

CLÁUDIO ROBERTO BROCANELLI

**O Ensino de Filosofia e o filosofar
e a possibilidade de uma experiência
filosófica na atualidade**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, da Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Marília,
como parte dos requisitos para a obtenção do título
de Doutor em Educação, sob a orientação do
Professor Doutor Carlos da Fonseca Brandão.**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Programa de Pós-Graduação em Educação
Marília - 2010**

Brocanelli, Cláudio Roberto.

B863e O Ensino de Filosofia e o filosofar e a possibilidade de uma experiência filosófica na atualidade / Cláudio Roberto Brocanelli. – Marília, 2010.

128 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.

Bibliografia: f. 123-128.

Orientador: Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão.

1

1. Educação - Filosofia. 2. Infância. 3. Experiência. 4. Filosofia – Estudo e ensino. I. Autor. II. Título.

CDD 370.1

BANCA EXAMINADORA**ORIENTADOR:****Dr. Carlos da Fonseca Brandão****Membros Titulares da Banca:****Dr. Pedro Angelo Pagni**
Universidade Estadual Paulista – Marília**Dr. Alonso Bezerra de Carvalho**
Universidade Estadual Paulista – Marília**Dr. José Camilo dos Santos Filho**
Universidade do Oeste Paulista – Presidente Prudente**Dr. Marcos Antônio Lorieri**
Universidade Nove de Julho**Membros Suplentes:****Dr. Sinésio Ferraz Bueno**
Universidade Estadual Paulista – Marília**Dr. Antônio Joaquim Severino**
Universidade de São Paulo – São Paulo**Dra. Carmen Múcia Dias**
Universidade do Oeste Paulista

AGRADECIMENTOS

É quase um desafio iniciar os agradecimentos às pessoas que fizeram parte de minha vida durante os quatro anos de doutorado.

Pois bem; começo agradecendo a você, leitor. Que este trabalho, abertura para novas experiências em minha vida, seja para você um instrumento oportuno para estudos e reflexão.

Agradeço muito aos meus companheiros e amigos, os quais constituíram a banca de qualificação e defesa desta tese de doutorado: Dr. Pedro Angelo Pagni, Dr. Fernando José Bárcena Orbe, Dr. Antônio Joaquim Severino, Dr. Alonso Bezerra de Carvalho, Dr. Marcos Antônio Lorieri, Dr. José Camilo dos Santos Filho, Dr. Sinésio Ferraz Bueno e Dra. Carmen Lúcia Dias. E ao meu orientador, Professor Dr. Carlos da Fonseca Brandão.

Devo muito aos companheiros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia (GEPEF), coordenado pelo Professor Dr. Pedro Angelo Pagni.

Aos meus pais. Aos parentes e amigos que estiveram comigo durante este período. Aos secretários e secretárias da Seção de Pós-Graduação.

Sem medida, agradeço à minha esposa, Sandra, por acompanhar e apoiar meus estudos. E às nossas filhas, Larissa e Mariana, por fazerem parte desse momento e partilharem comigo sua infância e, por isso mesmo, ensinarem-me a reconhecer a minha própria infância.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sem o qual não seria possível esta realização.

Por fim, mas em primeiro lugar em minha vida, agradeço ao Deus Criador de todas as coisas, visíveis e invisíveis, que são objetos de nossos estudos.

RESUMO

Nosso objetivo nesta pesquisa é pensar a questão do Ensino da Filosofia e do filosofar, a partir de alguns pensamentos filosóficos que marcaram a reflexão sobre a Educação no século XX e neste início do século XXI, bem como destacar o problema da experiência do homem na atualidade. O decurso desse trabalho e sua elaboração sustentam-se no estudo teórico-filosófico, apresentando os conceitos pesquisados sob a orientação da ontologia hermenêutica de Gadamer, com o intuito de compreender o pensamento dos autores estudados e a realidade em que a sociedade atual vivencia. A percepção de uma sociedade entregue à mentalidade pós-moderna tornou-se subsídio para a Filosofia e a Educação, exigindo e propondo a reflexão urgente sobre a banalização da vida, a subserviência ao consumismo desenfreado e a expropriação da experiência. Resgatando a antiga relação entre a Filosofia e a Pedagogia, nos propomos a pensar a experiência na vida e na Educação, especificamente uma experiência que possibilite também a reflexão dos estudantes frente à realidade em que vivem hoje; ou seja, pensamos na urgência de uma Educação que valorize novamente a reflexão filosófica por meio de uma *experiência filosófica*, tendo-a também como fim. Assim, nossa pesquisa problematiza o Ensino de Filosofia bem como aprofunda o tema da experiência, apresentando sua importância no momento presente, construindo uma reflexão a partir da seguinte pergunta: *como é possível uma experiência filosófica hoje? E, havendo essa experiência, como acontece a sua transmissão?* O desenvolvimento do estudo sobre a experiência conduziu-nos a pensar sobre a infância, momento forte e propício da Educação, tornando-se o pano de fundo da pesquisa, pois a infância não se fecha numa idade cronológica, mas prevalece na vida humana como uma condição sua, possibilitando a Educação e a aprendizagem constantes, mesmo durante a vida adulta, na forma de uma disposição ao filosofar. Assim, infância, Educação e Filosofia são aqui apresentados como uma espécie de tripé formador da vida humana, pois carregam consigo a novidade, o desejo, o inesperado, que são também algumas condições para a experiência humana. Entretanto, essa formação exige a atenção constante, resistindo a imposições, ideologias e programações, resgatando o valor, a necessidade e a compreensão da experiência na atualidade.

Palavras-chave: Experiência. Infância. Educação. Ensino de Filosofia. Filosofia da Educação.

ABSTRACT

Our objective in this research is to think the issue of Teaching Philosophy and the philosophizing, though some philosophical thoughts that marked the debate on Education in the twentieth century and in the beginning the twentieth one century, well how to highlight the problems of mankind's experience in nowadays. The course of this work and the elaboration are underpinned by theoretical-philosophical study, presented by researched concept oriented by hermeneutic ontology of Gadamer, in order to understand the thoughts of the authors studied and the reality in which current society experiences. The perception of one society postmodern mentality became allowance for Philosophy and the Education, proposing and demanding an urgent reflection about the trivialization life, Subservience to the rampant consumerism and the expropriation of experience. Rescuing the historical relationship between Philosophy and Pedagogy, we propose to think the experience in life and Education specifically an experience that will also led reflection of students face the reality in which they live today that is, we think of urgency of Education that values back to philosophical reflection through a philosophical experience, and it also as an end. Our research questions the Teaching of Philosophy and deepens the theme of experience, showing its importance in present moment, building a reflection from the following question: how can it be possible a philosophical experience today? And when it happens this experience, and how it happens as its transmission? Development the study on the experience led us to think about childhood currently strong and conducive to Education, becoming the backdrop of research, as the childhood does not close in chronological age, but prevalent in human life as a condition, turns into Education and learning constant, even during adulthood, in form of a disposition to philosophize. Thus, childhood, Education and Philosophy are presented here as a kind of tripod to form human Life, they carry with them a new, the desire, the unexpected, are also some conditions for the human experience. However, such formation requires constant attention, resisting charges ideologies and schedules, redeeming value, need and understanding of the experience in the nowadays.

Keywords: Experience. Education. Childhood. Teaching Philosophy. Philosophy of Education.

SUMÁRIO

Introdução	08
I – O Ensino de Filosofia no Brasil	17
1.1 – A educação filosófica jesuítica	19
1.2 – Pensamentos, propostas e indecisões sobre a Filosofia na Educação	22
1.3 – A instauração de uma cultura filosófica no Brasil	33
II – Por uma experiência filosófica	40
2.1 – A disposição ao curso filosófico	42
2.2 – O momento do filosofar	56
III – Questões da experiência humana e a desumanização	63
3.1 – Experiência em Walter Benjamin	67
3.2 – A pobreza de experiência do homem moderno	72
3.3 – Experiência e história em Gadamer	83
IV – Sobre a infância na perspectiva de uma Educação (mais) humana	90
4.1 – Conceito filosófico de infância	92
4.2 – Infância como abertura, vazio e possível na experiência filosófica	107
Considerações Finais	116
Referências Bibliográficas	123

INTRODUÇÃO

Partindo do problema do Ensino de Filosofia no Brasil, percebemos que as experiências são filhas de um tempo, onde os momentos históricos e as motivações sociais e políticas tornam-se, neste caso, seus principais criadores. Esta pesquisa objetiva pensar o conceito de experiência, bem como apresentar e problematizar a questão do Ensino de Filosofia, especificando um estudo de sua presença e ausência na Educação Brasileira e o desenvolvimento do pensamento filosófico, sendo este intensificado e recebendo maior atenção especialmente por ocasião da criação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, retratando um momento de cultura filosófica. Assim, ressaltamos, juntamente com essa problemática, a experiência, sua importância e relevância para a educação e vida digna do homem como ser pensante, sendo ela uma condição para todo o ensino, também o de Filosofia, logrando uma experiência filosófica.

Como principal referencial teórico para tratarmos da experiência nos ocupamos dos pensamentos de Walter Benjamin sobre a vida do homem na modernidade, retratando suas condições de experiências não transmissíveis. Além de seu pensamento, nos ocupamos de alguns estudos sobre a sociedade moderna que ressaltam, também, uma preocupação com a expropriação da experiência ou com a incapacidade de “aproveitar” e narrar tais experiências vividas nos eventos do dia a dia. Os demais temas e problemas apresentados embasam-se em vários pensamentos da Filosofia e da História da Educação. No que diz respeito ao problema

do Ensino de Filosofia e a possibilidade de uma experiência, encontramos uma importante reflexão e maior respaldo no pensamento de Jean-François Lyotard.

Defendemos, neste estudo, que a apropriação das experiências é fundamental para que se compreenda o mundo em que o ser humano está inserido e possa, a partir dessa compreensão, recriar condições de vida que não sejam aquelas impostas pela mídia, o mercado e a política ideológica. Para tanto, estudamos e destacamos o conceito de infância, o qual se refere a uma idade privilegiada de abertura à aprendizagem, mas também se firma como condição humana que se estende por toda a vida. Essa condição se caracteriza por momentos de falta, de gagueira, de espaço aberto ou vazio de fala, de uma infância de pensamento que exige o esforço para a compreensão do mundo. Infância e experiência, nesse sentido, estão ligadas como um círculo de estímulos que acompanha a vida humana e possibilita a aprendizagem.

Nossa pesquisa se desenvolveu a partir de dois momentos importantes que nos levaram a pensar sobre o Ensino de Filosofia em nossos dias; um primeiro momento que nos instigou esse caminho de estudo e pesquisa foi a dissertação de mestrado em que apresentamos o Programa de Filosofia para Crianças do educador e filósofo estadunidense, Matthew Lipman, destacando o seu pioneirismo em trabalhos com Filosofia para crianças, desde a mais tenra idade. Em seus estudos e atuação na Educação, a maior preocupação estava centrada no modo de pensar a realidade em que as pessoas viviam, mais especificamente, os estudantes, tomados por uma certa incapacidade de reflexão sobre a vida e a sociedade, com todas as suas representações sociais, especialmente diante da realidade exigente e turbulenta do século XX. Diante desse cenário, Lipman pensa ser urgente uma forma que os orientasse para um pensamento melhor elaborado e crítico, o qual se daria por meio do Ensino de Filosofia e uma reflexão filosófica em sala de aula, estendendo o conhecimento e o pensamento filosóficos para a vida toda. Tendo por base principal a Filosofia da Educação de John Dewey, Lipman orientou e organizou seus trabalhos de um modo que a Educação

continuasse o processo vital de cada indivíduo, conhecendo o mundo e investigando as verdades apresentadas ideologicamente. O que se destaca em seu Programa e que orienta alguns trabalhos escolares de Filosofia com crianças é a formação da sala de aula como uma Comunidade de Investigação¹, privilegiando a participação dos estudantes na discussão de questões filosóficas sugeridas pelos textos e por aquelas apresentadas por eles mesmos.

No entanto, depois do estudo de seu Programa, percebemos que seria necessário apresentar algo além de um programa de Ensino de Filosofia, algo que não estivesse preso a um diagrama bem organizado, mas que estivesse presente primeiramente no espírito humano, como uma disposição ou abertura; e encontramos essa possibilidade a partir de outras leituras em aula e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia, coordenado pelo Professor Doutor Pedro Angelo Pagni, desta instituição. Aqui está o segundo momento que nos instigou ao pensamento sobre o problema do Ensino de Filosofia, não mais como programa, mas como a possibilidade a partir da experiência. Assim, sob a orientação do Professor Doutor Carlos da Fonseca Brandão, demos conta de que a experiência, distorcida e incompreendida na atualidade, se tornaria o fio condutor de nossos estudos a partir de textos discutidos no Grupo de Pesquisa, como de Giorgio Agamben, Walter Benjamin, Theodor Adorno, Michel Foucault, Jean-François Lyotard, Walter Kohan, Marilena Chauí e outros que viriam durante a pesquisa. Desse modo, a metodologia de estudo conservou-se na forma de pesquisa de textos, sua leitura e compreensão, objetivando a reflexão e a elaboração do texto presente.

A partir desses dois momentos, foi possível a construção de um pensamento que privilegiou o tema da experiência, tomando-o como objeto de estudo e inserindo-o no universo educacional, especialmente quando tratamos da questão do Ensino de Filosofia. Isso

1 Comunidade de Investigação: este termo foi criado por Charles Sanders Peirce. Originalmente foi restrito aos profissionais da investigação científica, por realizarem um trabalho *comum* com objetivos *idênticos*. A partir daí, o termo foi utilizado também a qualquer tipo de investigação, científica e não científica. Portanto, na Educação, a sala de aula torna-se uma Comunidade de Investigação, na qual os alunos dividem opiniões com respeito mútuo, desenvolvem questões a partir de idéias de outros, desafiam-se para dar as razões de seus argumentos, enfim, é um diálogo que pretende ser orientado por um raciocínio lógico. (BROCANELLI, 2006).

porque percebemos que o Ensino de Filosofia e o filosofar², para que aconteçam, merecem atenção e tratamento especiais, devendo-se privilegiar o ambiente e as situações, bem como os assuntos que as condições de cada momento proporcionam, suscitando, daí, as discussões filosóficas e, possivelmente, as experiências filosóficas. Com tais preocupações, iniciamos esta pesquisa com o estudo e apresentação da história do Ensino de Filosofia no Brasil que retrata o percurso histórico da presença da Filosofia na Educação escolar, bem como seus momentos de ausência; seu ensino esteve primordialmente ligado ao pensamento europeu e sempre orientado pelas ações do governo e da religião, com interesses próprios e o impedimento de um estudo e pesquisa filosóficos que corroborassem com o pensamento dos problemas próximos à nossa realidade, desfavorecendo, conseqüentemente, a experiência filosófica. Nos últimos dois séculos é que surgem pensamentos filosóficos reelaborando questões educacionais, sociais e políticas de nosso meio; e somente com a criação da Faculdade de Filosofia da USP e, posteriormente, de outras Faculdades no Brasil é que foi possível consolidar um pensamento filosófico brasileiro. Isso não quer dizer que a experiência filosófica esteja condicionada à Filosofia acadêmica, mas que, por meio dela, se pode instigar ainda mais a reflexão sobre os acontecimentos. Desse modo, elaboramos e apresentamos a questão que norteia a reflexão nesta tese: *Como é possível uma experiência filosófica hoje? e a sua transmissão?*

Apresentamos também a necessidade do reconhecimento de uma infância de pensamento presente nos seres humanos e na história do pensamento filosófico, exigindo, o resgate da experiência para a verdadeira vivência dos acontecimentos atuais e do entendimento filosófico dessa realidade. Pensar a infância e a experiência (filosófica), neste estudo, exige uma compreensão e uma reflexão sobre a Educação e a Filosofia. Portanto, apresentamos os conceitos infância, Filosofia e experiência articulando-os e demonstrando sua relação a fim de indicar uma experiência filosófica por meio de um processo de entrega e

² Há uma diferenciação entre o ensinamento e o próprio filosofar, o qual será apresentado em algumas partes da tese, especialmente no capítulo II.

abertura, ou seja, a disposição e o autodidatismo, como veremos nas reflexões baseadas no pensamento de Lyotard.

