A noção de feixe trata de uma junção aleatória de elementos soltos e de forma desestruturada. As relações feitas por Derrida entre diversas filosofias não possuem um caminho linear, são contribuições pinçadas em meio aos pensamentos, pequenos pontos de interesse que, desconstruídos, contribuem para explicitação da presença ausente. Esse foco na questão da presença certamente está relacionado, o que não significa ter origem, aos estudos bastante profundos que o filósofo fez da Fenomenologia, principalmente as de Husserl e Heidegger, sem excluir Sartre, ícones do pensamento em sua formação.

Benoît Peeters, em sua biografia de Derrida, nos diz o seguinte:

Naquele início dos anos 50, não se trata, aliás, de um interesse isolado: ainda mal aceita na universidade francesa, a fenomenologia husserliana é vista como incontornável por muitos jovens filósofos. (p.100)

⁵⁰ Derrida, A Diferença, p.43.

A palavra fenomenologia já existia como termo filosófico, até 1901, entretanto se atinha aos estudos sobre o "fenômeno" em Kant.

"Os fenômenos eram o que a mente tinha à mão e poderia conhecer diretamente, ao contrário do que estava além da mente, ou fora dela, ou talvez do que a mente nunca poderia conhecer devido à sua própria estrutura."⁵¹

Husserl, avançando desta tese, investigou as condições de possibilidades da mente conhecer, como objetos intencionados, os meios através dos quais ela tomava consciência das percepções ou como as pensava. Ele atribuía isto como tarefa do "sujeito" para que a ciência fosse rigorosa. Em suas *Investigações lógicas*, redige uma complicada taxionomia dos fenômenos a fim de determinar o que chamou de "fluxo da experiência".

Para Husserl, a consciência é contínua e os fenômenos advindos da percepção se interconectam, cabe ao fenomenólogo compreender e delimitar cada fenômeno na cadeia dos fluxos conscientes. O fenômeno privilegiado é o eu consciente, já que a mente pode intencionar-se a si própria e, portanto, o sujeito torna-se um objeto fenomênico, mas isso esvazia a possibilidade da intersubjetividade já que despreza os efeitos da alteridade na operação da subjetividade. Mas a ideia de que "a existência precede a essência" se coloca como um marco divisório intransponível no pensamento contemporâneo.

O maior legado de Edmund Husserl foi, sem dúvida, a inovação metodológica proposta pela fenomenologia. [Ele] contribuiu de maneira decisiva para uma nova leitura dos problemas filosóficos da ontologia, da subjetividade e da linguagem, pela sua nova concepção de como devemos abordar o problema do conhecimento, através de uma incansável investigação sobre o significado de fenômenos visados pela consciência enquanto fluxo temporal de experiências vividas ou vivências.⁵²

Derrida acusa Husserl de não ter ajustado seu método em nome da pureza do idealismo fenomenológico, mas reconhece o marco inicial da descoberta do ser e do tempo como fundamento apriorístico de toda significação. É Heidegger quem

⁵¹ Everdell. 2000. P.225.

⁵² Oliveira, Nythamar de. In: Pecoraro (2008). V. II. P. 233-234.

desenvolve esse “ajuste” em suas teses sobre o ser e que já tivemos oportunidade de observar anteriormente, quando estudamos a diferença ontológica.

O que efetivamente me agrada na noção de feixe, em detrimento de uma noção de coleção, é o modo operatório que ela suscita e que me remete a uma leitura nietzschiana da educação feita por Rosa Dias em *Nietzsche, a vida como obra de arte*.

SE NÃO HÁ UM DENTRO, POR QUE NÃO UM FORA?

Uma proposição importante, como tentativa de um fora do campo do conhecimento, tem em Nietzsche seu porto: o conhecimento pela via da *aestesis* – sensação e *mímesis* - pensamento trágico ou o conhecimento pela experiência vivida.

De um lado, muito influenciado pela leitura de *O Mundo como vontade e representação* de Schopenhauer, Nietzsche descobre na arte a afirmação da vida contra o jugo do idealismo racionalista e sua moral implacável a reduzir o homem a um “dever ser”. De outro lado, tenta escapar ao antropocentrismo fundado por Sócrates e toda a metafísica que dele advém retomando os pré-socráticos em suas buscas pela compreensão da vida e da natureza a partir delas próprias. A culminância de seu pensamento coincide com o anúncio da Morte de Deus em seu **Zaratrusta**.

A morte de Deus se dá pela afirmação de que Deus é uma invenção humana como todas as outras ideias que habitam o mundo. Com ela, Nietzsche nos liberta a um só golpe do transcendental e do númeno. Resta-nos o fenômeno e apenas ele: o ente ou, como prefere Nietzsche, a vida. Vem daí o aspecto corpóreo do ente, do ente presente como pura *aestesis*, pura sensação diante de um mundo destituído de um *eidos*⁵³ ou de uma *ousia*⁵⁴.

Mas o tempo persiste implacável a oferecer-se como mistério pela incógnita do presente. O que é isto o presente? Obstáculo último para que se possa anunciar definitivamente a morte da presença. Último resquício metafísico da psique humana: o inconsciente.

⁵³ *Eidos* tem sido usado mais comumente em três sentidos: essência, forma e ideia. Mas também pode se referir ao aspecto de alguma coisa, como aquilo que é visível e, portanto, apreensível. Husserl entende *eidos* como momento constitutivo de uma realidade, portanto comunga com Aristóteles que enxergando o *eidos* a partir da *physis* é algo encarnado na coisa, diferentemente da concepção platônica que analisa o *eidos* a partir do *logos* entendendo-o como separado da coisa.

⁵⁴ *Ousia* tem como sentidos mais comuns essência e substância, mas também pode ser entendida como algo da propriedade de uma pessoa, isto é, que a persona tem algo de seu, algo que lhe é próprio, ou o modo como as coisas são para si. *Ousia* no decorrer da história de seu uso possui um sentido que se sobrepõe aos demais: ser idêntico a si mesmo, que parece um sentido mais próximo ao que interessará ao feixe derridiano.

O inconsciente é incontornável, se exhibe através dos sonhos e dos atos falhos, fazendo supor ainda mais uma presença que “fala e pensa” apesar da consciência. William Everdell, em *Os primeiros modernos*, analisando Freud diz que “A mente humana, para os freudianos, não é nem contínua, nem completa. O passado, também não é passado, mas sempre-presente.” (p. 171).

A ideia de um “sempre-presente” exorta não só a importância de um pensamento reflexivo que se aperceba de tal, mas, sobretudo, de uma ação, de um tempo presente ou da presença do tempo na ação. Uma ação pautada pela presença do tempo é uma ação que age na direção de um tempo que ainda não é. A ação pautada no tempo como presença é a ação do ser-para-a-morte, do ser que age em prol de um outro estágio de coisas que não é o presente, mas uma outra coisa que ainda está por vir, um futuro, como quem constrói por antecipação um tempo que se mostrará como presença mais a diante a suscitar novas ações para um outro futuro que não necessariamente virá. Portanto, é preciso encontrar uma saída para o tempo como presença.

Alguns pensam o ser-para-a-morte como o ser para o seu próprio fim, enquanto limite existencial. Pensá-lo desse modo significa pensar o ser como presença da morte. A ação existencial do ente se move em direção ao seu fim, na (in)consciência de seu fim e, portanto, age no sentido de uma preservação que tenta superar esse fim pela manutenção da presença: ser presença para além do ente, imortalizar-se na presença. O ente supera a morte quando se mantém como presença, como ser que persiste em outros entes, mesmo que na condição de pontos de interesse. Nesse sentido Platão, por exemplo, ainda existe, ou persiste em seus escritos. Daí advém ditos como o do homem que se eterniza pelos filhos ou pelas árvores ou pelos livros. Escrever e publicar, nesse sentido, constitui-se como ação do ser-para-a-morte que deseja sobreviver à morte. Se seu interesse fosse apenas comunicar não haveria a necessidade de tornar público. Tornar público é deixar que a voz ecoe para além do ente. É tornar-se presença e, por conseguinte, retomar a problemática do ser e do tempo.

Vejo em Nietzsche, mais precisamente em seu conceito de vida, uma possível saída para esse dilema inextricável. Rosa Dias (2011) dedicou uma vida ao estudo de Nietzsche e é na voz dela que trago ao lume esse conceito:

A vida é um conjunto de experimentações que o ser humano vivencia. Por essência, ela é criação generosa de formas; é artista e, como acontece em toda atividade artística, não visa a nada fora da própria atividade. Tal como o pintor que pinta por pintar e o músico que toca por tocar, a vida vive por viver. É preciso viver de tal modo que viver não tenha nenhum sentido – e é justamente isso que dá sentido à vida. (p.14)

Essa noção de vida incide diretamente sobre como o filósofo pensa a educação, ou como Rosa Dias acredita que ele o pense: como singularização do indivíduo que deve “tornar-se o que é”. Neste momento leio Rosa Dias e não Nietzsche, justo porque aquela lê os muitos Nietzsches ao modo de feixe, retira do todo da obra, por sutura e criação próprias, o exercício criativo da própria vida. Mas não seria possível entendê-la com maior plenitude se não tivesse, antes de tudo, lido o próprio Nietzsche em suas múltiplas vertentes. Só se entende a traição da tradução quando se conhece o que está sendo traduzido.

ACERCA DA VONTADE

Rosa Dias informa que

Na filosofia e na psicologia, a vontade foi entendida como sendo uma faculdade, como uma propriedade essencial ao homem, como um poder ou liberdade de fazer alguma coisa. A vontade é, desse modo, uma substância, uma propriedade do sujeito, que é causa de toda ação, que, por isso, é livre para agir ou não. (op. Cit., p. 40)

Isso pra trazer a baila justamente a crítica de Nietzsche que vai contradizer tudo isso. Para o filósofo essa noção de verdade é “uma generalização injustificada”, ela oculta o caráter de transformação progressiva da própria vontade que se dá a partir de um conteúdo e de uma direção, mas que encontra seus interpostos no decorrer do caminho. No cotidiano da vida a vontade surge com a ação do “querer” nada substantivo. Entretanto, imaginamos o “querer”, na ausência dele, como um desejo de um sujeito. Desse modo “O sujeito é tido como coisa, o desejo é tido como impulso para agir e a convenção linguística ‘eu quero’ é tida como expressão desse ato interior” (ibidem). Como uma força que o faz agir. “Crer na vontade como causa de efeitos é crer em forças magicamente atuantes”⁵⁵.

A vontade, ao contrário de uma facticidade do sujeito, é sempre uma ação de reação a algo externo ao indivíduo. Mesmo que essa externalidade lhe seja interna como o instinto. Ninguém vai ao “banheiro” por conta de uma ação subjetiva, trata-se de impulso em resposta a uma necessidade do corpo que, no entanto, comunicamos como um desejo do sujeito. Mero efeito linguístico. Segundo Nietzsche, o que dá a ilusão da ação subjetiva é o efeito provocado pela metafísica da linguagem que nos faz crer que o homem é autor, sujeito, e tudo mais à sua volta é predicativo de sua ação. “A vontade consciente não cria nada; ela opera nos espaços da reinterpretação” (idem, p. 42).

A noção de vontade de potência opera um deslizamento do sujeito para a ação propriamente dita, desliza do “eu quero” para o “poder querer”. É um impulso, uma atividade, é a vontade de poder, sem um ser que lhe seja anterior. “O fazer é

⁵⁵ Nietzsche. Apud em Dias (2011: 41)

tudo”. Para Nietzsche, toda a doutrina da vontade foi criada para justificar a punição. “Assim, a vontade foi inventada pelos sacerdotes com a finalidade de castigar, isto é, com a finalidade de achar um culpado” (idem, p. 44).

A noção de livre arbítrio, por exemplo, não quer dizer outra coisa se não a capacidade que o sujeito tem de se autocondenar. Há uma vontade de Deus que é dada a conhecer, mas que o “sujeito” tem o direito de contrariar, mesmo sabendo que isto lhe custará a própria vida ou o sofrimento eterno. Só se compreende a ação como agente quando se lhe retira a finalidade, somente na ausência de intenção é possível ‘recolar o agente na ação’. ‘O verdadeiro agente da ação é a vontade de potência’. A vontade de potência é o mais forte dos impulsos, ele advém do corpo e não de uma suposta “alma”.

Desse modo, tudo é repetição e diferença. “A consciência não faz mais do que redizer o que já foi criado” (ibidem). E o que foi criado não foi criado por ninguém, trata-se da fenomenização da força vital, desse fazer sem destinação, dessa vontade de potência que se movimenta independente do desejo individual, mas no conjunto/confronto dos “quereres”, da fricção dos corpos em movimento. Apesar das nossas avaliações e dos nossos julgamentos, dos nossos supostos desejos, da nossa fictícia agência; a vida se move no eterno retorno do encontro/confronto dos corpos em movimento.

Tudo isso pode parecer muito contraditório àquela ideia inicial da educação como singularização do indivíduo. Mas a crítica nietzschiana do sujeito remete justamente a sociedade de massa onde o indivíduo passa a ser um dentre o rebanho. Oswaldo Giacoia em seu ***Nietzsche como psicólogo*** (p.40) nos diz que

Nossas pretensões discursivas e comunitárias serão aquelas que nos remetem ao *socius*, ao próximo, e nos bloqueiam as vias de acesso ao próprio, ao si mesmo, tornando a consciência e a linguagem reféns do gregário, do identitário, do inautêntico.⁵⁶

⁵⁶Cf. Dias, op. Cit., p. 48.

Lembremos que a própria psicologia tem reafirmado em seus muitos caminhos (Freud e Lacan, por exemplo) que o consciente não pode compreender o inconsciente, que é o nosso próprio corpo. O problema consiste em de querer transformar a inconsciência num fantasma, num ser desejante que não é corpo, que é presença. Singularizar-se é perceber-se imerso na vontade de potência, perceber a interação das forças do mundo e das forças do corpo num moto contínuo que é pura *aestesis*, que é a ética da estética, uma correlação de forças criativa que gera ainda mais potência, mais vida. Portanto não se trata de um “autismo”, mas de um mergulho no confronto.