Para a melhor compreensão dos temas estudados pelos autores pesquisados e dos conceitos que tratamos aqui, nos ocupamos do método hermenêutico de Hans-Georg Gadamer, o qual é apresentado não somente como método para o estudo, mas como uma ontologia que possibilita a relação e o entendimento “eu - mundo”. “Longe, pois, de ser entendida com um significado técnico-operativo ou como arte de interpretar textos, a hermenêutica vem colocada como estrutura fundamental, ontológica da existência humana.” (BIAGIONI, 1983, p. 20). Tal estrutura não tem como *locus* principal a mente e o pensamento, mas a própria história. Nossa intenção, portanto, é refletir a partir do pensamento filosófico dos autores apresentados e do momento histórico em que vivemos na atualidade, alcançando uma compreensão e favorecendo uma experiência de vida em sua temporalidade.

Como pressuposto ao entendimento, queremos não somente repetir o que está afirmado pelos autores, mas interpretar e compreender os seus pensamentos e aquilo que o texto pretende comunicar e atrelá-lo à nossa existência para também refletirmos a partir de uma ontologia do presente, continuando o processo de pergunta e pesquisa: a hermenêutica. Gadamer propõe a hermenêutica como o modo de ser de toda compreensão, não restringindo seu processo em uma pura metodologia, mas numa “relação – ao mesmo tempo – circular e dialética entre quem compreende e o que é compreendido.” (BIAGIONI, 1983, p. 60-61), sendo, assim, um método filosófico do conhecimento por meio da linguagem.

Gadamer (1997, p. 14), por meio desse método, pretende o engajamento real e efetivo na compreensão, a qual se dá pela sua intenção filosófica: “O que está em questão não é o que nós fazemos, o que nós deveríamos fazer, mas o que, ultrapassando nosso querer e fazer, nos sobrevém, ou nos acontece”. Sua Filosofia centra-se na compreensão frente à história efetiva do momento presente, porém, sempre na relação eu - mundo, em que se dá a experiência histórica. No prefácio à segunda edição de **Verdade e Método**, seguindo principalmente a

formulação de Heidegger, Gadamer (1997, p. 25) conserva esse conceito de “hermenêutica”, “porém, não no sentido de uma doutrina de método, mas como uma teoria da experiência real, que é o pensamento”. Assim, essa teoria da experiência real privilegia as pretensões daquele que filosofa, considerando, em mesma medida, a realidade em que ele está inserido. Nesse sentido, “compreender é o caráter ôntico original da própria vida humana” e “o que é verdade é que todo compreender acaba sendo um compreender-se.” (GADAMER, 1997, p. 393-394), valendo para todos os casos que aquele que compreende também se compreende, projetando-se a si mesmo em possibilidades de si e de experiência de pensamento. Como já indicamos anteriormente, nosso objetivo não é somente demonstrar um conhecimento, mas participar do seu entendimento e compreensão, pretendendo também ter uma experiência³.

Com essa pretensão, como já comentamos, a pesquisa abrange a discussão acerca do problema da experiência projetando-a numa realidade específica da Educação atual, o Ensino de Filosofia. A partir desse problema, a pesquisa conduziu-nos ao estudo de outro conceito, caro à Educação e à Filosofia, a infância. Assim, os conceitos que serão apresentados (Filosofia, Educação, experiência e infância) atendem a uma articulação entre eles, de modo que apresentam a condição humana de limitação, abertura e engajamento na realidade.

Como já indicamos no início, a pesquisa apresenta primeiramente uma breve história da Educação Brasileira, especialmente no que tange ao Ensino de Filosofia. No primeiro capítulo elaboramos essa trajetória de nossa educação filosófica centrada na autoridade do Estado e da Igreja. Inicialmente a Educação esteve sob os cuidados da Companhia de Jesus, privilegiando mais a uma catequização do que o despertar das pessoas para o conhecimento e

3 Essa experiência, para Gadamer, se dá por meio de um processo de compreensão que se expõe primeiramente a erros e acertos em função das opiniões prévias. Portanto, a tarefa da compreensão deve ser empreendida também a partir de um projeto (ou várias projeções) correto e adequado às coisas. Por exemplo, somente a experiência de choque com um texto, inicialmente sem sentido ou diferente de nossas expectativas, pode nos submeter a uma nova idéia e novo entendimento por meio da linguagem até então não usual, forçando-nos também ao entendimento dessa “nova” linguagem. No entanto, existe algo de essencial para que esse processo se desenvolva: simplesmente uma abertura e receptividade à opinião do outro e à do texto que se apresentam (Cf. GADAMER, 1997, p. 402ss).

a reflexão; na primeira parte expomos a *Educação filosófica jesuítica*, rigidamente coordenada por um prefeito da ordem que impunha o cumprimento do ensino de acordo com a *Ratio Studiorum*. Continuando com essa problemática da Educação no Brasil, buscamos mostrar os pensamentos que foram surgindo nesse cenário de caráter impositivo, bem como a permanente indecisão sobre o Ensino de Filosofia nas escolas, sua presença e ausência na Educação. Terminando este histórico, temos a *Instauração de uma cultura filosófica no Brasil* que teria se formado com maior rigor a partir da fundação das Faculdades de Filosofia, especialmente com a Universidade de São Paulo.

No segundo capítulo desenvolvemos o pensamento de Jean-François Lyotard sobre a Educação e o Ensino de Filosofia. Tais aspectos da formação humana merecem atenção especial por parte daquele que ensina e daquele que está aí para aprender, pois tanto um como o outro requerem a disposição e a vivência dos eventos que os cercam. A experiência torna-se também o meio para o desenvolvimento de um processo de educação filosófica que exige o que Lyotard chama de autodidatismo, como veremos no ponto *A disposição ao curso filosófico*; isto é, uma disposição e abertura fortemente concentrada para a formação crítica perante a realidade em que cada sujeito vive. Em nossos dias, especialmente, é preciso ter essa disposição e autodidatismo na Educação para que ela se torne experiência de vida, sem o “desperdício” dos eventos. Lyotard, pensando a Educação e a necessidade de uma formação filosófica, destaca a entrega do mundo moderno nas mãos da tecnologia que privilegia a produção em série, atraída pelo mercado e o consumo de coisas e de informações, impossibilitando as experiências humanas. Segue-se, dessa forma, uma série produtiva de pensamentos repetidos e copiados, desprovidos da capacidade de reflexão sobre a barbárie que se vive hoje, a realidade modernizada e informatizada. Propõe, a partir desse diagnóstico, uma volta à reflexão e ao pensar filosófico na Educação de modo que nossa realidade seja repensada sempre com o espírito crítico, questões que trataremos no ponto *O momento do filosofar*.

Para tratar da experiência, tema importante para pensar a educação e a vida humana nesta pesquisa, o terceiro capítulo se destaca por apresentar predominantemente o pensamento de Walter Benjamin. Tanto no primeiro ponto *Experiência em Walter Benjamin* como no segundo *A pobreza de experiência do homem moderno* apresentamos o que este pensador escreveu sobre a experiência durante a sua vida, resgatando boas lembranças de sua infância e as viagens de família e outros momentos de horror vividos durante os tempos de guerra, marcados pela barbárie e a miséria humana. Retrata uma virada na vida e condições humanas que não mais privilegiam a troca de experiências nem sua busca, mas uma imersão na subumanidade que se perde em meio às grandes cidades, privadas dos momentos para relações humanas. O homem moderno, expropriado da capacidade de experiência, convive com uma quantidade enorme de eventos, sem, no entanto, percebê-los e vivenciá-los.

Pensando com Benjamin o conceito de experiência, pretendemos resgatá-lo e apresentá-lo como requisito importante na Educação, de modo que esta não seja também mais um evento que passa na vida das pessoas, mas que, por meio de uma experiência e uma disposição humana, seja momento oportuno de formação. Além disso, no ponto *Experiência e história*, apresentamos as reflexões de Gadamer sobre o problema da experiência hermenêutica e da consciência histórica como motores de compreensão do mundo e de toda a realidade vivida pelo homem.

No quarto capítulo apresentamos o conceito de infância; este conceito tornou-se um tema importante na pesquisa por exprimir claramente uma condição que não se faz presente somente na criança ou em uma certa idade, mas que permanece no homem como limitação e abertura. Limitação que pode ser entendida como um espaço a ser preenchido por meio das experiências durante a vida, sendo assim considerado um momento de sentido “positivo” na vida de cada ser humano. Por isso, apresentamos na primeira parte do capítulo o *Conceito filosófico de infância* que trata de sua etimologia e sentido filosófico, bem como destaca a necessidade de um maior cuidado na Educação com relação ao próprio conceito e com as

legítimas herdeiras dessa condição, as crianças. Talvez elas tenham mais a oferecer sobre a infância do que as reflexões prontas dos adultos, que olham de fora sem vislumbrar a sua própria infância. Na segunda parte, apresentamos a *Infância como abertura, vazio e possível na experiência filosófica*; partimos das reflexões de Giorgio Agamben sobre a infância e indicamos seus, digamos, sinônimos, pois ela é condição que carrega consigo essa abertura ao aprendizado constante justamente por possuir um vazio, um hiato ou espaço em aberto de e para possibilidades. Nesse momento temos o indicativo de que a infância e a Filosofia possuem alguma relação, pois são motivadoras de experiências, o que pretendemos chamar de experiência filosófica.

I

O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

Neste primeiro capítulo temos uma explanação histórica sobre a presença da Filosofia no meio acadêmico brasileiro e a disposição dos intelectuais ao seu estudo e ensino, bem como destacamos o seu desenvolvimento a partir de alguns fatores históricos que influenciaram o pensamento filosófico. Apresentamos primeiramente a Educação que permaneceu sob o comando dos jesuítas, tendo por primeira tarefa e preocupação a catequese dos povos que aqui já viviam e de outros que eram importados ou nascidos já em terras brasileiras. Com relação à educação filosófica, veremos que a reflexão estava organizada e controlada por regras bem definidas inscritas na *Ratio Studiorum*, pretendendo a obediência aos preceitos da Igreja para a Educação. O peso maior caía sobre os professores de Filosofia pois, com uma disciplina originalmente reflexiva, deveriam seguir à risca o que determinava as normas para a Educação.

Interessante considerar também, especialmente no processo educacional no século XX, a constante indecisão que prevaleceu durante muito tempo sobre a presença ou ausência da Filosofia no ensino. Por muito tempo e de acordo com a política e pensamento de cada época e governo, eram criados projetos e leis para que justificassem o Ensino de Filosofia, ou a sua irrelevância em algum momento histórico, para a aprendizagem e a compreensão da cultura e seu desenvolvimento.

Se, por um lado, na Educação Fundamental e Média essa indecisão era uma constante e nas faculdades de Direito os estudos não demarcavam uma reflexão produtiva e propagadora

desse pensamento, por outro, por ocasião da fundação da Faculdade de Filosofia da USP se retratou o desenvolvimento filosófico consistente de pensadores brasileiros, chegando à instauração de uma cultura filosófica e à formação de novos professores de Filosofia. A reflexão que antes estava sob o domínio de pensadores estrangeiros, recebe, na universidade, nova feição, onde se pôde perceber a formação e atuação de uma geração genuinamente brasileira, filosofando por própria conta e risco, como veremos no desenvolvimento deste capítulo, destacando a criação das Faculdades de Filosofia.

1.1 A educação filosófica jesuítica

Durante o período Colonial, a Educação no Brasil estava confiada à Companhia de Jesus (os Jesuítas), a qual, a seu modo e de acordo com as circunstâncias e condições materiais não muito favoráveis, dedicou-se totalmente ao ensino e desenvolveu práticas educativas positivas, ainda que voltadas à religião e sua catequese. Depois de sua expulsão até a Independência, a Educação voltou-se “de um lado para a formação meramente científica e, de outro, ao que se supõe em proporções deveras limitadas, pela frustração do empenho modernizador capitaneado por Pombal, para as idéias políticas trazidas à baila pelas Revoluções Americana e Francesa” (PAIM, 1967, p. 23).

Enquanto no Brasil a dedicação dos Jesuítas estava centrada na conquista de povos e na sua catequização, em Portugal e Espanha a Companhia de Jesus se estruturava e tomava forças, organizando cursos, programas de ensino, métodos e disciplinas. Os estudos eram divididos em inferiores e universitários. As regras para esses estudos estavam registrados na *Ratio Studiorum*, as quais deviam ser cumpridas sem desvio algum, muito menos questionadas. Uma das regras ligadas ao Ensino de Filosofia afirmava que a função do professor de Filosofia devia proceder de modo a preparar os ouvintes para a Teologia.

[...] que o professor de Filosofia (a não ser que uma necessidade muito grave exija coisa diferente) não só tenha concluído o curso de Teologia, mas ainda o tenha repetido por dois anos, a fim de estar mais seguro da respectiva doutrina e de melhor poder servir à Teologia. Se alguns forem amigos de novidade ou de espírito demasiado livre, devem ser afastados sem hesitação do serviço docente (PAIM, 1967, p. 28).