SOMOS CORPO E APENAS CORPO

Judith Butler dedica o capítulo *Violência, duelo e política*

da vida política relacionada com nossa exposição à violência e nossa cumplicidade com ela, com nossa vulnerabilidade à perda e ao trabalho de luto que a segue, para encontrar nessas condições as bases para uma comunidade.⁵⁷

Segundo Butler há uma dimensão da vulnerabilidade humana que não se pode discutir: a vulnerabilidade do corpo e o trabalho que este tem em sublimar ou arrefecer a dor da perda no seio da vida política. Portanto, a discussão sobre o corpo, nesse sentido, é absolutamente pertinente à reflexão sobre a escola e sobre o currículo, nos termos que temos aqui discutido. Escola e currículo se inscrevem no entre lugar que é a política e, concordando com Butler e, como veremos mais adiante, com Nietzsche, a escola e o currículo são dimensões da dor e do duelo⁵⁸ entre os corpos e, portanto, são da ordem da *aestesis*. E se há uma ética possível a conduzir esse embate, esta é a ética da estética que resulta do próprio duelo entre os corpos e seu caráter circunstancial.

A proposta de Butler é reimaginar a comunidade a partir da vulnerabilidade e da perda. Seu ponto de partida é a própria condição humana em seu caráter vivente ou, em suas próprias palavras, “o que faz com que uma vida valha à pena” (op.cit., p.46). Não se trata de pensar a dita condição humana como um valor universal. Aquilo que nos une ou que permite que falemos de um “nós” é a dor da perda, ou o estado de luto que suscita a luta. O que faz com que nos unamos nas lutas políticas de qualquer ordem é a perda de alguma coisa. Não é a causa que nos une, mas a circunstância da perda que contingencialmente nos faz cerrar fileiras. Tão logo as perdas arrefecem surgem as arestas, as dissidências, as discordâncias. Afinal fora da perda o que persiste é a necessidade de proteger nossas vulnerabilidades, nosso

⁵⁷ In: Butler, J. p. 45. Tradução minha.

⁵⁸ Embora o termo duelo em espanhol signifique luto, dor da perda, uso aqui também duelo em português no sentido da luta que se pressupõe ao encontro dos corpos desunidos pela impossibilidade do universal e da causa. Que fique clara que não se trata de uma leitura equivocada, mas de “trocadilho” proposital.

corpo. Esse estado vigilante e protetor é também da ordem do confronto, que produz novas perdas e suscita novas lutas. Não há paz, não há descanso possível.

A perda pressupõe o luto (*duelo*) e este não é uma dor qualquer, o luto é uma dor que possui um sentido pessoal, daquele que sente a ausência do irretornável, mas também um sentido social que é dar a saber acerca de uma dor intransponível, e não necessariamente sentida. O luto sugere também certo prazer em persistir na dor, contrair a compaixão de outrem; sugere também a falsa dor daquele que se julga solidário à dor do outro, sem ter sofrido a perda. Por tudo isso, é tão difícil delimitar as margens do luto, seu princípio, seu fim e sua *démarche*. Analogamente reconhecemos no jogo do luto a trama das relações sociais no seu embate político. *Duelo*(luto) e duelo (luta) se correspondem no jogo da vulnerabilidade da perda. Os corpos em dor e luto duelam consigo próprios e com os demais corpos. Têm na dor sua justificativa e sua arma.

Os “corpos sociais” também perdem, também são vulneráveis ao confronto com outros “corpos” imprevistos. No âmbito das grandes perdas, ou das perdas coletivas, Butler ressalta, a título de exemplo, aquelas produzidas pelo advento da AIDS, entre outras enfermidades, e também as perdas que as minorias⁵⁹ sofrem no cotidiano da vida, “invisíveis” violências visíveis a tornar ainda mais vulneráveis os corpos que as integram e a requerer-lhes predisposição para a luta, para o duelo que se faz parecer causa, mas que se trata de proteção à vulnerabilidade do corpo que quer que a vida valha à pena.

As relações sociais são inegáveis, mas como se constituem o “nós” e o “eu” pelo argumento da dor da perda? Em primeiro lugar é preciso concordar que o destino pessoal não é nem original, nem separado do todo e, portanto há uma correlatividade no “nós”. O “nós” não corresponde apenas a uma adesão ao outro que está fora, mas também ao outro que está dentro. O corpo pressupõe essas relações entre os muitos “outros” que constituem o “eu”.

⁵⁹ Seja em quantidade membros, seja em possibilidades de poder, seja em obscuridade da condição social, seja da particularidade dos corpos “diferentes” ou incomuns.

Poderia tentar contar a história do que estou sentindo, mas seria uma história na qual o “eu” que trata de narrar se detém no meio do relato, o próprio “eu” é posto em questão por sua relação com o outro, uma relação que não me reduz precisamente ao silêncio, mas que satura meu discurso com signos de decomposição. Conto uma história acerca das relações que elejo só para mostrar, em algum lugar da marcha, o modo como essas mesmas relações se apoderam de mim e desintegram minha unidade. Necessariamente, meu relato vacila.⁶⁰

A compreensão do jogo que constitui essas relações entre o eu e o nós torna-o (o jogo) plenamente aplicável ao campo do currículo e da escola. Os problemas advindos desse jogo entre a herança cultural imposta, as interpretações dessa herança, as apreensões das interpretações, as assimilações livres, os projetos governamentais que revelam na “carne” a arena da luta, em síntese, os confrontos dos corpos e suas vulnerabilidades, revelam o caráter que lhe é próprio: o imprevisto.

É nesse sentido que pretendo deslizar a compreensão da noção de currículo como enunciação cultural do âmbito da produção simbólica, como positividade, para a dimensão do imprevisto. O que compõe o discurso que é a prática docente, pressupondo que tal prática não é possível sem currículo, é justamente a dor da perda do próprio “eu”, este é o luto maior e incontornável. O que nomeio prática docente não se refere apenas à ação do professor, mas exatamente a esse “nós” em que se constitui o confronto professor-aluno. Uma peça de teatro não é apenas o seu texto, mas a encenação como um todo. E é justamente esse luto que suscita a luta que faz com que a vida valha a pena. A perda do “eu” não se dá pela reflexão ou pela opressão, mas pelo complexo encontro com o “outro”, ou com os outros “outros” que são também “eu”.

É interessante notar que, no âmbito da escola, as turmas, as séries e os segmentos formam “corpos” coletivos e voláteis que se sentem vulneráveis e lutam para proteger seus próprios “corpos”, “corpos” que se constituem de muitos corpos em confronto. A dimensão das perdas no cotidiano escolar faz da escola puro luto e aguerrida luta cujo resultado é sempre o imprevisto. A escola é um campo de luta onde não é possível planejar o futuro, mas apenas jogar estrategicamente com o aqui e o agora.

⁶⁰ Op. Cit. p. 49. Tradução minha.

O IMPREVISTO

Numa tentativa de compreensão “seca”, imprevisto é aquilo que não foi previsto, algo inesperado, mas também algo extraordinário ou inopinado. O imprevisto é aquilo que está oculto, que não é possível ver ou previamente projetar. O imprevisto é da ordem do inseguro, daquilo que não se pode nem segurar, nem assegurar. O imprevisto é a alma do jogo, é a possibilidade de quem corre o risco, de quem se arrisca no jogo, é a condição precípua de quem joga. Por mais que se conheçam as regras de um jogo, por mais que se tenha destreza no jogar, o imprevisto é a única segurança de um jogo; o que se pode garantir àquele que entra no jogo é que o imprevisto se fará presente.

Alfonso López Quintás, em seu livro *Estética*, nos diz que

A formação do homem levanta sérios problemas não só no aspecto prático, mas também teórico. Formar uma realidade, como a humana, que não é determinada totalmente pela espécie, mas que deve se fazer e se configurar a si mesma em vinculação ao meio ambiente, se apresenta como uma tarefa difícil e arriscada. (p. 14)

Independente dos senões que possamos ter a termos como “humano” e “realidade”, o que me interessa na reflexão de López Quintás é justamente aquilo que torna “arriscada” o que ele chama de formação do homem. Para ele tal formação se dá pelo encontro com o real, ou melhor, pelo encontro entre “âmbitos de realidade, não entre objetos”. A “realidade” aqui está muito distante da máxima hegeliana⁶¹. O jogo entre “realidades ambiais” pressupõe assumir valores que não são próprios a nenhum dos jogadores, mas que são oferecidos pelos tais âmbitos, e, por conseguinte, mergulhar na dilemática relação entre o autônomo e o heterônomo.

Mergulhar nesse jogo, distante de uma ação racional, é seguir um processo de “êxtase” e não de “vertigem”. López Quintás opõe esses dois conceitos, seu intuito é dar olhos de ver que a experiência estética, embora própria da atividade artística, não se reduz a ela, pode contribuir para a superação das cisões

⁶¹ “Todo real é racional, todo racional é real”.

dilemáticas ao levar o espírito a compreender que pode ser plenamente autônomo sendo heterônomo.

A partir de sua perspectiva peculiar, a experiência estética nos abre a um conceito mais amplo e compreensivo da verdade, da racionalidade, do saber, do homem e da realidade. Com isso nos revela de modo nítido que a personalidade humana se desenvolve através da entrega **extática** a realidades que oferecem campos de possibilidade de jogo, e é destruída quando o homem se deixa fascinar por realidades exaltantes que produzem **vertigem**. (p.13 – grifos meus)

O êxtase é a condição daquele que está emocionalmente fora de si ou tomado por sensações adversas, intensas e contundentes como: prazer, alegria, medo etc. É também um prazer vivíssimo, gozo íntimo, causado por uma grande admiração, enlevo ou pasmo. A vertigem, independente de seu aspecto patológico, é aquilo que dá a ilusão de movimento. Êxtase e vertigem relacionam-se com o que está fora; o primeiro, aludindo ao estado emocional daquele que se arrisca no jogo e, a segunda, produzindo a ilusão de que se está dentro de algo que se move por si mesmo e que não sou eu.

Por isso o êxtase é a condição precípua da “formação humana”, nele o espírito se abre para compreensão de que se pode ser plenamente autônomo em meio ao heterônomo, é preciso acolher o “outro” como companheiro de jogo. Essa é a condição da liberdade que se traduz aqui como “aceitar a direção da criatividade”. Portanto, ser autônomo aqui significa estar aberto ao jogo com o outro cujo confronto suscita a criatividade. O jogo rompe as bordas dos esquemas “dentro-fora”, “interior-exterior”, “aqui-ali”, “o meu-o teu”. Na dinâmica arriscada do jogo o autônomo e o heterônomo se mesclam de forma indistinta, fazendo deslizar o conceito de liberdade da autodeterminação para o embate da criatividade. Nesse sentido, não se trata mais de uma ação rumo à saciedade do meu desejo, mas à prazerosa brincadeira de responder e produzir impulsos criativos e, por conseguinte, imprevistos. O autônomo e o heterônomo desfazem as fronteiras e se tornam condições do jogo, não se antepõem, tornam-se a condição de risco na qual o jogo se dá. Como não há autodeterminação não é mais possível a previsibilidade, tudo é imprevisto.

Por isso, desse ponto de vista, não é possível planejar o futuro, esse planejamento é da ordem da vertigem, porque pressupõe que há algo fora dos corpos e que se movimenta independentemente. O planejamento do futuro se traduz na luta dos corpos com esse “algo” que não é corpo, trata-se de uma luta desigual e que torna os corpos de carne e osso ainda mais vulneráveis, dependentes de uma “crença” ou ideologia de que suas ações planejadas alteram a trajetória desse “algo” invisível e vertiginoso. O planejamento do futuro visa o fim da luta e, portanto, o fim da vida. Já o confronto dos corpos de carne e osso (mesmo os “corpos” coletivos o são de carne e osso) são da ordem do êxtase e do estético, literalmente se tocam e têm sua carne e seu osso absolutamente visíveis e violentamente em confronto.

O ESTÉTICO

Os termos todos estão impregnados de sua história, nos cabe cometer pequenos assaltos, saqueando trechos dessa história, sentidos desse processo simbólico de significação para fazer surgir novas possibilidades da própria atividade simbólica. A isso chamo conhecimento: o devir e o gerúndio da atividade simbólica. Essa atividade a tudo reúne: o útil e o diletante; o pragmático, o prático e o teórico; o empírico e o teórico; o sentido e o não-sentido. Um fenômeno técnico, ou o “aparecer” do conhecimento técnico, não se reduz a uma “coisa útil”, é também uma “coisa simbólica”; seu “uso” está imerso num dado “âmbito de realidade”, só ali o uso encontra seu fuso e suas possibilidades de deslizamento ou de passagem a outros âmbitos.

Ao falarmos de escola, currículo, prática docente não estamos falando de outra coisa se não do conhecimento e de sua produção. Temos insistido na imprevisibilidade da atividade educativa escolar, em detrimento do planejamento do futuro. Temos insistido no caráter de êxtase da experiência escolar que, a meu⁶² juízo, não se separa da vida. Por fim temos insistido na observação do conhecimento como fenômeno vivo, fruto da luta entre os corpos a resguardar suas vulnerabilidades e a romper as bordas do ambiente escolar e de toda dicotomia. A escola não se separa da vida. Mesmo o conhecimento disciplinar é da ordem do aprender e aprender é lutar, tendo em vista a imprevisibilidade e a volatilidade do que nomeamos “saber”. Nesse sentido não é possível categorizar o conhecimento. Conhecimento é vida, não há nada fora dele. Pode não se ter aprendido a operar a raiz quadrada de um número, mas se apreendeu a experiência de aprender a operar a raiz quadrada. Apreendeu-se a luta contida no interior do processo de aprendizagem. Tal luta produziu as perdas e superações próprias do embate entre os corpos. Um conhecimento não é menor ou maior que o outro, nem mais ou menos importante, mas aplicável às instâncias diversas da experiência existencial⁶³.

⁶² As primeiras pessoas do singular e do plural aqui se mesclam de forma absolutamente proposital, o autônomo e o heterônomo se enfrentam. Escrevo como sinto à guisa de coerência com aquilo que proponho.

⁶³ Existência aqui é tão somente a trajetória que vai do nascimento até a morte.