Nesse sentido, o Ensino de Filosofia e a própria Filosofia estavam presos às regras e ao Prefeito da Ordem⁴, devendo ser obedecidos e respeitados, e não permitindo nenhum acréscimo ou novidade àquilo que estava programado. Tanto a forma de ensinar como o material e livros a serem utilizados em aula, tudo era predeterminado, caracterizando uma passividade nos professores e impedindo qualquer novidade arbitrária. O sistema da *Ratio Studiorum* impunha forte rigidez aos professores (especialmente os de Filosofia) e, conseqüentemente, aos ouvintes (os estudantes), de modo que seria impossível a emergência de um pensamento filosófico aberto e livre para as novidades, mas somente a apreensão da Filosofia por ela mesma. Ou seja, ocorria o Ensino de Filosofia, subjugando as possibilidades do filosofar.

Do mesmo modo, a tarefa primeira, especialmente durante a colonização, e persistindo por um longo tempo ainda, era a de difundir idéias filosóficas que interessavam às condições políticas e sociais naquele momento. A estruturação e elaboração de idéias a serem repassadas já chegavam prontas ao Brasil e daquela mesma forma deviam permanecer. Além disso, a Colônia, ou melhor, a época de colonização, não dispunha de condições propícias ao bom desenvolvimento intelectual e cultural; segundo Paim (1967, p. 32), no século XVII, com uma população de 3 milhões de habitantes, o Brasil já contava com alguns centros urbanos, os quais comportavam os colégios e certa vida intelectual. Porém, aqueles que tinham interesse em continuar os estudos para além da considerada formação que os colégios jesuítas ofereciam, ou ingressavam nos seminários para o ministério sacerdotal, ou, tendo boas

4 O Superior de uma Ordem Religiosa responsável pela Congregação.

condições financeiras, deviam buscar as universidades européias, em especial a de Coimbra. E, além dessa precariedade intelectual, a falta de editoras impedia o florescimento do pensamento filosófico na época. Infelizmente, e justamente por esta falta grave da Coroa, “os textos filosóficos elaborados na colônia permaneceram inéditos ou acham-se desaparecidos.” (PAIM, 1967, p. 33). Pouquíssimas obras foram encontradas depois de muito tempo, mas mesmo assim, não receberam o tratamento devido e não foram editadas. A Companhia de Jesus, ao mesmo tempo em que deu forte contribuição ao desenvolvimento intelectual no Brasil, concentrou e controlou as idéias que surgiam, impedindo sua propagação. Como afirma Vita (1964, p. 110), a Filosofia no Brasil começa a surgir no período colonial e nos seminários, mas é cercada de tratamento eclesial e teológico, originando-se de quatro características fundamentais: o objeto do filosofar, ainda que tratasse de problemas éticos e ontológicos, nem sempre era distinto dos de ordem teológica; a orientação metodológica estava submissa aos poderes da razão e inferências formais; o sentido das pesquisas nada apresentava de peculiar e próprio, obedecendo ao sistema tradicional de idéias, repetindo-as; por fim, na atitude dos filósofos predominava a tranqüila confiança às verdades ensinadas.

Diante desse cenário, principalmente o pensamento filosófico que se despontava na época e que se opunha à Doutrina Oficial da Coroa atrelada à Igreja, permaneceu desconhecido ou destruído pelas autoridades por contrariar as idéias permitidas para difusão ou por escreverem e pensarem coisas novas e diferentes das permitidas naquela realidade. A maior parte das obras que receberam atenção e edição era de caráter descritivo, expondo os supostos valores do Brasil para a Coroa Portuguesa. Nesse sentido, predominava a impossibilidade da discussão filosófica e da emergência do pensamento brasileiro a partir de uma realidade própria. Durante os séculos XVII e XVIII, então, não foi possível ainda uma consolidação do pensamento brasileiro, pois as principais e permitidas idéias a serem difundidas vinham de fora, da Europa, havendo uma espécie de mistura de idéias portuguesas com uma realidade brasileira, podendo ser considerada época de um pensamento luso-

brasileiro.

1.2 Pensamentos, propostas e indecisões sobre a Filosofia na Educação

É a partir do início do século XIX que o ambiente intelectual e cultural recebe nova atenção graças à vinda da Corte Portuguesa para o Brasil. Segundo Paim (1967, p. 51), essa mudança proporcionou instrumentos que favoreceram o desenvolvimento cultural e, conseqüentemente, o florescimento intelectual, os quais são: a Imprensa Régia, a Biblioteca e as Escolas Superiores. Ainda que inicialmente elitizadas, essas instituições propiciaram nova era para o pensamento brasileiro. Além das instituições houve grande abertura para a comunicação entre Brasil e Europa por meio dos portos, possibilitando e estabelecendo novos vínculos com outras idéias externas. Ainda assim, até meados do século XIX não havia um pensamento brasileiro genuíno, sendo que este caminhava para tanto. Sonhadores de uma Faculdade de Filosofia, como José Bonifácio, esperavam que tal feito se realizasse naquela hora. No entanto, de acordo com as condições políticas e jurídico-administrativas do país, deu-se privilégio à Faculdade de Direito.

Apesar dessa situação ainda multifacetada, é também no século XIX que se destaca o professor Silvestre Pinheiro Ferreira, da Universidade de Coimbra. Paim (1967, p. 52-55) constatou que Pinheiro Ferreira teria oferecido em Coimbra a disciplina Filosofia Racional e Moral antes de sua vinda para o Brasil juntamente com a Coroa, no início do século XIX. No Brasil ele teria oferecido um Curso de Filosofia no Real Colégio de São Joaquim, um antigo Seminário. Foi a partir desse momento que Pinheiro Ferreira publicou algumas obras filosóficas em francês e outras em português. Suas aulas, as quais eram editadas pela Imprensa Régia e distribuídas aos alunos, constituem parte considerável da formação do Pensamento Filosófico Brasileiro. Sua meditação filosófica estaria centrada na valorização da pessoa humana, prevalecendo uma ética humanista de acordo com o contexto brasileiro da

época. Implicações filosóficas com questões que envolvem a vida humana e sua liberdade constituíram discussões relevantes nas aulas e no pensamento do filósofo português. Além do mais, problemas sociais, políticos e éticos fizeram parte de sua experiência filosófica no Brasil e, no exercício de sua posição na corte, estendeu suas concepções filosóficas à política do país.

É também nesse período que começa a se destacar a Corrente Eclética⁵, sendo considerada “o primeiro movimento filosófico plenamente estruturado no Brasil. Suas idéias penetraram fundo em amplos setores da elite nacional e chegaram a se transformar no suporte último da consciência conservadora em formação.” (PAIM, 1967, p. 75). O historicismo de Victor Cousin, filósofo francês, foi marcante no desenvolvimento desse pensamento e na formação de nossa cultura, uma vez que atendia às idéias dominantes da época tanto na política como na religião. Assim, segundo Paim (1967, p. 80), na Sede do Império foram diversas as adesões a esse pensamento: Monte Alverne, Moraes e Vale, Domingos de Magalhães, Antônio Pedro de Figueiredo e Tobias Barreto, este tendo sua formação intelectual totalmente de inspiração eclética. Em um período muito curto foram publicados vários livros sob a inspiração da Filosofia de Cousin: *Os fatos do espírito humano* (1858) de Domingos de Magalhães, *Investigações de Psicologia* (1854) de Eduardo Ferreira França, *Compêndio de Filosofia* (1851) de Moraes e Vale, e *Compêndio de Filosofia* (1859) de Monte Alverne. Posteriormente, no Brasil, o ecletismo teria sua ascendência por meio do ambiente político e pela influência de Silvestre Pinheiro Ferreira, almejando conciliar o aristotelismo com o pensamento moderno.

Apesar de uma ascendência rápida e marcante, em um curto espaço de tempo, entre as décadas de 30 e 70 do século XIX, ocorreram o apogeu e o declínio do ecletismo no Brasil.

⁵ A palavra “*eclético*” vem do grego e pode ser traduzida por “selecionar”, “escolher”, “recolher”. Daí que a tendência eclética é a tendência a selecionar o que se considera “o melhor” de cada doutrina. Tal tendência esteve presente na Grécia, no Período Romano, nos escritos de autores cristãos, etc. Posteriormente teve presença no Renascimento e, em todo o século XVIII, foi chamada de Seita Eclética ou Escola Eclética. Na época moderna, a partir do século XIX, especificamente a partir de Victor Cousin, esta corrente teve como tendência principal uma atitude conciliadora pautada na História da Filosofia (Cf. MORA, 2001).

Apesar de ser caracterizado como uma época marcada por uma Filosofia ligada a interesses religiosos e políticos, o ecletismo possibilitou o surgimento de um humanismo brasileiro, destacando, ainda que com certa fragilidade, a subjetividade do pensamento e da vivência moral.

Depois desse momento consideravelmente breve do ecletismo, parece haver uma explosão de idéias que emergem e se difundem no Brasil: “Nos anos 70, revelara-se de pronto a instabilidade de todas as coisas e tudo se põe em discussão” (PAIM, 1967, p. 125)⁶. Esta foi uma época caracterizada por um “surto de idéias novas” em todos os campos e sentidos, iniciando, principalmente, na vida política e social, refletindo no pensamento filosófico brasileiro, destacando-se e adotando em todos os meios acadêmicos e intelectuais o denominado espírito crítico. A partir desse momento, vários locais importantes do Brasil como Rio de Janeiro, Bahia, Ceará, São Paulo e Rio Grande do Sul podem contar com representantes intelectuais que combatem o ecletismo e buscam uma renovação do ensino e do pensamento brasileiro, surgindo e tomando força o positivismo, inicialmente manifestando-se como uma reforma da sociedade e como religião, dividindo-se, então, em Positivismo Cientificista e Positivismo Religioso. Nas palavras de Vita (1964, p. 122), “enquanto para alguns era uma doutrina do saber, para outros era uma norma para a sociedade e uma regra de vida para o homem”.

Destacam-se fortemente a formação da Escola do Recife e o Positivismo em meio à nova organização das idéias no Brasil, sendo ambas consideradas correntes filosóficas. A Escola do Recife forma uma corrente marcada por quatro fases distintas: segundo Paim (1967, p. 130), seu primeiro momento se manifesta ainda no surto de idéias novas, dando seqüência, num segundo momento, à busca de uma posição própria no seio do espírito crítico; um terceiro momento é marcado pelo apogeu, chegando ao alvorecer do século XX e, finalmente, o seu declínio e desaparecimento. Esta corrente teve como principais representantes Tobias

6 São os anos 70 do século XIX.

Barreto, Silvio Romero e Clóvis Beviláqua, todos fazendo parte de uma tendência filosófica chamada Evolucionismo. Na mesma época, principalmente a partir do declínio da Escola do Recife, destaca-se a Escola Católica, liderada por Raimundo de Farias Brito, dando atenção especial ao naturalismo e o problema de Deus, com uma reação espiritualista, na busca de atacar aquela Religião da Humanidade. Sua Filosofia estava formada por quatro períodos e suas obras: 1 - *crítico*, representado pela “Filosofia como atividade permanente do espírito” (1895); 2 - *histórico*, pela “Filosofia moderna” (1899) e “Evolução e relatividade” (1905); 3 - *dogmático*, pela “Base física do espírito” (1912) e “Mundo interior” (1914); 4 - e *pragmático*, pela “A verdade como regra das ações” (1905). Para Farias Brito “só o espírito é realmente real e existe em si mesmo; tudo o mais é manifestação ou fenômeno dele.” (VITA, 1964, p. 128). Suas idéias, expressas fortemente nestas obras citadas acima, encerram um segundo ciclo da Filosofia no Brasil.

Com Farias Brito se encerra um segundo ciclo do pensamento filosófico no Brasil, ensejado pelas Academias de Direito, pelas Escolas Politécnicas e pelas Faculdades de Medicina, assim como o primeiro ciclo nascera no recesso dos Seminários de Teologia (VITA, 1964, p. 129).

Surge, a partir desse momento, um ciclo de mudanças no pensamento brasileiro, uma vez que os centros intelectuais e de cultura vão sendo substituídos por outros gradativamente; o que anteriormente estava centrado nos Seminários de Teologia, passa a ser ensinado nas Faculdades de Direito de São Paulo e do Recife. “O sacerdote cedeu lugar ao bacharel em ciências jurídicas e sociais, operando-se, desse modo, uma profunda alteração no estilo de nosso filosofar.” (VITA, 1964, p. 129). O objeto e conteúdo passam a ser a problemática política e social em lugar das questões ontológicas; a metodologia centrou-se no ecletismo; as pesquisas, apesar de reproduções dos nossos juristas-filósofos, mostravam algumas peculiaridades a partir de questões imprevistas; por fim, e talvez mais interessante por permitir um pensamento novo e original, ainda que restrito dentro de uma realidade incerta, a

atitude dos filósofos abandona o espírito de catequese e centra-se na polêmica. Percebe-se, desse modo, o desenvolvimento do pensamento filosófico brasileiro, desligando-se gradativamente das raízes políticas e religiosas de séculos anteriores e das regras da *Ratio Studiorum*.

O Positivismo, por sua vez, teve grande aceitação na esfera política da época, tendo em vista a implantação do pensamento de Augusto Comte e uma Política Positivista. Houve a formação de uma Sociedade Positivista e a construção de uma Igreja Positivista do Brasil, situada no Rio de Janeiro, resultando em uma mentalidade positivista. Nessa época surgem investidas contra a Filosofia e seu ensino, afirmando-se que o pensamento filosófico e seu ensino não passam de retomada de um passado que não promove solução de problemas, o que estaria reservado à ciência. O que valia no momento era a força científica que não admite outra realidade senão a dos fatos. “Proclama-se como saber positivo (afirmado, fecundo, verdadeiro) justamente porque só se ocuparia das relações entre fatos.” (PAIM, 1967, p. 193). Essa concepção do Positivismo introduzido no Brasil tornou-se um entrave para o pensamento filosófico de base literária, pois, segundo Azevedo (1963, p. 623), tal Filosofia penetrou no Brasil não como um ‘método de investigação’, mas como uma maneira de pensar que se poderia chamar científica ou mesmo empírica, e, sobretudo, como uma Filosofia Social, Política e Religiosa.

Assim, a partir da Reforma do Ensino de 1891 (Reforma Benjamin Constant), o Curso de Filosofia da época ficou reduzido ao ensino da Lógica. Posteriormente, em 1911 com a Reforma Revidávea Corrêa, na Lei Orgânica do Ensino, ficou expressa a supressão do Ensino de Filosofia, no Curso de Direito, no Rio Grande do Sul, e até mesmo a Lógica deixou de ser ensinada. Na Reforma Carlos Maximiliano, de 1915, se reintroduz a Filosofia do Direito, mas dá à Lógica, Psicologia e História da Filosofia o caráter facultativo. Somente em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, são instituídas uma Cadeira de Filosofia no quinto ano ginasial e uma de História da Filosofia no sexto ano, tornando-a disciplina obrigatória. A Reforma Francisco

Campos, de 1931, criou as condições para a institucionalização da Filosofia e auxiliou na organização das Faculdades de Filosofia nos anos seguintes. Em 1942, a Reforma Capanema organizou o Ensino Secundário em Ginásial (4 anos) e Colegial (3 anos), mantendo o Ensino de Filosofia, deixando em segundo plano a História da Filosofia. Como nos afirma Silveira (1991, p. 114): “Daí em diante, a Filosofia passaria a sofrer um processo de extinção gradativa que se manifestou na forma de redução de programas e de carga horária, até culminar com sua efetiva eliminação dos currículos”. Durante esse tempo até o Golpe de 1964 a Filosofia permaneceu como optativa ou complementar, o que permitia mera especulação metafísica por parte dos professores, não se aprofundando em assuntos e problemas ligados à realidade econômica, política, social e cultural do país e de seu povo naquele momento. Essa condição do Ensino de Filosofia levou-a à sua exclusão efetivamente após 1964. A justificativa se fundamentava na idéia de que a Filosofia não auxiliava em nada aos estudantes em uma era tecnológica e industrial pela qual o mundo passava, sendo seu ensino desnecessário dentro de parâmetros profissionalizantes.

Com a lei 5692/71 estaria totalmente excluída a Filosofia dos currículos escolares, uma vez que o ensino “passou a ser orientado por uma concepção tecnicista de Educação que supervalorizava a formação técnica e profissional, em detrimento da formação humanística.” (SILVEIRA, 1991, p. 122). Nesse contexto o sistema educacional foi subordinado às exigências do modelo econômico adotado a partir de 1964, tornando a Filosofia uma disciplina que pouco poderia contribuir, sendo, portanto, dispensável.

O que fica claro para nós, especialmente tratando desse momento histórico do Ensino de Filosofia no Brasil, é que a Filosofia não atendia ao sistema vigente pelo motivo de se privilegiar, política e socialmente, a profissionalização dos estudantes em uma realidade industrial crescente. Porém, o que nunca foi ensinado nem explicitado é que existiam razões político-ideológicas que defendiam a manutenção de tal sistema, não permitindo e não possibilitando que os estudantes pensassem sobre as ideologias vigentes e o sistema político

ditador em voga; pois esta é a função e a forma que a Filosofia proporciona diante da realidade, ou seja, a crítica, a investigação, o pensar constante sobre todas as coisas que acontecem na e durante a vida e sobre o que rege a estrutura social e política e sua manutenção.

Por sua vez, ainda que com grandes dificuldades, a Escola do Recife deu vazão e possibilitou o desenvolvimento do pensamento filosófico brasileiro, especialmente com Tobias Barreto. Em seguida, a Escola Católica – a partir de Jackson de Figueiredo – com pensadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo dentre outros, promoveu a criação de várias Faculdades de Filosofia, constituindo um foco de pensamento contra a mentalidade positivista (Cf. PAIM, 1967, p. 196). Ainda assim, a corrente positivista permaneceu um obstáculo para o desenvolvimento da meditação filosófica empreendida pela Escola do Recife, proporcionando uma distância entre Filosofia e Ciência.

Posteriormente, já com certa consistência do pensamento brasileiro e com maior abertura e postura filosófica frente aos próprios problemas, surgiram correntes atualizadas da Filosofia no Brasil e discussões mais profundas nas Faculdades de Filosofia e em outros cursos em que a disciplina de Filosofia se fazia presente. Vita (1964), cita alguns nomes que fizeram parte desse desenvolvimento histórico-filosófico que, comprometidos com um pensamento em busca de maior originalidade, escreveram novas linhas na História da Filosofia Brasileira. A partir desse momento, a Filosofia deixa de ser disciplina preparatória, passando a ser um estudo metódico e profundo, proporcionando um meio intelectual favorável.

Com o advento das Faculdades de Filosofia, ocorrido em São Paulo em 1934, e com a fundação do Instituto Brasileiro de Filosofia, também em São Paulo, em 1949 e o aparecimento de sua publicação oficial, Revista Brasileira de Filosofia, em 1951, surgiram afinal as instituições reclamadas por Leonel Franca, resultando o que ele previra: a maioria filosófica brasileira (VITA, 1964, p. 130).

Miguel Reale fez parte desse desenvolvimento presidindo o Instituto Brasileiro de Filosofia. Este Instituto promoveu e patrocinou três importantes Congressos Nacionais de Filosofia (1950, São Paulo; 1953, Curitiba; 1959, São Paulo), considerados “o mais importante documentário de Filosofia até hoje publicado no Brasil.” (VITA, 1964, p. 131). Tais Congressos demonstraram maturidade da reflexão filosófica do Brasil e capacidade de definir-se diante das grandes correntes e medir-se com os grandes vultos do pensamento contemporâneo. A maioria filosófica, para Miguel Reale, teve sua primeira base nas Faculdades de Filosofia, espalhadas por vários Estados do Brasil, abrangendo diversas realidades e distintos focos irradiantes de pensamento. O objeto alarga-se e surgem novas indagações sob orientações pragmáticas, especialmente voltadas ao cunho sociológico e histórico; a metodologia se orienta pela multiplicidade, agora com um pensamento enriquecido com melhor preparo científico e viva compreensão histórica dos sistemas; as pesquisas se voltam aos problemas reais e atuais; a atitude do filósofo ganha luz de uma situação mais aberta e compreensiva, valorizando o diálogo em lugar da polêmica. Segundo Vita (1964, p. 132), Miguel Reale postulou-se em uma Filosofia do Concreto, integrando o homem e as coisas numa unidade orgânica. Para ele, sujeito e objeto se correlacionam e se implicam, exigindo-se reciprocamente.

Outro pensador brasileiro citado por Vita (1964) é Renato Cirell Czerna; de formação idealista, fundamentada especialmente em Kant e Hegel, escreveu “Natureza e espírito” (1949) e “Filosofia como conceito e história” (1950). Posteriormente dedicou-se ao pensamento neo-hegeliano, com influência direta do historicismo italiano. Mais tarde percebeu que o idealismo estava em crise. Mesmo assim, afirmou sua validade para a compreensão do tempo histórico, este não como cronológico, mas transcendental, ou seja, de acordo com aquilo que ultrapassa o momento.

Marcando o existencialismo brasileiro, é destacado o professor Vicente Ferreira da Silva; para este pensador brasileiro, segundo Vita (1964, p. 139), é preciso haver uma atitude

existencial, ou seja, “a exigência de que o filósofo deve pensar existencialmente, isto é, incluindo-se a si mesmo em seu pensamento, ao invés de fazer do pensamento algo externo ao ser humano”, não pensando objetivamente as coisas e os problemas, mas a partir da subjetividade. O ponto de partida de sua Filosofia está vinculado à doutrina da Dialética Transcendental Kantiana, que coloca o mundo como desenho de uma experiência infinita, ressaltando uma filosofia do sujeito em lugar de uma filosofia do objeto. A filosofia do sujeito tem por objeto de reflexão a ação humana em sua dialética interna e em seus desenvolvimentos. Teve duas influências importantes na sua trajetória, as quais foram decisivas para suas convicções filosóficas: Schelling e Heidegger.

Caio Prado Junior também faz parte do quadro dos pensadores brasileiros que, de uma forma ou de outra, seguindo uma corrente filosófica ou outra, contribuíram para o estudo filosófico e o Ensino de Filosofia. Filósofo seguidor do marxismo, Caio Prado Junior considera este um método dialético que auxilia na elaboração do conhecimento e sistematização da experiência a fim de conduzir a ação e orientar o comportamento humano. Desse modo “o conhecimento resulta da ação e retorna à ação.” (VITA, 1964, p. 141), daí procedendo uma experiência que se faz conhecimento e renovando-se permanentemente por meio de relacionamentos constantes.

Seguindo uma corrente que pensou a Filosofia no Brasil como um conjunto de idéias filosóficas, Vita destaca João Cruz Costa. Este pensador da História da Filosofia Brasileira utiliza-se de uma confluência do historicismo e pragmatismo entendendo-a como “uma história das idéias, isto é, evento cultural que se refere tanto à aceitação ou criação de idéias como a seu uso e operação no processo histórico brasileiro.” (VITA, 1964, p. 145). Assim, negando a existência de uma Filosofia Brasileira, afirma uma interpretação das grandes correntes do pensamento europeu, fundando bases na experiência histórica brasileira. Para ele, esse conjunto de idéias brasileiras em nada contribuiu para o Patrimônio da Filosofia, mas valendo-se sempre do pensamento europeu adaptado às vicissitudes de nossa realidade,

transmitiu o sentido das doutrinas alheias. Pois, desse modo, a História da Filosofia Brasileira é uma continuidade da História da Filosofia Portuguesa e de seus autores e outras idéias, considerando que a “Filosofia no Brasil viveu sempre, é certo, sujeita às chegadas dos pacotes da linha da Europa.” (COSTA, 1945, p. 20). Para o autor, a Filosofia deve surgir e centrar-se na realidade concreta e viva, convidando-nos à reflexão sobre as aventuras do nosso devir histórico, revelando um pensamento que parte da atividade de um povo. Por fim, para Costa, “a reflexão filosófica, no Brasil, não termina na contemplação do mundo. Vai além. Ela exige a sua transformação.” (VITA, 1964, p. 146).

Na defesa do conceito de Filosofia Científica, Euryalo Cannabrava argumentava contra a mera especulação filosófica, o exercício verbal e a divagação inconsistente. Para ele a metafísica (tipo de conhecimento incompleto) deve ser substituída pela ciência (mais completo), submetendo-se a experimentos para a verificação das afirmações, pois, segundo suas idéias, a ciência detém a técnica de observação empírica, enquanto que a Filosofia não ultrapassa os limites do mundo discursivo para a comprovação prática de seus enunciados teóricos. Assim, “tem submetido o seu ‘sistema de crenças’ a revisões periódicas, rejeitando certas idéias por não oferecerem resistência ao reexame de seus fundamentos.” (VITA, 1964, p. 150).

Destacando a presença e persistência da escolástica e da neo-escolástica como tipo de pensamento na Filosofia praticada no Brasil, Vita considera grande número de padres e bispos da Igreja Católica e outros estudiosos como seguidores e transmissores desse pensamento, elevando sobre todos eles a figura do padre Leonel Franca, da Companhia de Jesus. Para este pensador, seguidor das correntes mais progressivas do tomismo europeu, era preciso uma atitude menos polêmica e mais compreensiva, considerando que o pensamento não progride e nem se enriquece senão no contraste das discussões, seguindo de algum modo o método cartesiano para análise dos sistemas, distinguindo os verdadeiros dos errôneos e reconhecendo, entre as filosofias, “A Filosofia” (Cf. VITA, 1964, p. 153). Para isso,

orientava-se por critérios teóricos e racionais, por outros práticos e por outros ainda de ordem histórica. Porém, é como filósofo culturalista cristão que se destaca o padre Leonel Franca, impondo-se na História da Filosofia Brasileira e defendendo a necessidade urgente em superar a decadência pela qual passava a humanidade: era preciso restituir as forças interiores à nossa civilização a fim de assegurar a força social e sua vitalidade.

Assim, a Filosofia no Brasil se caracterizou por um conjunto de idéias filosóficas; são idéias que surgiram de correntes primeiramente importadas diretamente, depois impregnadas em alguns momentos em nossa realidade, e que, apesar de variadas tentativas de propagação e discussão das mesmas, tornaram-se passageiras sem marcas profundas em nossa história, não ocorrendo, num primeiro momento, uma constante, mas que foram se conjugando e configurando um pensamento melhor estruturado durante os últimos dois séculos. Mesmo assim, merecem destaque os ensinamentos oferecidos nos seminários, nos ginásios, nas primeiras faculdades e, principalmente, nas Faculdades de Filosofia, pois foi nestas condições que se pôde perceber a constituição de uma discussão filosófica criativa de acordo com realidades distintas dentro do território brasileiro. Se o diagnóstico do passado brasileiro indica uma inautenticidade no filosofar, cabe aos filósofos do presente prescrever uma “terapia” que repare essa falta, superando a inibição filosófica que persistiu até os inícios do século passado. Como afirma Vita (1964, p. 157), escrevendo seu livro na década de 1960: “O Brasil parece que começa a superar os fatores de inibição próprios dos países subdesenvolvidos, periféricos à história”. Identificada a precariedade intelectual e criteriológica para uma possível baliza filosófica brasileira, é preciso um tipo de *aproche* para o entendimento dessa realidade, o qual ele mesmo nos indica:

E este tipo só pode ser, ao que tudo indica, o da filiação ou opção ideológico-política: direita e esquerda ou espírito conservador e espírito revolucionário, ou ainda, anseio de conciliação e anseio de reforma. Este critério parece bastante pertinente para a compreensão da filosofia não só brasileira como de qualquer país de longo passado colonial e de absoluta dependência dos

centros consumidores de seus produtos primários, numa rígida relação de centro e periferia, decorrente de seu estágio de subdesenvolvimento ao mesmo tempo material e espiritual (VITA, 1967, p. 21).

É a partir dessa percepção e diagnóstico que se pode favorecer uma nova mentalidade e a busca de fortalecer o pensamento, o convívio intelectual, a força espiritual e as condições materiais da nação. Vita considera, como vimos acima, o desenvolvimento de uma consciência filosófica brasileira a partir dos últimos dois séculos, especialmente no século XX, o que permite o desenvolvimento intelectual à luz de nossa realidade. É também a partir da criação das Faculdades de Filosofia que se percebe a busca em promover maior discussão e investigação de idéias filosóficas no Brasil, especialmente, como afirma Azevedo (1963, p. 679), o nascimento “da convicção de que homens de responsabilidade cultural devem ser despertados interiormente para a especulação, a pesquisa e o método experimental ou, em outras palavras, ‘para viver da verdade e de sua investigação’”, o que entendemos ser um interesse pela Filosofia e seu método próprio de investigação, bem como o filosofar a partir de uma realidade própria e o tempo presente.

Desse modo, os homens de responsabilidade cultural tem também, em grande medida, uma responsabilidade ou função social, a qual cabe igualmente ao filósofo, perguntando sobre a realidade ou o momento histórico que está vivendo, bem como interferindo politicamente por meio da Educação.