Portanto, conhecimento aqui nada tem a ver com pressupostos lógico-rationais, nem muito menos com uma intuição sem voz. Mas com aquilo que bem o define Gianni Carchia como sendo estética:

A estética nasce como tentativa de fundamentar criticamente tudo aquilo que, num primeiro momento, aparece como acidental e irracional, elevando-o a um estatuto normativo. É uma disciplina filosófica que pretende dotar de universalidade e necessidade uma determinada experiência que, em geral, se encontra privada de tais condições. Portanto, trata-se da tentativa de justificação de uma esfera para a qual, segundo Kant, não valem os juízos determinantes, típicos das ciências mecânicas da natureza, mas, pelo contrário, valem os juízos refletentes, ou seja, aqueles que se esforçam por encontrar a normalidade a partir do acidental.⁶⁴

Essa definição de estética explicita bem o sentido de arena donde advém o conhecimento. Quando um corpo tenta fundamentar alguma coisa criticamente o faz já em luta com “outros” que não são o corpo “fundamentador”, assim como suscita outras lutas a partir de sua crítica num moto contínuo. O que rege essa fundamentação é a subjetividade como sentimento e não como vontade. Desse ponto de vista, o conhecimento não é fruto da autodeterminação, mas da sensibilidade ao confronto do indivíduo com outros indivíduos na trajetória imprevisível de sua história. Esse indivíduo pode ser tanto singular (o aluno) como coletivo (a turma).

O objeto estético, assim como o gosto, é da ordem do próprio, do individual. Conforme o parágrafo 59 da ***Crítica da faculdade do juízo*** de Immanuel Kant, “aquilo a que o gosto almeja é o inteligível [...] ou seja, dizem respeito às nossas faculdades superiores de conhecimento”⁶⁵. A arena da luta entre os corpos é a comunicabilidade, o sentimento quer-se compreensível, inteligível e convincente. O estético aqui é, por conseguinte tudo aquilo que advém do sentimento dos corpos em luta, sejam eles individuais ou coletivos, e que resulta em ações de confronto, produzindo perdas, conseqüentemente luto e finalmente novas lutas que fazem com que a vida valha a pena.

⁶⁴ Apud in: ***Dicionário de Estética***. Direção de Gianni Carchia e Paolo D’Angelo, p. 109-110.

⁶⁵ Apud in: Idem. p. 111.

Esse é o pressuposto que me faz concordar com Nietzsche quando afirma que “o homem se insere na vida pelo seu corpo. O corpo é o centro da interpretação e organização do mundo. O corpo é pensador.”⁶⁶ Acreditar no corpo é bem mais plausível, rico e palpável do que cultuar um espírito fantasmagórico que nos assombra e nos conduz a patologia da vertigem. Pensar, para Nietzsche, é relacionar três impulsos: rir, lamentar e detestar; isto é, todo pensamento resulta da luta entre esses impulsos, essa luta é pura vontade de potência e faz da vida uma obra de arte. Faz da vida um mergulho criativo no dínamo que é a vontade de potência, a ação dos corpos em confronto. “Apreciar a ciência pela ótica da vida significa apreciá-la por sua força criadora”⁶⁷.

⁶⁶Dias. op. cit. p.50.

⁶⁷Idem. p.55.

O REAL, O CONHECIMENTO E O CURRÍCULO

Em princípio, o que nomeamos realidade é aquilo que existe, o verdadeiro. Mas o que é “verdade” do ponto de vista em que estamos falando? Tanto a verdade como a realidade de “fato” são valores. Valores que são frutos do acaso. O acaso ou o incidente, aquilo que de repente incide sobre o corpo, resulta como valor em reação ao próprio incidente. O incidente suscita a resposta e essa resposta é sempre criativa.

Conhecimento e verdade se autoreferem. O real é a matéria prima do conhecimento e a verdade é a correspondência rigorosa entre o conhecimento e o real. Entretanto o real não é um fato, mas uma criação valorativa, o real é o fruto de uma avaliação interpretativa e o conhecimento é a valoração do interpretativamente avaliado. Tudo é interpretação e toda interpretação é circunstancial e temporal, se insere num tempo, num âmbito de realidade, num feixe de valores que resulta na ilusão de que há um tempo vivido, uma *démarche* temporal, um presente “elástico”, somente compreendido pela correlação entre um passado, que “em sentimento” ainda não passou, e um futuro planejado conforme a direção e a intensidade do “sentimento”. Esse futuro planejado ou quer manter o que passou, mas continua latente, ou quer modificar o que é puro luto.

Nesse sentido, ao valorar alguma coisa necessariamente retiramos o valor de outras e nos sujeitamos às reações advindas dessa atitude criativa. Violentamos e somos violentados todo momento, duelamos com o acaso que é fruto da fricção dos corpos em movimento.

Portanto, o conhecimento é “verdadeiramente” uma enunciação cultural, sendo cultura um “modo de viver”, um âmbito de realidade, um feixe de valores circunstanciais em pleno movimento criativo. Cultura é vontade de potência. Em linhas anteriores tentamos quebrar as bordas do currículo como coleção para entendê-lo como uma enunciação cultural que se traduz como a correlação forças entre a herança e o imprevisto. A herança imposta e o imprevisto incontrollável. O imprevisto obriga a resposta, portanto é a responsabilidade que governa o ato

criativo do currículo. A responsabilidade é a atitude de responder criativamente ao imprevisto, produzindo, para outrem, imprevistos que deverão ser também respondidos, ampliando os horizontes da vontade de potência ao suscitar vida pela ação criativa da resposta. Não há “tempo” para planejar o futuro, porque mergulhar na responsabilidade elimina o passado que se faz presente em sentimento. O sentimento encontra-se ocupado com a responsabilidade.

A prática docente é a prática da responsabilidade, é o jogo de imprevistos próprios do encontro professor-aluno no espaço privilegiado da escola. Nesse sentido ficam rompidas as bordas do entendimento de “escola” unicamente como espaço de cal e pedra. Escola é o entre lugar privilegiado do encontro da diferença em meio a corpos diferentes, sejam eles singulares ou coletivos. A escola não se separa da vida, a escola é também vontade de potência onde não é possível planejar o futuro.

O planejamento do futuro é a origem de toda doença, é o mergulho na patologia da vertigem. O planejamento do futuro é o que retira a vida da escola e a separa da vida. O planejamento do futuro estagna o currículo em coleção e o conhecimento em saber. O planejamento do futuro faz da escola o lugar onde se “aprende”, uma ação presente indemarcável, ilusória, que se destina a um futuro que não existe, tendo em vista um passado que quer fazer da memória interpretativa um fato. O planejamento do futuro é a negação da vida.

O currículo como vontade potência, como pura ação, é o lugar da ação infinitiva, do aprender, sem destinação e sem sentido. O currículo como vontade de potência não se separa da vida. É enunciação cultural sem destinação, é ação do corpo responsável, é impulso de criação pela resposta ao imprevisto, é afirmação e traição da herança imposta, é luto e duelo entre os corpos.