1.3 A instauração de uma cultura filosófica no Brasil

É o ambiente acadêmico das universidades que no século XX e hoje, no caso brasileiro especialmente, oferece uma cultura filosófica, ainda que, muitas vezes, de caráter especialista. Por isso, Paulo Eduardo Arantes, com uma visão crítica sobre a história das nossas idéias

filosóficas, vem afirmar que “no Brasil, a falta de assunto em Filosofia é quase uma fatalidade. Razão a mais para transformá-la em problema.” (ARANTES, et all, 1995, p. 23), o que exige e merece atenção e discussão por parte de nossos filósofos. E isso se deve ao já desajustado desenvolvimento, crescimento e formação do país, sobre um conjunto de singularidades espalhadas durante sua expansão em meio à desigualdade imposta pelo poder capitalista. Assim, a herança marcante está presa aos surtos inconclusivos que serviram como regra para o pensamento filosófico até meados do século XX. Prevaleceu o desperdício de muitos estudos notáveis sobre a cultura brasileira e o pensamento, decapitados e esquecidos em algumas teses interrompidas, sem continuidade. Falta-lhe a

constituição de um campo de problemas reais, particulares, com inserção e duração histórica próprias, que recolha as forças em presença e em relação ao qual seja possível avançar um passo. Na ausência desta terra firme, compreende-se que nossas cogitações filosóficas girem em falso e os assuntos se evaporem antes mesmo de serem encontrados. (ARANTES, 1995, p. 28).

Essa continuidade não deve ser assumida como a busca de um pensamento linear e perfeitamente elaborado e, posteriormente, transmitido; mas, a preocupação filosófica com o problema da Filosofia e seu ensino no Brasil concentra-se na reivindicação de um pensamento sobre os problemas reais brasileiros, ou seja, uma busca em indagar e entender os problemas que se apresentem (os que se apresentaram em séculos passados já foram esquecidos) no momento atual de vida, o presente de uma história com seus limites e questões reais. Isso não quer dizer, ainda, que não exista e não tenha já existido uma investida filosófica sobre os problemas reais brasileiros; mas que, em grande medida e por muito tempo, a prisão imputada aos filósofos funcionou nas mãos da Igreja e do Estado, como já afirmamos anteriormente, vindo a enxergar algumas luzes pelas janelas (dessa prisão ainda) somente no século passado, tendo, então, a oportunidade de formulação de um pensamento crítico próprio e a partir de

nossa realidade. Tal cenário determinou e corroborou, desse modo, em uma construção lenta de um pensamento filosófico com raízes firmadas em nossas terras.

Acreditamos, apesar disso, inspirando-nos na crítica feita por Arantes e refazendo o percurso histórico da Filosofia no Brasil e seu ensino, que não se pretende afirmar que não há filósofos nem Filosofia em nosso meio, mas que a dedicação dos “formadores” de nossa cultura ou se rendeu à catequização (inicialmente) ou, mais tarde, à demarcação de terras e construções de cidades (e sua política), antes de pensar os problemas sociais, religiosos, ideológicos e políticos (desumanos em muitas situações) que iam se criando durante todo o desenvolvimento brasileiro. Também não se pretende afirmar que filósofo é somente aquele que tem seu nome inscrito na academia ou que é reconhecido internacionalmente (Cf. ARANTES, 1995, p. 38). Sem contar isso, a questão é mais problemática quando a Filosofia e o filósofo estavam sob a direção de uma regra, impedindo novos pensamentos, que não aqueles já determinados pela religião e política vigentes, legitimando, ainda mais, as concepções filosóficas vindas de fora, bem como desconsiderando os que realmente pisavam e experienciavam nossas terras. Assim, a Filosofia esteve muito tempo aspirando um “lugar” na Educação Brasileira.

O que transparece no panorama filosófico nacional, apesar de alguma representação nas “escolas”, é um conjunto de manifestações avulsas. “Em suma, no que concerne à Filosofia no Brasil, o seu registro de nascimento ainda não foi lavrado.” (ARANTES, 1995, p. 57). Talvez, no Brasil, não haja tanto o problema de divulgação de pensamentos filosóficos, mas a falta de uma arqueologia dessas produções, redescobrimo reflexões que tenham importância para a vida do homem que aqui se formou, valorizando suas discontinuidades e reflexões. Até mesmo porque, muitas reflexões anteriores à vinda da coroa e durante o seu poder, com a Imprensa Régia, as aulas de Filosofia, publicadas, não receberam a atenção merecida e perderam-se no tempo.

Voltando à questão que interessa a este estudo e à formação do pensamento filosófico

no Brasil, vemos que é com a formação do Curso de Filosofia da Universidade de São Paulo que surgem os representantes desse pensamento. E é a partir dos cursos de Filosofia que são formados os primeiros professores de Filosofia, pesquisadores e filósofos brasileiros, gerando um movimento orgânico de vida filosófica no Brasil. Arantes nos oferece uma reconstituição histórica da implantação do Curso de Filosofia na USP e o lugar ocupado pela Filosofia na formação e funcionamento do sistema cultural brasileiro, dividindo-a em dois momentos: o primeiro momento orientado por um conjunto de métodos e técnicas francesas, e outro a partir dos anos de 1960 com uma geração brasileira que se debruçou por própria conta e risco sobre o filosofar.

No primeiro momento, Arantes destaca a presença de professores franceses como Jean Maugué (encarregado dos cursos de Filosofia de 1935 a 1944), Gilles-Gaston Granger e Gérard Lebrun. Com a presença e direção desse “Departamento Francês”, o ensino e o estudo da Filosofia concentraram-se no método estrutural da História da Filosofia, lendo os clássicos primeiramente, para se aprender a filosofar; desse modo, iam passando de mão em mão os esquemas conceituais, os argumentos e as maneiras de dizer, as frases já ditas, os textos explicados e convertidos em dissertações e artigos (Cf. ARANTES, 1994, p. 17-18). Uma quase obrigação a pensar por fantasia alheia imposta, pois, seguindo as orientações baseadas na idéia de Kant de que “não se ensina Filosofia, mas se ensina somente a filosofar”, a reflexão filosófica estava, ainda, entre essas duas proposições. De qualquer modo, “a fé de ofício devidamente instruída pelos franceses incluía a certeza animadora de que a leitura dos clássicos também fortalecia, com o espírito de razão e a honestidade artesanal, o inconformismo político.” (ARANTES, 1994, p. 24). Já paira o indicativo de que o envolvimento com a Filosofia exige o conhecimento e a sua relação com o momento histórico, não bastando a pesquisa, mas também o alcance das conclusões. “Éramos sem dúvida mais afiados em tudo que envolvesse idéias de fino trato, porém desastrosamente míopes para as questões que não constavam de nossa bibliografia, aliás sempre completa e

atualizada.” (ARANTES, 1994, p. 25).

A partir dos anos de 1960 condensa-se uma “nova turma” de filósofos, formados pela pesquisa filosófica dos textos clássicos, prontos a filosofar por conta própria: Bento Prado Junior, Oswaldo Porchat, José Arthur Giannotti, Ruy Fausto, dentre outros. Arantes chega a afirmar que o envolvimento de Bento Prado com a Filosofia era tão intenso que formavam uma só e mesma coisa. É com esse “primeiro movimento orgânico de vida filosófica no Brasil”, para usar as palavras de Arantes, que escritos das aulas e artigos são publicados e internacionalizados com uma estrutura de pensamento e problemas dessa geração. Uma geração que permitiu o borbulho de pensamento a céu aberto e uma polêmica filosófica longe dos textos, um desapego da doutrina para pensar por conta própria (Cf. ARANTES, 1994, p.39). Com Giannotti, em seu concurso de livre docência, apresentando *Origens da Dialética do Trabalho*, fazendo parte do ciclo ensaístico de interpretação do Brasil em meados dos anos 60, foi possível vislumbrar a aproximação da Filosofia aos processos sociais reais e seus problemas. Assim, pensar e escrever a partir de nossa realidade tornou-se visível com maior intensidade a partir dessa época, e os meados do século XX tornaram-se o momento de “aprendizagem” filosófica de uma geração uspiana produzindo uma forte impressão de Filosofia em ato. Uma atividade filosófica que resultava progressivamente em atitude filosófica e algumas revoluções e passeatas da juventude dos anos 60 e 70 (o ano de 1968 é destaque nos escritos de Arantes), instigando os novos “trabalhadores intelectuais”.

A reflexão de Arantes apresenta os momentos filosóficos no Brasil que se desenvolveram a partir de duas formas bem distintas, ainda que tenham a mesma fonte na História da Filosofia. O momento orientado por uma didática francesa propunha a reflexão filosófica a partir somente do estudo dos textos “consagrados” na história, podendo considerar uma reflexão filosófica aquela que seguisse o mesmo argumento, lógica e molde do filósofo estudado, despertando nos estudantes brasileiros o tato filosófico. Reforçava a importância de um método para o seu estudo, pois o filósofo só poderia inventar teses praticando um método,

uma sistematização filosófica e um raciocínio lógico bem elaborados (Cf. ARANTES, 1994, p. 114). Houve, no Brasil, o outro momento que foi original justamente pelo desafio introjetado pelos filósofos (estudantes e professores) da USP, arriscando-se ao pensamento filosófico como fruto híbrido de reflexões filosóficas dos textos e problemas encontrados no cotidiano (suas vivências e experiências), resultando em novas reflexões, artigos e obras filosóficas.

Nesta problematização, buscamos apresentar a questão da História e do Ensino da Filosofia no Brasil, pois, nesse ambiente, aparece-nos um problema: como ensinar algo que ainda não faz parte de nossa história cultural ou não está enraizado em nossa cultura, nossa memória e nosso modo de ser cotidiano? Se isso (a Filosofia) é, continuamente, um objeto estranho (ou estrangeiro), então ela não nos afeta ou não nos propomos a pensar com seus problemas, apesar de nossa tendência ao filosofar. Sem embargo, falta-nos uma maior sistematização quando não nos dedicamos a ela. Ao mesmo tempo, sofremos quando nossa sociedade nos toma o que é filosófico, substituindo-o pela técnica, pelo consumo, pela rotina barulhenta e turbulenta, ocupando nosso corpo e nossa mente com os seus produtos descartáveis em um prazo muito curto.

Vale lembrar, ainda, que no período colonial não existiam boas condições básicas para os estudos e, ao mesmo tempo, para fazer Filosofia, uma vez que a dedicação maior concentrava-se na comunicação com os povos daqui, trocando os signos lingüísticos e ensinando a religião. Posteriormente, de um lado a preocupação com as conquistas de povos e terras tomava o tempo de todos os que aqui vinham, orientados mais à exploração que ao povoamento e, de outro, os que queriam estudar e aprofundar seus conhecimentos e suas pesquisas, como vimos, iam para o exterior, desligando-se de nossa terra. Assim, como seria possível considerar e pensar uma Filosofia Brasileira distante do seu próprio Território?

Isso claramente não é possível para o pensamento, especialmente no tocante à reflexão filosófica que pretende pensar os problemas do homem e de suas relações no mundo; isso

somente pode acontecer a partir de uma experiência presente e percebida da realidade em que se está vivendo. Portanto, foi com a criação de Faculdades de Filosofia que tal experiência e pensamento filosófico aconteceram, redirecionando a mera técnica filosófica e almejando a reflexão mais profunda. A Filosofia teria passado por um movimento singular quase linear, de acordo com cada época: primeiramente transmitida e ensinada a partir da História da Filosofia, com a leitura estrutural dos textos clássicos; em outra ocasião, seguindo a doutrina filosófica, muitos pensadores iam se entregando às várias idéias “interessantes” que surgiam nos estudos e pesquisas, minando um ecletismo filosófico; por fim, como estudiosos e conhecedores dos pensamentos filosóficos, os filósofos brasileiros foram se arriscando e recriando tais pensamentos, polemizando e ligando a Filosofia com a vida social e política e os problemas reais.

II

POR UMA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA

Neste capítulo pretendemos demonstrar uma diferença existente entre o filosofar e o Ensino de Filosofia, bem como ensaiar uma discussão sobre a condição da Educação frente à emergência de uma prática e da busca de uma atitude filosófica na escola, demonstrando, ainda que implicitamente, a possibilidade de uma educação filosófica. Desse modo, afirmamos que, apesar da necessidade e exigência do conhecimento da História da Filosofia, o filosofar é, seguindo o pensamento de Jean-François Lyotard, um aspecto mais valioso e exigente que o próprio Ensino de Filosofia, pois enquanto este atende às programações e burocracias institucionais da Educação e aos objetivos particulares de cada escola, aquele se dá por uma identificação com o ato filosófico, buscando, posteriormente, um conhecimento filosófico mais profundo e melhor elaborado. Nesse sentido, Lyotard dá atenção especial ao ato filosófico por se tratar de um processo que dura a vida toda e que se constitui por um autodidatismo.

Este capítulo, partindo do problema do Ensino da Filosofia e do filosofar, também apresenta parcialmente a situação e problema da Educação na universidade dos anos 1970 e 1980 até nossos dias, a partir de alguns questionamentos de Marilena Chauí, observando a concentração do saber na universidade e a preocupação, muitas vezes exagerada, com a carreira e produção por parte dos professores e outros profissionais da Educação. As demais discussões são orientadas somente por textos de Lyotard, oferecendo elementos para pensarmos a Educação, a formação, a função do professor e, por fim, o Ensino de Filosofia e a possibilidade de uma educação filosófica na escola contemporânea.

2.1 A disposição ao Curso Filosófico

É um grande desafio desenvolver essa discussão, principalmente quando se trata de temas históricos e tão atuais, pensados e repensados por tantas pessoas que se preocuparam e deram suas vidas ao ensino e à educação dos indivíduos, no que diz respeito à constituição da pessoa humana em sua formação.

Existe um grande esforço, em nossa sociedade atual a partir da mentalidade que ela dissemina, em ensinar e aprender para que tudo esteja adequado ao sistema tecnológico, informatizado e de desenvolvimento “progressivo”, sempre da forma mais planejada possível. No entanto, em meio a este cenário “pós-moderno” resta-nos a pergunta: O que somos afinal? O que nos tornamos durante a nossa existência? Atingimos o que queremos? Somos o que desejamos? Podemos pensar nestas questões com uma reflexão de Jean-François Lyotard que retrata sua própria experiência:

Ainda tenho idade para ser filho quando me vejo marido e pai. Obrigado, portanto, a garantir o sustento de uma família sem tergiversar. Como vocês estão vendo, um pouco tarde para me tornar monge. Do ponto de vista da arte, uma incômoda ausência de talento decide por mim. E a história desestimula minha memória miserável. Eis-me então professor de Filosofia. (LYOTARD, 2000, p. 13).

Sua conclusão real “eis-me então professor de Filosofia” indica que nossas escolhas são dependentes do ambiente no qual estamos inseridos e das pessoas que nos educaram dentro de padrões que pareciam certos naquele momento; porém, no decorrer de nossas vidas e nossas experiências, descobrimos que poderiam e até deveriam ser diferentes. Assim, nesse percurso, ou somos levados juntamente com os eventos que vão sucedendo durante a nossa vida sem nos darmos conta daquilo que se passa ao nosso redor, ou percebemos o poder e a liberdade de tomar nosso próprio caminho, sendo sujeitos de nossa história. Assim,

vivenciamos os acontecimentos e os transformamos em experiências, na medida em que estas dependem daqueles.

A partir dessas diferenças que a vida proporciona, pretendemos pensar, a partir do título proposto, com as idéias e reflexões de Lyotard, a Educação escolar e a função do professor em nossos dias, o qual tem a intenção do ensino e da formação da pessoa humana. Todo a trajetória educativa, seja ela informal ou formal e escolar, se dá hoje (desde os grandes desenvolvimentos do século XX) em uma sociedade em desenvolvimento, com o advento das tecnologias que possibilitaram a informatização e a globalização das informações, determinando o conhecimento desta nossa época. Essas sociedades são chamadas, por Lyotard, de “pós-modernas” ou “mais desenvolvidas”, e seu pensamento “se propõe a responder aos desafios do tempo presente de um ponto de vista filosófico e político” (PAGNI, 2006a, p.575). Assim, vemos a necessidade de proporcionar um saber na sociedade atual dentro de uma realidade pós-moderna que provoque o pensamento constantemente. Talvez proporcionar alternativas e disposição nas pessoas a fim de que pensem sobre a realidade em que vivem, fazendo uma ontologia⁷ no/do presente. Mas, será possível ainda realizar uma Educação que provoque as pessoas e as oriente para a emancipação, para a cultura, para o saber numa sociedade que passa pela deslegitimação do saber e pela incredulidade nas metanarrativas? Pois estas metanarrativas orientavam a vida de todos em séculos passados, especialmente no século XVIII, chamado Século das Luzes. Como introduzir esta reflexão na Educação?

⁷ Ontologia, a princípio, como “estudo do ser das coisas”: uma reflexão sobre o momento da própria vida. Tomamos aqui o conceito de ontologia do presente como nos ensina Michel Foucault, no sentido de conhecer a realidade presente e pensar suas particularidades e a atividade (ou atitudes) do homem nela. Em seu texto *O que é o Iluminismo*, Foucault nos chama a atenção a partir do pensamento de Kant sobre a mesma questão, *O que é Iluminismo*, afirmando que a questão mais interessante no “texto de Kant é a questão do presente, a questão da atualidade: o que é que se passa hoje? Que é que se passa agora? E o que é este “agora”, no interior do qual estamos uns e outros; e quem define o momento em que escrevo?” Desse modo, a ontologia do presente é uma forma de pensar o momento presente em que vivemos, ajudando-nos na reflexão sobre o nosso próprio presente perguntando “o que é a nossa realidade? Qual é o campo atual das experiências possíveis?” (FOUCAULT, 1984, p. 103).

Como pensa o filósofo francês, o trabalho de pensar e de escrever não pode ser um episódio, o qual tem um fim determinado sem que o sujeito se atreva a dar nova contribuição; tampouco pode fingir-se completo, de modo que impeça uma continuidade do pensar. Ao mesmo tempo, o que falar de nós? O que somos? Filósofos, educadores, escritores? Para Lyotard não passamos de impostores, pois, muitas vezes, pensamos estar completo o nosso trabalho, o nosso estudo e a nossa pesquisa, quando, no entanto, tudo isso exige continuidade e persistência.

Sob essa perspectiva, talvez estejamos todos em uma grande crise. Tudo em crise; o pensamento em crise; os conceitos em crise. O que podemos falar sobre o ensino, a Educação e a formação em nossos dias? Ora são conceitos desgastados por tanta especulação; ora são temas problemáticos, numa sociedade pós-industrial, pós-moderna, tecnológica, informatizada e competitiva. Faz-se necessário pensar sobre essa problemática que envolve a escola e a Educação em seus aspectos gerais. Nesse sentido, somos convocados por nós mesmos a pensar sobre tudo o que diz respeito ao nosso conhecimento e ao processo educacional.

Para introduzir e fundamentar a discussão sobre a Educação, neste capítulo, tomaremos primeiramente algumas reflexões de Marilena Chauí sobre a função do educador nesta realidade invadida pela tecnologia e ciência. Primeiramente, pretendemos considerar a Pedagogia como “arte de ensinar”, de conduzir ao saber e à sabedoria. Isso não se dá por si só, mas com a autoridade filosófica, com a luz da Filosofia, da investigação, a qual conduz os sujeitos ao caminho da verdade. Enfim, educar para o pensar a partir daquilo que se apresenta a nós e nos afeta é uma arte; é uma arte porque exige do professor um esforço para envolver o aluno na aprendizagem de modo que este também se interesse pela discussão ou tema proposto na aula, não prevalecendo um ambiente dominador e manipulador. A arte de ensinar envolve a disposição do professor, sua inquietação perante uma obra inacabada e sua vontade de transformá-la em algo novo, fazendo com que o “aprendiz” também se abra ao pensamento sobre os fenômenos, possibilitando a sua permanência na inquietação, na descoberta e na

sabedoria. É fazer com que cada indivíduo percorra um caminho de “amadurecimento pelo qual cada um atravessa toda a história de sua cultura e faz parte dela.” (CHAUÍ, 1982, p. 55).

Ao mesmo tempo, o ensinar e o aprender carregam consigo mistérios que desconhecemos. Pois somente é possível, tanto um quanto o outro, se houver sintonia, reciprocidade de disposição; isto é, só se ensina e se aprende quando há o *logos* a dois, o *diálogo*, a partilha da palavra e a paciência para ouvir um ao outro a partir de uma prática pedagógica que valoriza a presença do outro.

Porém, na atualidade vivemos o mundo do progresso, o qual “povoou a história com as maravilhas e os monstros da técnica, mas desabitou a vida dos homens”. (CHAUÍ, 1982, p. 57). Se, por um lado, aumentou a posse e o consumo de alguns poucos, por outro, aumentou a miséria e a fome de muitos desprovidos. Além do mais, a todos nos tornou desprovidos de autonomia e liberdade, bem como da capacidade e força interna de agir e de participar juntos da história e de sentir os eventos de nossa vida.

Somos da época da voz da ciência. Agora, somente o cientista, o que é científico e o especialista podem falar com autoridade. O homem comum não fala mais, não pode falar e, se fala, não é ouvido ou creditado, pois não possui a autoridade e o entendimento exigidos pela ciência. Além disso, aquele sabe e pode falar, dominando a este que é tolhido na fala, devendo somente obedecer às regras e às decisões científicas que se tornaram verdade.

O discurso e a prática científicos, enquanto competentes, possuem regras precisas de exclusão e inclusão cuja determinação, em última instância é dada, finalmente, pela divisão das classes sociais. No entanto, não é apenas como reprodutora da divisão social e dos sistemas de exclusão social que a ciência é poderoso instrumento de dominação, e nem mesmo como condição necessária de tecnocracia. Ela é poderoso elemento de dominação porque é fonte de intimidação. (CHAUÍ, 1982, p. 58).

Uma vez exigida a presença de especialistas para todos os males, somos classificados

passivamente como incompetentes, sem o conhecimento científico e sem a especialidade exigida. Não podemos e não nos permitimos mais resolver os problemas sozinhos, ou seja, não temos mais a autoridade e a força para resolver nossos próprios problemas, até mesmo os cotidianos. Somos dependentes da autoridade de outros, a qual determina o que cada um de nós deve ser para poder ser, para poder “participar” da realidade pós-moderna. Na verdade, uma participação passiva, obediente ao ditame do “progresso científico”.

Até mesmo o saber está sob o controle do poder dominante. O saber é somente transmitido em parte, em aparência, em caricatura. Transmite-se somente as informações sobre alguns pensamentos e em versão degradada de um saber desconhecido (Cf. CHAUI, 1982, p. 59). Toda essa transmissão de informação como forma de saber cria-nos como incompetentes sociais, orientados pelas regras estabelecidas e leis determinantes.

Assim, o homem atual (chamado por Lyotard de pós-moderno) é considerado, seguindo a crítica de Chauí, o sujeito do conhecimento. É aquele que detém idéias que servem à dominação prática do real, ao controle social, à previsão de situações e à manipulação do sistema. Todos se tornam sujeitos do conhecimento, obrigatoriamente; e este conhecimento, na atualidade, é a informação, é a sobrecarga de informações cada vez mais numerosas e novas. Aquele que não estiver informado suficientemente estará alheio ao funcionamento do sistema e permanecerá cada vez mais dominado. Desse modo, o que deveria acontecer no ensino é a possibilidade de levar cada indivíduo a ser o sujeito do pensamento. “Pensar é trabalho da reflexão”. (CHAUI, 1982, p. 60). Pensar a própria vida, a sua posição na sociedade, o sistema e a sua submissão forçada. Um indivíduo-sujeito capaz de pensar por si mesmo e de questionar sua realidade e suas experiências.

Nesse caminho bifurcado e ainda não identificado pela maioria das pessoas (conhecimento e pensamento) Chauí considera que a Universidade optou por atrelar-se somente ao conhecimento, que se tornou o saber instituído como mercadoria autorizada para o consumo e sobrecarregado de informações.

eu ousaria dizer que não somos produtores de cultura somente porque somos economicamente “dependentes”, ou porque a tecnocracia devorou o humanismo, ou porque não dispomos de verbas suficientes para transmitir conhecimentos, mas sim porque a universidade está estruturada de tal forma que sua função seja: *dar a conhecer para que não se possa pensar*. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir, em lugar de realizar o trabalho da reflexão. Porque conhecemos para não pensar, tudo quanto atravessa as portas da universidade só tem direito à entrada e à permanência, se for reduzido a um conhecimento, isto é, a uma representação controlada e manipulada intelectualmente. É preciso que o real se converta em coisa para adquirir cidadania universitária. (CHAUÍ, 1982, p. 62).

Daí que surgem cada vez mais pessoas preocupadas intensamente com sua carreira, com o cumprimento de uma burocracia exagerada que exige créditos, metas, produção em série. Isso tem proporcionado a “des-qualificação” do produto saber, tornando-o somente quantidade; um grande número de publicações “ainda que sobre o mesmo tema, nunca aprofundado porque apenas reescrito.” (CHAUÍ, 1982, p. 63). Acabamos todos atolados em cópias, poucas coisas novas, onde idéias inéditas dificilmente surgem, mas repetem os mesmos textos e estatísticas. Ao contrário disso, o que deveria acontecer é que estas “quase-pesquisas” provocassem em nós a reflexão, o pensamento sobre nossa realidade atual de ensino, uma ontologia do presente. Fazer uma ontologia desse presente escolar do qual fazemos parte é, além de pensar sobre ele e de perguntar sobre suas condições e modo de ser, pensar sobre nossa atuação e disposição para o ensino como uma missão a favor da humanidade: ou seja, pensar se estamos somente transmitindo as verdades estabelecidas como mercadoria ou se estamos criando um ambiente de discussão, de questionamento, de pensamento, de dúvida, enfim, um ambiente filosófico que promova a reflexão. Isso porque a formação transmitida na Universidade por meio de seus cursos é a que estabelece a mentalidade dos profissionais que atuam nas escolas, transmitindo, por sua vez, o conhecimento pré-determinado e institucionalizado para crianças e jovens.

Assim, o que dizer senão que nós, na Universidade e em todas as escolas, não passamos de legitimadores do poder e do saber estabelecido e empregado pelo domínio e manipulação demarcados pelo sistema? Existe um discurso já instaurado, instituído e legitimado, impermeável a novas idéias e valores, principalmente dos que podem ou poderiam surgir das classes menores.

O problema do saber legitimado é destacado e pensado por Lyotard, que dedicou parte de seus estudos à reflexão sobre o papel ideológico e legitimador das “grandes narrativas” ou “metanarrativas”. As metanarrativas, para ele, são os discursos legitimadores do saber e, assim, estão investidas de certos modos de poder. São as metanarrativas que ditam o que é certo e o que cada indivíduo deve fazer para estar dentro do sistema legitimado, válido, pois se supõe que elas fundamentem o saber em um fim assegurado ou télos da humanidade⁸, formulando os fundamentos de uma mentalidade a ser seguida.

Porém, em nossos dias, na sociedade pós-moderna, diluída pela informação, a ciência e a tecnologia, até mesmo as metanarrativas, que em outros tempos orientavam a vida e a formação das pessoas, estão em crise, ou não existem mais. Estão presentes agora maior número de grupos com interesses próprios, cada qual com a sua jogada, com seu discurso ou jogo de linguagem, na tentativa de tornar-se um discurso totalizante; esse discurso ou jogo de linguagem se constitui a partir de regras que determinam *quem* pode falar e *o que* pode ou não pode ser falado. Diríamos que, atualmente, existe não mais as metanarrativas, mas um número de narrativas ou pequenas narrativas que geram indivíduos sem a capacidade de direção própria, sem escolha, sem pensamento próprio, incrédulos numa condição real de incredulidade.

8 Ou o que podemos chamar, com as palavras de Gallo (2006, p. 553ss), de *discursos filosóficos pretensamente universais*; ou seja, havia uma elaboração de um pensamento, o qual se transformava em um discurso repetido, ensinado e aprovado por todos para a direção da vida individual e social. Por sua vez, a condição pós-moderna, para esse autor, não é um substantivo, mas um adjetivo que diz respeito à época moderna com uma qualidade de situação pós-moderna, a qual se identifica com a perda das metanarrativas, enfraquecimento das normas autoritárias e disciplinares, individualização do ser humano, valorização do hedonismo, descrença no poder de mudança social, etc.

Segundo Lyotard, houve uma espécie de passagem da era moderna para a pós-moderna: porém, não sendo cronológica, é uma passagem que demarca a diferença de uma formação orientada pelas grandes narrativas de outra que inicia um processo de orientação a partir de um conjunto de narrativas (Cf. LYOTARD, 1993b, p. 49) com variados estilos de vida e jogos de linguagem que não mais privilegiam a sua legitimação. E esses nomes não dizem respeito tanto à era, à época em que nossos parentes viveram no final do século XVIII e no XIX ou em qualquer outro momento, senão ao ambiente criado por um pensamento que dirigiu o pensamento dos demais. “Nesses termos, para o filósofo francês, a pós-modernidade não seria o que vem depois da modernidade, cronológica e historicamente falando, mas o que vem antes e a acompanha [...]” (PAGNI, 2006a, p.578). Por exemplo, o século das luzes tinha o intuito de *libertar* a humanidade do despotismo político, bem como da ignorância da grande maioria e de sua miséria; por isso, este pensamento está ligado a uma metanarrativa criada e fortemente difundida naquela época.