CONCLUSÃO

A presente tese não se configura como a defesa de uma idéia, mas como uma adesão, e conseqüente reflexão, a uma perspectiva de entendimento do que venha ser currículo, prática docente e conhecimento, no recorte da educação escolar, independente do segmento. Trata-se de uma confissão e da busca de um lugar, enquanto professor que exerce seu ofício.

A trajetória do tema dessa tese começou a ser tecida, evidentemente de forma inconsciente, segundo a ficção da minha memória, nos anos da graduação em filosofia (1993-1996). A preocupação com o tema da verdade e, por conseguinte, do conhecimento e da subjetividade, que me acompanha desde a adolescência, muito por conta de um debate interno acerca da fé, encontra seu maior confronto na oportunidade de estudo dos mais diversos pensamentos filosóficos; todos dotados de coerência e plausibilidade, apesar das nossas concordâncias ou discordâncias, e capazes de anteposições intransponíveis. O que pluralizou a Verdade em verdades, me “despertando do meu sono dogmático”.

A filosofia que me interessa fala da vida, das agruras da existência em carne e osso e expõe múltiplas possibilidades de entendimento desse fenômeno, por isso não se constitui como ciência; não é um conhecimento, mas especulação sobre as condições de possibilidades do conhecer. E essas são muitas, diversas, insuspeitas e, nem por isso, destituídas de rigor. A busca por um sentido da vida se espraia num des-sentido, na impossibilidade da verdade. Pensar-se sem fundamento é como mergulhar num abismo sem fundo.

Naquele momento, da graduação, me preparava para o magistério, ainda convicto do importante papel da Educação, assim com maiúscula, no movimento de transformação da vida. A Educação libertava: de um lado, munia os sujeitos de ferramentas discursivas capazes de livrar-lhes da opressão ou pelo menos dar-lhes o direito de defesa. De outro, produzia conhecimentos que nos levariam ao bem estar e, quiçá, à saúde plena. Mais iluminista impossível. Aquele que milita, sonha, por vezes em demasia e, assim, a Educação o deifica. Como se pode ver, uma

espécie de eterno retorno ao dilema da fé, trocados seus objetos e, por conseguinte, seu modo operatório.

Concomitantemente à graduação, participei do Segundo Programa Especial de Educação do segundo Governo de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, sob a batuta do então Senador Darcy Ribeiro, que ficou conhecido pelo distintivo de Educador, assim também com maiúscula. Antes da prática do magistério, propriamente dita, o contato com o que se chama de política pública de educação escolar. Tenho fresca na memória, se é que isso é possível, uma frase do Professor Darcy dita numa das muitas reuniões de equipe da então Secretaria de Estado Extraordinária de Programas Especiais do Rio de Janeiro, que não sei se ficou registrada em algum escrito ou mídia: “professor precisa apenas de tirocínio⁶⁸ e embocadura⁶⁹, pensar, penso eu”. O pensamento acerca da Educação de Darcy Ribeiro foi construído por muitas cabeças e braços, mas apenas um autor conhecido⁷⁰. Isso poderia muito bem ser classificado como uma característica da política pública: muitas cabeças e muitos braços e apenas um autor conhecido. A possibilidade dessa mágica é uma questão cara ao campo da educação. Via de regras esse tal “autor” tem dois destinos: ou se torna culpado ou se torna mentor, dependendo de seu posicionamento nas searas do poder ou de seu lugar no tempo da memória coletiva, uma espécie de fantasia acerca de um passado mítico.

Desse ponto de vista magistério e pensamento, ou autonomia intelectual, como queiram, não necessariamente coincidem. “Alguém” pensa e o professor executa o já pensado, graças ao seu tirocínio e a sua embocadura. Para aqueles que são destituídos desses atributos, resta a “capacitação”.

⁶⁸ Prática adquirida no decorrer de uma atividade e necessária ao exercício de uma profissão. Habilidade para discernir; capacidade de observar com cuidado situações, pessoas ou acontecimentos.

⁶⁹ A **embocadura** é o uso dos músculos faciais e dos lábios contra uma [boquilha](#) ou [bocal](#) de um [instrumento de sopro](#). A embocadura apropriada permite ao instrumentista tocar o instrumento na sua completa extensão, a manter o som limpo e a evitar possíveis danos aos seus próprios músculos.

⁷⁰ O Programa Especial de Educação previa que todos esses CIEPs deveriam funcionar ordenados dentro de um projeto pedagógico único e de uma organização escolar padronizada, do contrário teríamos a reprodução do que ocorre nas redes de ensino em geral, onde, por um equívoco do que significa Democratização da Educação, temos escolas totalmente entregues às suas Diretoras que, muitas vezes mal preparadas para suas tarefas, orientam suas unidades melhor ou pior, de acordo apenas com sua competência mas sempre diferentes umas das outras, tanto pedagógica como administrativamente. Cf. http://www.fundar.org.br/darcy_educacao_ciep_gp_progespecial.htm.

Era imprescindível que Diretores e Professores, bem como todo o pessoal de apoio, fossem preparados para assumir suas funções em uma escola de horário completo, que exigia um planejamento integrado de todas as suas atividades, considerando-se ainda, principalmente, que, com a adoção da Avaliação Continuada e um sistema construtivista de alfabetização, os professores precisavam se familiarizar com os processos e procedimentos necessários à aplicação do projeto⁷¹.

Este estado de coisas torna, no mínimo, problemática a própria idéia de educação que acaba se tornando incoerente com a noção de conhecimento. Desde sempre conhecimento atrela-se ao ato de abstrair e este só é possível no exercício da inteligência. Abstrair uma informação a partir de um dado não pode se confundir com a absorção de uma informação dada. Se quem forma não tem autonomia intelectual, mas apenas uma “prática adquirida”, de certo modo, não sabe para o que forma. Limita-se à repetição ou reprodução de uma prática ou de um método ou de um pensamento que lhe é extrínseco. Parece-me que a prática da formação enquanto capacitação acaba reduzindo a educação escolar à mera transmissão de informações em detrimento do exercício da abstração.

Não é o propósito deste trabalho tecer uma crítica ao Programa Especial de Educação, trata-se aqui de um mote para essa conjugação, que ainda persiste nas políticas educacionais, de formação/capacitação do professor e do aluno com uniformização/difusão do conhecimento ou do ato de conhecer, que me parece dissonante com uma suposta tentativa de construção de um sujeito do conhecimento, cujos “documentos” tanto defendem.

Ainda naquele tempo, concomitantemente, iniciaram-se meus estudos sobre a questão da verdade em Martin Heidegger, sob a orientação da fenomenóloga Creusa Capalbo. A filosofia negativa de Heidegger me deixou como herança a ausência de fundamento e a solidão do corpo, chamado “ente”. Se há um ser, este é o ser do ente, que o anedotário filosófico faz troça chamando-o ser doente. Trocadilho que, longe de mera chacota, nos conduz a reflexões mais profundas, porque pressupõe o abandono das causas, sem as quais nos pensávamos alienados e, portanto, socialmente doentes. A utopia, meta inútil e perdida, é uma imagem risível ao olhar heideggeriano. Entes, postos no mundo, mundo que, por sua

⁷¹ Cf. http://www.fundar.org.br/darcy_educa_ciep_gp_progespecial.htm

vez, já é projeção de seus seres que não podem comungar de uma mesma “causa”. Se o pudessem inverteriam os vetores, se tornariam entificações do Ser. Para que o ser seja do ente é preciso não haver causa, é preciso que a existência preceda a essência.