Ao mesmo tempo, são épocas marcadas por ideais; os de libertação dos indivíduos e do progresso de toda a humanidade. Foram finalmente vencidos e banalizados, mas não deixaram de ser ideais fortes e que reuniam multidões. Hoje, na era das ciências, não falamos mais em progresso da humanidade pelos ideais, mas em “desenvolvimento” das ciências e das técnicas, as quais norteiam a vida do homem em todo o seu comportamento. Perguntamos hoje quais são os nossos ideais, como professores formadores de opinião e de pensamento, e não temos resposta, pois o que distingue nossa época é “a incerteza em que nos encontramos quanto à possibilidade de pensar os nossos objetivos. O mal estar dos docentes provém, e parte, daí: eles já não sabem qual é a finalidade da sua atividade.” (LYOTARD, 1993a, p. 50).

Se, por um lado, hoje, a Educação se prende em transmitir conhecimentos sobre tudo o que se pode conhecer, desde as células humanas até a constituição do universo (e as galáxias por especulação), Lyotard nos chama a atenção para uma razoável finalidade da Educação: “Seria a de tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, de fazê-las sair do pensamento

massificante. É preciso educar, instruir, nutrir o espírito de discernimento, formar para a complexidade.” (LYOTARD, 1993a, p. 50).

O problema está em não pretender que as pessoas pensem sobre a história, os acontecimentos, a sociedade e suas relações políticas. A tendência de nosso sistema político e de nossa Educação formalmente estruturada é a de “educar em massa”. E essa massificação é o pior ambiente que se possa criar dentro de um sistema que pretende o progresso. É preciso que as pessoas pensem a complexidade das coisas e suas relações, resistindo e refreando tudo o que tende ao simplismo e massificante: a escolaridade obrigatória ou “para todos” é um exemplo de Educação simples e em massa. Ainda que ela tenha um sentido fecundo, poucos são os que alcançam um pensamento melhor elaborado e espírito filosófico, perguntando sobre si, sobre sua realidade e sobre possíveis mudanças no sistema educacional e social.

Assim, a Educação não estaria presa à escola somente, nem a um espaço e um tempo determinados. Teria que haver a disponibilidade de todos ao aprender, uma disposição que levaria uma vida toda, aprendendo sempre, em cada momento e idade.

Não se é necessariamente feliz com o saber. Saber supõe que uns admitam que não sabem e que os outros, aqueles que é suposto saberem e ensinarem, não cessem de medir a extensão do que lhes resta ainda para aprender, com o esforço, o trabalho, a disciplina que isso implica. (LYOTARD, 1993a, p. 52).

E que isso tenha formas de acontecer independentemente da escola, mediadas primeiramente pela própria vida e as experiências daquilo que se passa. Pois, no Século das Luzes todos queriam a escola para se emancipar, progredir no saber, na sociedade e na liberdade. “Ele queria-o. Quem é que deseja a escola hoje?” (LYOTARD, 1993a, p. 53); pois é raro hoje o interesse de alguém pelos estudos para uma formação senão àquela que se destina ao mercado de trabalho ou por conveniência e obediência ao sistema, cumprindo requisitos de sua carreira. Enfim, vivemos num tempo “morto” no desejo de sabedoria. E

perguntamos: estariam a escola e os recursos de ensino vivendo um momento de deslegitimação?

Na verdade, vivemos de acordo com um saber legitimado e imposto, o qual é expresso e ensinado primeiramente na escola. Hoje a legitimação do saber está disposta a uma questão e condição política; a democratização da ciência, de modo que “todos tenham acesso” a ela e conheçam as bases do desenvolvimento científico e tecnológico. Assim, o povo, afirma o discurso legitimador, quer saber, quer ter a instrução e cobra isso do Estado. O Estado, por sua vez, atende ao apelo e “oferece” ao povo a formação escolar, institucionalizada, conservando a idéia de que está formando uma nação e orientando o caminho do progresso, ambos sendo atendidos em seus anseios.

Fundada nesse sistema, a nação está longe de deliberar sobre o saber e o conhecimento ou informação. É saber aquilo que é dado e institucionalizado através do Estado, e é verdade o que é ditado por um jogo de linguagem⁹, um discurso que orienta a prática ética, social e política. A vontade subjetiva e a disposição para conhecer, inerentes ao ser humano, deixam de existir, devendo cumprir o que já está determinado pelos programas e pela burocracia organizada da instituição.

Esse saber legitimado tem sido orientado em suas raízes não por um Estado que dá espaço ao seu povo, base constitucional da nação, mas por um espírito especulativo, filosófico, o qual só é proferido por alguns que tenham a autoridade para falar e expressar a verdade instituída pelo jogo de linguagem, representando a autoridade do Estado. “O sujeito do saber não é o povo, é o espírito especulativo. Ele não se encarna, como na França de após Revolução, num Estado, mas num Sistema. O jogo de linguagem de legitimação não é político-estatal, mas filosófico.” (LYOTARD, 1999, p. 61).

Assim, em grande medida, a Universidade é o espaço onde se repete o discurso

⁹ Chamamos de jogo de linguagem o pensamento ou filosofia elaborados para orientar o pensamento dos demais como se fossem uma verdade e um bem para toda a sociedade, fazendo com que todos se orientem a partir dessas idéias sem questioná-las, uma vez que já estão convencidos.

legitimado do saber, bem elaborado e argumentado por “intelectuais”; e o mesmo discurso se irrompe em nossas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Não se cria algo novo nem se vai contra o que está estabelecido, sendo que se reorganiza o conteúdo instituído, transmitindo-o aos “alunos”, seres intitulados tradicionalmente *sem luz*¹⁰. Essa transmissão se fundamenta na especulação filosófica, utilizando um jogo de linguagem próprio, copiado do “primeiro discurso”, ou seja, daquilo que foi institucionalizado e determinado ao cumprimento; um saber que é transmitido na forma de uma constituição única de todas as ciências, reunindo os saberes particulares e elementos discursivos em uma única metanarrativa. E, para o entendimento do metarrelato e sua transmissão, é necessário um metassujeito.

Este os cita expondo por si mesmo o que sabe, isto é, expondo-se a si mesmo. Nesta perspectiva, o verdadeiro saber é sempre um saber indireto, feito de enunciados recolhidos, e incorporados ao metarrelato de um sujeito que assegura-lhe a legitimidade. (LYOTARD, 1999, p. 63).

Por outro lado, hoje, pode-se considerar que não há mais legitimação de um saber, senão que ele mesmo passa constantemente pela deslegitimação. Este saber que se diz válido e verdadeiro num determinado momento, logo é vencido por um outro que toma seu lugar no pensamento coletivo. A sociedade moderna rapidamente se rende a um outro discurso que se diga verdadeiro, que seja mais “atraente” e conquistador e realizador de suas vontades, convencendo a uma grande massa.

10 Em geral, chamamos de 'aluno' ao sujeito que estuda no âmbito de uma instituição. O termo foi, curiosamente, objeto de uma explicação etimológica disparatada que o faz derivar de um suposto *a*, 'não' – remetendo a um alfa privativo próprio do grego – e *lúmen*, 'luz'. Aluno seria 'o que não possui luz', 'o que está no escuro', e que, portanto, busca “iluminar-se” mediante o estudo. Essa explicação, decerto, não resiste à menor análise histórica ou linguística. Basta pensar que teria de se tratar de um composto híbrido que apresentaria uma raiz puramente latina, *lúmen*, unida a um prefixo privativo grego *a-*. A rigor, o termo 'aluno' está aparentado semanticamente ao verbo educar. Viu-se que uma das etimologias ligadas à idéia de educar se relaciona com 'alimentar'. Não é de se estranhar, então, que aquele que recebe o alimento seja o 'aluno'. Precisamente essa é a acepção do termo latino *alumnus*, que, assim como *alimentum*, está formado a partir da raiz *al*, encontrada no verbo *alere*, 'alimentar'. *Alumnus* tem, pois, uma primeira acepção de 'criança', literalmente 'o que é alimentado', e outra derivada e abstrata que ganha o sentido de 'discípulo'. (Verbetes Aluno (CASTELLO, 2009)).

Como o discurso envolve diretamente a linguagem, e esta hoje não existe em forma única, nem há uma metalíngua-universal, mas constantemente surgem novas linguagens que se acrescentam às antigas rapidamente, nos vemos em meio a uma diluição social objetiva dos saberes. Todas as disciplinas modernas atendem a um sistema rotativo de idéias emergentes.

ninguém fala todas essas línguas, elas não possuem uma metalíngua-universal, o projeto do sistema-sujeito é um fracasso, o da emancipação nada tem a ver com a ciência, está-se mergulhando no positivismo de tal ou qual conhecimento particular, os sábios tornaram-se cientistas, as reduzidas tarefas de pesquisa tornaram-se tarefas fragmentárias que ninguém domina; e, do seu lado, a filosofia especulativa ou humanista nada mais tem a fazer senão romper com suas funções de legitimação, o que explica a crise que ela sofre onde ainda pretende assumi-las, ou sua redução ao estudo das lógicas ou das histórias das idéias, quando conformando-se com a realidade, renunciou àquelas funções. (LYOTARD, 1999, p. 73).

Dessa nova forma de conhecimento surge, em lugar de um pequeno número de pesquisadores e estudiosos de produção intelectual elevada, uma grande massa de pesquisadores de fraca produtividade, reproduzindo, copiando e reescrevendo, na maior parte, o que já foi pensado por uns poucos.

Tanto essas pesquisas quanto esses pesquisadores são financiados e mantidos por órgãos públicos, privados ou mistos, os quais não mais exigem o conhecimento para a verdade, para a justiça, para o bom e o belo, nem para o bem do próprio Estado/Nação, mas o desempenho, a otimização das performances, com um aumento e acúmulo de informações e diminuição de energia despendida. O que vale é “o eficiente; um ‘lance’ técnico é ‘bom’ quando é bem sucedido e/ou quando ele despense menos que um outro.” (LYOTARD, 1999, p.80).

O único desejo por trás de muitos destes órgãos e de empresas que “incentivam” a pesquisa não é outro senão o poder e o enriquecimento. Quanto ao saber, este não tem tanta

relevância, a não ser que ajude a destacar o nome de tal financiadora.

O Estado e/ou a empresa abandona o relato de legitimação idealista e humanista para justificar a nova disputa: no discurso dos financiadores de hoje, a única disputa confiável é o poder. Não se compram cientistas, técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poder. (LYOTARD, 1999, p. 83).

Com o aumento do poder se consegue ter mais razão, podendo legitimar ainda mais o que se quer e, assim, eliminar parceiros concorrentes. Este poder, senhor de uma realidade, determina quais são as técnicas para a pesquisa, a qual, por sua vez, determina o que é saber científico. Enfim, o poder, legitimado e legitimador da ciência e da técnica possui a autoridade de decisão sobre o que será pesquisado.

O mesmo “esquema de legitimação” acontece com o ensino. O ensino em geral, mas principalmente o superior, transforma-se num sub-sistema social, devendo produzir constantemente os *experts* para a sua manutenção e sua coesão interna. A otimização do ensino para a manutenção do sistema social exige a quantidade de especialistas, não tendo tanta importância a sua qualidade e o saber. Ao mesmo tempo, ainda que exista o ideal de emancipação em nossos dias e em nossa Educação especialmente, submete-se cada indivíduo ao cumprimento das exigências de um sistema fechado de ensino e de mercado, criando mão-de-obra especializada em grande quantidade, de acordo com as regras da ciência e tecnologia.

Segundo Lyotard, o que se transmite no Ensino Superior, tratando-se de profissionalização, é um “estoque organizado de conhecimentos” (LYOTARD, 1999, p. 91). Esses conhecimentos, organizados em linguagem informática, são colocados à disposição dos estudantes em máquinas informatizadas. Cabe agora à Pedagogia ensinar não mais os conteúdos, mas o uso das técnicas informáticas com sua linguagem e manejo próprios, como se fosse um curso-manual. No lugar do ensino tradicional, antigo, que buscava a legitimação do saber por meio dos grandes relatos, hoje está a legitimação do poder que se dá por meios

telemáticos.

A questão, explícita ou não, pelo Estado ou pela instituição de ensino superior não é mais: isto é verdadeiro?, mas: para que serve isto? No contexto da mercantilização do saber, esta última questão significa comumente: isto é vendável? E, no contexto do aumento do poder: isto é eficaz? (LYOTARD, 1999, p. 92).

A principal propriedade desse novo sistema é a velocidade. O desempenho que não se presta ao pensar demorado e rigoroso para chegar ao conhecimento de verdades tradicionalmente ensinadas e valorizadas socialmente, mas que deve ser rápido e técnico para obter e passar mais informações a fim de alcançar uma carta do saber científico: o diploma.

Vivemos em uma sociedade que se afirma civilizada por estar em uma realidade desenvolvida tecnologicamente, mas, ao contrário, conserva um estado selvagem, bárbaro e primitivo, de exclusão que se dá pela informação e seu acúmulo. Para Lyotard, se faz urgente pensar sobre esta nossa realidade de sociedade “pós-moderna” e sobre a necessidade de se oferecer “oportunidades” para este pensar, apesar de que a força do sistema permaneça ainda à frente e determine as regras. Em contraposição àquele estilo de Universidade descrito acima, é preciso criar um ambiente de disposição ao saber, ao aprender o desaprendido, ao interesse pela pesquisa verdadeira e ao estudo do pensamento histórico e do presente. Pensar possibilidades para a Universidade (a Educação) e as demais fases da formação no contexto do desenvolvimento científico e tecnológico, revalorizando a experiência do pensar.

O desenvolvimento impõe que se ganhe tempo. Andar depressa é esquecer depressa, reter apenas a informação útil no momento, como acontece com a ‘leitura rápida’. Mas a escrita e a leitura são vagarosas, avançam para trás, na direção da coisa desconhecida ‘no interior’. Perde-se o tempo em busca do tempo perdido. A anamnese é o antípoda – nem isso, nem sequer existe um eixo comum – o *outro*, da aceleração e da abreviação. (LYOTARD, 1997a, p. 10;

grifo no original).

Como, então, pensar a Educação dentro desses limites da condição pós-moderna? Pois, desde a infância somos educados e dirigidos de acordo com o meio no qual somos inseridos, com suas condições materiais, espirituais, políticas e sociais. Um ambiente que nos torna humanos de acordo com seus padrões determinados. Haveria um momento oportuno?

2.2 O momento do filosofar

Lyotard sugere a existência de uma infância presente no homem durante toda a sua vida, permitindo o aparecimento das incertezas humanas: “do rasto de uma indeterminação, de uma infância, que persiste mesmo na idade adulta” (LYOTARD, 1997a, p. 11). Sua sugestão indica a aceitação de uma infância no âmbito de permitir que suas características de começo e re-começo orientem a vida, promovendo o sentido de tornar-se cada vez mais humano.