Entretanto, era por uma “causa” que lutávamos. Embora possamos pensar que a primeira causa não coincide em significação com a segunda, logo concluiremos que lutar pela causa do oprimido é acreditar que exista algo que o mantenha oprimido: a opressão ou o opressor. Dizer que existe uma classe opressora, ou mesmo uma classe oprimida, é elevar à condição de entidade uma ficção. E isso não significa fechar os olhos às desigualdades sociais. Demarcar o corpo de tais classes requer um esforço teórico hercúleo, e são tantos esforços em consonância e discordância para o mesmo fim, que tal fim se torna impossível ou esfumado na linha do horizonte. No entanto, mesmo que pela força do discurso consigamos uma *démarche*, esta será no mínimo imprecisa:

enquanto que na vida comum qualquer shop-keeper (mascate) sabe perfeitamente distinguir entre o que alguém diz ser e o querealmente é, nossa historiografia não alcançou ainda este conhecimento trivial. Toma cada época por sua palavra e acredita no que ela diz e imagina a respeito de si mesma.⁷²

Veio o exercício do magistério e seu dom de desiludir. Desiludir-se não é decepcionar-se, é apenas perder a ilusão, enquanto a decepção é a mera quebra de uma expectativa. Definitivamente não me decepcionei, apenas não encontrei espaço para educar, se é que isso é possível, já que tinha que dar aulas de filosofia. De forma inequívoca, meus alunos se modificavam no decorrer do ano letivo. Conseguia levá-los a argüir certos preconceitos, as demais disciplinas também cumpriam seus esforços, mas isso não os libertava, no sentido de singularizá-los, condição primeira de certo entendimento acerca da subjetividade. São muitos os estudos estatísticos que demonstram essa perspectiva, números inquestionáveis acerca do destino do alunado fora dos muros da escola, nos quais não vou me ater. Sou filósofo e não estatístico.

⁷²Engels & Marx, A Ideologia Alemã. 1977:77.

Veio o mestrado e a insistência na temática da verdade, uma aproximação entre os conceitos de verdade em Heidegger e Bachelard. Dessa vez uma espécie de pá de cal no assunto. A verdade como construto a inviabiliza como fundamento, seja do ponto de vista epistemológico ou do ontológico, e minha adesão a esse pensamento causa um abalo tanto no meu particular exercício do magistério quanto na minha in-compreensão do fenômeno da educação, já que incide diretamente sobre a perspectiva acerca do conhecimento. Isso me levou a um primeiro projeto de doutoramento sob o inusitado título de “O professor como problema”. Eu havia me tornado o meu próprio problema. No diminuto espaço que vai do inútil ao desenquadrado, tentava pensar uma saída, um sentido para o exercício do magistério.

A escola estava salvaguardada em seu espaço privilegiado do encontro entre os diferentes, como arena para os corpos em confronto. Pode se pensar tudo, menos livrar-se dessa constatação. Se há um valor na escola é sua condição de arena para todos que nela atuam, um amálgama de prazer e dor, de vitória e derrota, de opressão e submissão, de libertação e aprisionamento. Amálgama, massa informe onde fica impossível distinguir-lhe a proporção dos componentes, por vezes, nem os próprios componentes. Parecia-me difuso o papel do professor nesse ambiente, primeiro porque este não professava efetivamente mais nada, ao invés disso cumpria ritualisticamente o papel de dar a saber acerca de um currículo que não era ele quem estabelecia. Um DVD com belos artistas talvez cumprisse melhor o mesmo papel, com a vantagem de a aula poder ser revista inúmeras vezes.

O ponto crucial desse trabalho, certamente, são as condições de possibilidades das relações entre o magistério e a educação, argüindo tanto o magistério como a educação sobre o sentido do não-sentido de um currículo. Penso que, analisadas as possibilidades da subjetividade, a autodeterminação é inexequível, isto é, é preciso incluir o “outro” no “eu” e essa inclusão pressupõe penetrar as searas do imprevisto. Se assim o é, a subjetividade consiste na responsabilidade, na ação de responder a esse “outro” que não sou eu, mas que constitui também o “eu”. Responder ao “outro” obnubila o “eu” enquanto singularidade, não há espaço para essa singularidade, portanto ser é imprevisível.

Isso significa o trabalho vão que é tentar planejar a construção do “eu” (o sujeito, o cidadão) do outro no tempo.

O conhecimento, a herança, é também um “outro” a que se deve responder e cujas respostas produzirão outros “outros”. O currículo é um “outro” a que se deve responder. Assim sendo, não há um sentido possível para um currículo. O encontro com esse “outro” selecionado em meio a herança que, por si só, é também “outro”, desmantela o sentido previsto posto que é imprevista a ação da responsabilidade.

Resta-nos aderir à vontade de potência, ao moto contínuo da responsabilidade ante o imprevisto. Mergulhar nesse jogo que, distante de uma ação racional, segue um processo de êxtase e não de vertigem ante o conhecimento. Resta-nos deslizar as políticas de governo para as de Estado, onde a educação escolar seja vista como investimento não-útil, como um jogo que rompe as bordas dos esquemas dentro-fora, interior-exterior, aqui-ali, meu-teu. Como um processo onde o planejamento futuro é impossível, já que é puro imprevisto.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. Tradução coordenada e revista por Alfredo Bosi. Colaboração de Maurice Cunio et alii. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ANDERSON, Perry. As origens da pós-modernidade. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2005.

ARISTÓTELES. A Metafísica. Edição trilingue por Valentín García Yebra. 2. ed., 2. reimpr. Madrid: Gredos, 1990

ARRIVÉ, M. Lacan Gramático. Tradução de Tereza Cristina Pinto e Marcos Lopes. Revisão de Ivã Carlos Lopes e Waldir Beividas. Agora, v.3, n.2, p. 9-40, jul/dez, 2000.

BACHELARD, Gaston. O novo espírito científico. Tradução de Antonio José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1986.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. In Educação e Sociedade, São Paulo, v.1, n. 1, 1978.

BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Tradução de Miriam Ávila et al. 2. reimpr. São. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BUTLER, Judith. Vida precária: el poder de duelo y violencia. Buenos Aires: Paidós, 2006.

CAROPRESO, F.; SIMANKE, R. T. Uma reconstituição da estratégia freudiana para a justificação do inconsciente. Ágora, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 31-51, jan./jun. 2008. Disponível em: <www.scielo.com>.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entre lugares de formação continuada. Revista Brasileira de Educação, n. 28, jan/fev/mar/abr 2005.

CUCHE, Denys. A noção de cultura nas ciências sociais. Tradução: Miguel Serras Pereira. 3. ed. Lisboa: Fim de século, 2004.

DERRIDA, Jacques. Gramatologia. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2011. A.

_____. A escritura e a diferença. Tradução de Maria Beatriz Nizza da Silva, Pedro leite Lopes e Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2011. B.

_____; RUDINESCO, Elisabeth. De que amanhã: Diálogo. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DELEUZE, Gilles. Foucault. Tradução: Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2005.

_____. Diferença e repetição. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2000.

DIAS, Rosa Maria. Nietzsche, a vida como obra de arte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DIAS, Rosanne Evangelista. Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006). Tese (Doutorado) - Rio de Janeiro: PROPED/UERJ, 2009. Inédito.

DICIONÁRIO DE ESTÉTICA. Direção de Gianni Carchia e Paolo D'Angelo. Tradução de Abílio Queirós e José Jacinto Correia Serra. Lisboa: Edições 70, 2009.

FERREIRA, N.P. Jacques Lacan: apropriação e subversão da linguística. Agora, v.V, n.1, jan/jul, 2002. p. 113-132.

FERRY, Luc. Famílias amo vocês: política e vida privada na era da globalização. Tradução de Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

FINK, Bruce. O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo. Tradução: Maria de Lourdes Duarte Sette. Consultoria: Mirian Aparecida Nogueira Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. Culturas Híbridas. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa e Gênese Andrade. 4 ed. 4 reimp. São Paulo: Editora da USP, 2008. – (Ensaio Latino-americanos, 1).

FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. Supervisão final do texto de Léa Porto de Abreu Novaes et al. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1996.

_____. A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982). Edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros. Tradução: Márcio Alves da Fonseca, Salma Annus Muchail. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. História da sexualidade III: o cuidado de si. Tradução de Manuel Alberto. Lisboa: Relógio D'Água, 1994.

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

GADAMER, Hans-Georg. Hermenêutica em retrospectiva. Tradução: Marco Antonio Casanova. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Hermenêutica da obra de arte. Seleção e tradução de Marco Antonio Casanova. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GADOTTI, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro. 7 ed. 2 reimp. São Paulo: Ática, 2001.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: Da diáspora: identidades e mediações culturais. Organização de Liv Sovik. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Unesco, 2003.

HEGEL, G.W.F. Fenomenologia do Espírito. Tradução de Paulo Meneses. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1992. 2 volumes.

HEIDEGGER, Martin. Sobre a essência da verdade. Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Duas Cidades, 1970.

_____. Introdução à metafísica. 3 ed. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.

_____. Ser e Tempo. Tradução de Marcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1993.

KANT, Immanuel. Crítica da Razão Pura. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

_____. Crítica da Razão Prática. Tradução de Afonso Bertagnoli. Rio de Janeiro: Ediouro, 1970.

_____. Crítica da Faculdade do Juízo. Tradução de Valerio Rohden e Antonio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

KOJÈVE, Alexandre. Introdução à leitura de Hegel. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto : EdUERJ, 2002.

LACAN, Jacques. Escritos. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

LACLAU, Ernesto. Emancipação e Diferença. Coordenação e revisão técnica geral de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LEMONS, Guilherme Augusto Rezende Lemos. Errância e retificação de erros: a questão da verdade em Heidegger e Bachelard. Dissertação de Mestrado. Inédita. Orientação de Marly Bulcão Lassance Brito. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

_____. O Conceito de Metafísica em **O Novo Espírito Científico**. In: Bachelard: Razão e Imaginação. Organização de Marly Bulcão Lassance Brito. Feira de Santana – BA: UEFS, 2004. pp. 279-285.

_____. O ensino da filosofia e o mistério da encruzilhada. In: Hispanista (edição em português). v. 11, p. 1-3, 2010. Disponível em: <www.hispanista.com.br>.

_____. O inconsciente lacanian e a educação contemporânea. Hispanista (Edição em Português), v. 46, p. 349, 2011. www.hispanista.com.br.

_____. Cultura, subjetividade especular e Cultura. Porto de Galinhas – PE: ANPED, 2012.

_____. Sobre currículo e cultura. Hispanista (Edição em Português), v. 14, p. 1-9, 2013. www.hispanista.com.br.

LEVIS-STRAUSS, Claude. Tristes Trópicos, Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LINDGARD, Bob. É ou não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: Burbules, Nicholas C. & Torres, Carlos Alberto. Globalização e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 59-76.

LIPOVETSKY, Gilles & CHARLES, Sébastien. Os tempos hipermodernos. Tradução: Luís Filipe Sarmiento. Lisboa: Edições 70, 2011.

_____; JUVIN, Hervé. O ocidente mundializado: controvérsia sobre a cultura mundializada. Tradução: Luís filipe Sarmiento. Lisboa: Edições 70, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

_____; LÓPEZ, Sílvia Brama. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEN. In: Educação em Revista. v. 26, n. 1. Abril de 2010. Belo Horizonte. Disponível em www.scielo.com.

_____; MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Identidades Fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso. Estética. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

LYOTARD, Jean-François. A Condição Pós-Moderna. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa. 9. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2006.

_____. O inumano: considerações sobre o tempo. Tradução: Ana Cristina Seabra & Elisabete Alexandre. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo com espaço-tempo de fronteira cultural. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n.32, maio/ago. 2006. p. 285-296.

MACHADO, Roberto. O nascimento do trágico: de Schiller a Nietzsche. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MOUFFE, Chantal. Identidade democrática e política pluralista. In: Mendes, Candido; Soares, Luiz Eduardo. Pluralismo cultural, identidade e globalização. Rio de Janeiro: Record, 2001.

NABAIS, Nuno. A metafísica do trágico: estudos sobre Nietzsche. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich. O Nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo. Tradução, notas e posfácio de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. A genealogia da moral. Preparação dos originais de Joaquim José de Faria. 3 ed. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

_____. Além do Bem e do Mal. Tradução, notas e posfácio de Paulo Cesar de Souza. 1 reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PALMER, Richard E. Hermenêutica. Tradução: Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 2006.

PINAR, William F. O que é a Teoria do Currículo?. Tradução da Aba Paula Barros e Sandra Pinto. Porto: Porto Editora, 2007.

PLATÃO. A República. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 7 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

POGREBINSCHI, Thamy. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. Disponível in: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n63/a08n63.pdf>>. 2004.

PRUDÊNCIO, Perpétua Guimarães. O sujeito é ou está sujeito? Linguagem em (Dis)curso. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/Article/164>. 2000>.

REALE, Giovanni & ANTISERI, Dario. História da Filosofia: Do romantismo até nossos dias. v. 3. São Paulo: Edições Paulinas, 1991. (Coleção filosofia)

ROBINSON, Dave. Nietzsche e o pós-modernismo. Tradução de Fernanda Gurgel. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: UFJF, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SODRÉ, Muniz & LIMA, Luís Filipe. Um Vento Sagrado: história de vida de um adivinho da tradição nagô-kêtu brasileira. Rio de Janeiro: Mauad, 1996.

TURA, Maria de Lourdes. Políticas de currículo no cotidiano escolar. In LOPES, Alice Casemiro et alii. Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal. Petrópolis: DP et al; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

UNAMUNO, Miguel de. Do sentimento trágico da vida. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VEYNE, Paul. Foucault: o pensamento, a pessoa. Tradução: Luís Lima. Lisboa: Texto e Grafia, 2009.

WILLIAMS, James. Pós-Estruturalismo. Tradução de Caio Liudvig. Petrópolis: Vozes, 2012.