Desprovida da palavra, incapaz da paragem certa, hesitante quanto aos objetos do seu interesse, inapta no cálculo dos seus benefícios, insensível à razão comum, a criança é eminentemente humana, pois a sua aflição anuncia e promete os possíveis. O seu atraso inicial sobre a humanidade, que a torna refém da comunidade adulta, é igualmente o que manifesta a esta última a falta de humanidade de que sofre e o que a chama a tornar-se mais humana. (LYOTARD, 1997a, p. 11).

Porém, essa infância, justamente por persistir ou permanecer no homem e fazer parte de sua vida toda, até o seu final, deve também ser experienciada em vista de uma humanidade já esquecida pelo homem: portanto, deve ser o espaço da pergunta, da dúvida, da descoberta, do interesse ao porquê e dos possíveis... o homem deve se comportar, nessa infância como

uma força misteriosa e humana, nesse indeterminado, como aquele que duvida de sua própria vocação e existência para que a mesma seja construída por ele como sujeito do seu pensamento e de sua história, resgatando e recuperando sua humanidade.

Seria isso ainda possível na realidade do desenvolvimento, com seu espírito pós-moderno? Para Lyotard sim, pois temos uma tarefa ainda a realizar a favor da existência dessa infância: devemos ao menos não nos esquecer da existência dessa infância do homem, esforçando-nos na escrita, no pensamento, na literatura, nas artes, prestando assim, um testemunho da infância, ou seja, dando continuidade às atividades que dependem de uma atitude *in-fante* para serem expressas, atividades de um não saber que possibilitam um novo saber vinculado à sabedoria, um espaço de construção do novo, uma descoberta incessante. Convém pensarmos uma Educação que dê espaço ao sujeito¹¹ que admita os traços da infância, de modo que não crie os *experts* pós-modernos, mas pessoas que tenham a capacidade de pensar sobre o que sabe e o que não sabe, para poder conhecer e saber sempre mais, na construção de um discurso próprio. E esse *saber mais* não estaria restrito a um saber para poder e nem ao acúmulo de informações e conhecimentos determinados, mas a uma sabedoria que ministra a construção do sujeito, capaz de pensar e refletir sobre si e o mundo por conta própria, de acordo com uma formação já proposta pela educação filosófica, a qual constrói a sabedoria.

Segundo Lyotard, nessa perspectiva e prática educacional, para que o sujeito experiencie a infância é preciso que tenha uma disposição para o estudo, leitura, pesquisa e uma abertura para o ato filosófico. Uma abertura no sentido de que haja a disposição constante a esse ato, mas que deve ser desenvolvida e aperfeiçoada durante todo o curso da vida. Afirma, ainda, que a Filosofia só existe em ato; ela não é parte de um currículo, mas deve ser um fio condutor de discussões, questionamentos e investigação, não se restringindo a um terreno recortado no mapa das disciplinas, no currículo (Cf. LYOTARD, 1993a, p. 119).

11 Sujeito aqui corresponde àquele que se dispõe às descobertas, ao aprender constantemente como uma abertura, ou seja, à experiência da infância.

A Filosofia existe somente em ato, numa relação ontológica entre ser e mundo, o que constitui o momento do pensamento e do conhecimento.

No curso filosófico se tem presente que o espírito dos homens não lhes é dado como é preciso, devendo ser re-formado. E este filosofar exige um autodidatismo; uma disposição do próprio sujeito ao processo do pensar e de uma formação (como a *Bildung*¹²) do seu espírito numa espécie de re-formação constante, como atitude. Durante toda a história, a infância (criança) foi um monstro para os filósofos e também seu cúmplice (Cf. LYOTARD, 1993a, p. 119), mas, agora se pode pensar e contemplar a infância como um estado de aprendizado inerente ao ser humano, onde o espírito (formado) é constituído de possíveis.

É isso que eu entendo, em primeiro lugar, por curso filosófico. Não se pode ser um mestre, no sentido de dominar esse curso. Não se pode expor uma questão sem se ficar exposto a essa questão. Interrogar um 'tema' (a formação, por exemplo) sem ser interrogado por ele. Portanto, sem reatar com essa estação da infância, que é a dos possíveis do espírito. (LYOTARD, 1993a, p. 120).

Na Filosofia, nesse curso filosófico, quando alguém expõe uma questão, esta se volta também para ele. Por exemplo: na formação de professores não há possibilidade de discutir os problemas da formação e da Educação se não se sente imerso nesse mesmo problema e nas condições educacionais atuais. Um professor de Filosofia, apesar de saber o conteúdo, conhecer a História da Filosofia, ele precisa ser filósofo: re-começar (-se), investigar (-se), pensar (-se), ser um infante, ser constituído de possíveis e a esses possíveis estar aberto, desprendendo-se de uma mera transmissão e também pensando as questões que se apresentam. Um curso pronto, controlado, um programa isolado, estes estão creditados ao

12 De origem alemã, este termo é traduzido por "formação cultural", à qual se deu grande valor especialmente no século XVIII e XIX. No entanto, os pensadores críticos da Escola de Frankfurt e alguns franceses, como Lyotard, destacam a desvalorização que a sociedade moderna criou com relação a este conceito e lamentam a banalização da Educação que não prima pela formação da pessoa humana, bem como a falta de interesse de todos os que se entregam ao mundo mercantilizado e não mais buscam a sua formação.

fracasso se não abrirem-se à infância; o monstro criança aparece novamente quando se começa pelo meio, sem voltar à infância ou sem reconhecer a infância do homem, toda vez que se quer ultrapassar os limites sem passar por eles anteriormente e sem fazer uma experiência desses limites.

Daí o valor e, ao mesmo tempo, a necessidade do autodidatismo sugerido por Lyotard: aprender com o outro quando o outro ensina a desaprender; não quando um saber é transmitido e copiado. Aprende-se com o outro que desdiz o que se pensa, na abertura à discussão e ao reconhecimento dos limites. E a leitura filosófica só é filosófica se for autodidática. É filosófica se você conversa com o texto, causando desconsertação, provocação num exercício de paciência. Texto que não se acaba de ler, que apenas se começa num constante exercício de escuta (Cf. LYOTARD, 1993a, p. 121). Escuta que leva à anamnese de coisas ditas pensadas, mas que permanecem impensadas (foram somente doutrinadas), como uma forma de respostas adquiridas mecanicamente.

Este filosofar não é a aquisição de um saber (mátoma) nem transmissão de conhecimentos. A Filosofia não cabe em programas e não pode meramente cumprir metas e horários em quadros perfeitos. Ela é um não progredir, é uma infância sempre, um começar e re-começar que não cessa sua tarefa, exigindo a disposição, o autodidatismo e o começo que se volta constantemente àquele que está nesse curso, como nos apresenta o texto a seguir:

Esse curso trabalha a dita realidade. Desembaraça-a dos critérios. Suspende-a. Se um dos principais critérios da realidade e do realismo é ganhar tempo, e esse é, parece-me, o caso hoje, então o curso filosófico não está conforme à realidade actual. As nossas dificuldades de professores de Filosofia consistem essencialmente na exigência de paciência. Que se deve suportar não progredir (de forma calculável, aparente), começar sempre, é contrário aos valores ambientes de prospectiva, de desenvolvimento, de valorização, de 'performance', de velocidade, de contrato, de execução, de gozo. (LYOTARD, 1993a, p. 121).

Lyotard lembra ainda o pensamento de Kant quando este diz que não se ensina Filosofia; ensina-se simplesmente a filosofar, e é preciso filosofar para que se ensine a Filosofia, passando por momentos de experiência filosófica, com o conteúdo e com a reflexão sobre os problemas apresentados. É preciso abrir-se a uma atividade filosófica que se desenvolve no exercício da razão; somente seria possível filosofar quando há a entrega e envolvimento na/com a Filosofia. Desse modo, o ensino filosófico deve centrar-se no exercício do pensamento de modo que o aluno não simplesmente aprenda os pensamentos e conteúdos clássicos da Filosofia, mas aprenda a pensar com eles e a repensar sua própria realidade e condição no momento presente.

A partir dessa idéia, Kant nos oferece dois conceitos de Filosofia: conceito *escolar* onde se localiza a escola que pesquisa e que estuda, demonstrando que o filosofar é esse exercício de paciência. E conceito no *mundo*, em que a Filosofia se torna uma espécie de legislação da razão humana; a Filosofia no mundo reconduz os conhecimentos às finalidades da razão humana. Ela teria um sentido mais prático para o homem no mundo, nas relações sociais e políticas e relações éticas. Porém, ainda que o homem se esforce a pensar as condições do presente, sua reflexão permaneceria cercada também de interesses contraditórios e especulativos, pois continuaria presa aos programas e aos interesses da atualidade com sua mentalidade de disputa, de competição e de mercado.

Assim, é oportuno pensar o lugar do professor de Filosofia hoje com a seguinte pergunta: ele tem mais a ver com a escola ou com o mundo? A resposta a essa questão não encontra um ponto objetivo, pois a própria escola tornou-se popular e prática, pretendendo a formação do cidadão de acordo com as leis da política atual: a tarefa filosófica confundiu-se com a da emancipação, e esta perdeu o seu sentido por estar a serviço do mundo e da realidade pós-moderna. Pois, “emancipação para Kant é claramente a liberdade que se deixa à razão para desenvolver e cumprir seus objetivos” (LYOTARD, 1993a, p. 124), e a emancipação hoje compreende a maioria e a independência, equivalendo a uma falsa

liberdade e desligando-se do saber, do conhecimento que ultrapassa o limite das informações transmitidas.

Além disso, o próprio mundo parou de fazer perguntas à Filosofia; de acordo com a estrutura do mundo atual, as coisas já estão fixas, e isso tomou conta da atenção das pessoas. Os professores têm uma formação fechada (indisposta à Filosofia), e os alunos não estão dispostos à paciência, à anamnese, ao recomeço porque já foram convencidos pela pragmática do sistema.

Então, o que fazer hoje? Segundo Lyotard, tudo o que fizermos será pior que este mal; tentar programar os professores e alunos para que “filosofem”, criar estratégias, obrigar leituras, etc, é muito pior. Pois, tudo isso expulsa o espírito filosófico de autodidatismo. A escola está fechada, falida, morta. O que restou foi o mundano, e ainda assim, empobrecido filosoficamente, expropriado e impossibilitado de experiências filosóficas. Há uma resistência na escola da *res-pública*, escola de todos, pois não permite a Filosofia, a paciência, o estudo. Fazemos parte de um mundo que fala o idioma da velocidade, do prazer, do narcisismo, da competitividade, do sucesso, da realização pessoal. Até mesmo a afeição e o prazer são passíveis à compra e venda. Nessa escola pública, popular, mundana, o professor e o aluno são vítimas um do outro (Cf. LYOTARD, 1993a, p. 125). Momento em que o idioma do curso filosófico é diferente do idioma do curso do mundo.

A partir desse diagnóstico do presente da Educação, Lyotard nos oferece três observações como possíveis saídas:

1 – Kant apresenta o filósofo como guerreiro sempre alerta; momento em que devemos ser capazes de defrontar a opinião grosseira e malévola – ao menos identificar o que há de errado em nossa Educação. Elaborar nossa resolução, nosso pensamento e argumentos contra o discurso pobre, manipulador e opinativo, e saber porque estamos nessa batalha.

2 – Platão ensina a selecionar os espíritos com os quais se pode prosseguir o curso filosófico. Romper com o democratismo. Uma crítica à implementação de Cursos de Filosofia

ou Ensino de Filosofia a todos. Isso porque nem todos têm esta disposição ao filosofar; para ele, deveríamos criar uma escola filosófica para que a ela fossem os espíritos dispostos a filosofar.

3 – Resgatar a anamnese. Ainda há este espírito disposto ao curso filosófico, mesmo que disperso. Desse modo, a Filosofia e o filósofo devem ir além daquilo que está instituído.

Como crítica a esse presente e a essa realidade e como um alerta aos que se dizem já sábios, Lyotard nos diz o seguinte: “o pensamento talvez tenha mais infância disponível aos 35 anos do que aos 18 e fora do *cursus* dos estudos do que no interior.”(LYOTARD, 1993a, p. 126). A prisão do homem aos cursos programados impede em grande medida a sua reflexão e sua abertura a tudo o que se passa ao seu redor. Pensar problemas já determinados subtrai de seu espírito a atitude filosófica e rouba-lhe a infância como disposição à reflexão.

Estas idéias de Lyotard iluminam a discussão que persiste em nossas academias e congressos acerca do Ensino de Filosofia. Talvez não seja tarefa nossa decidir qual a idade para se fazer Filosofia e nem mesmo quais as condições de cada indivíduo para que tal feito se realize, pois, como vimos, a Filosofia não é fechada e não cabe somente em um programa ou em uma disciplina, mas ela se destaca em momentos inesperados e indeterminados, desde que haja abertura para as discussões. Ao mesmo tempo, aquele que se interessa pela Filosofia e a busca, alcança uma visão abrangente e menos “escura” da realidade, possibilitando maior participação na direção de sua vida e da sociedade. Desse modo, essa deve ser a tarefa do professor hoje: conhecer e discutir, pensar e questionar, descobrir e investigar, enxergar e conduzir e, enfim, possibilitar caminhos de inquirição aos aprendizes para que também pensem sobre sua realidade que se inicia em um mundo determinado e determinante.

III

QUESTÕES DA EXPERIÊNCIA HUMANA E A DESUMANIZAÇÃO

Neste capítulo pretendemos conceituar, ao mesmo tempo em que destacamos a sua importância, a *experiência do homem* durante a sua vida a partir dos eventos que acontecem ao seu redor, o que implica também pensar a possibilidade da não experiência; pois, tais eventos, detidos pela sobrecarga de ocupações da sociedade moderna, não são, atualmente, traduzidos em *verdadeiras experiências*, uma vez que as vivências individuais também são sufocadas e impossibilitadas de transmissão e de serem narradas.

Partindo desse problema do homem moderno, imerso na mercantilização e suas tecnologias, tomaremos as idéias de Walter Benjamin presentes em seus escritos que tratam da destruição da história que há tempos atrás podia ser contada com autoridade e verdadeira composição a partir de experiências das pessoas mais velhas; além disso, o filósofo alemão destaca a modernidade como o momento da perda profunda da experiência humana, na qual os homens sofrem de uma pobreza dessa experiência, não a vivenciando e, conseqüentemente, não tendo condições de narrá-la. O tema da narração, em Benjamin, tem recebido grande consideração por parte dos que estudam suas obras por tratar-se de um pensamento do final de sua vida e de um instrumento valioso esquecido pelo homem moderno, o que anteriormente possibilitava uma maior reflexão da realidade experienciada.

O contexto em que Benjamin pensa e escreve sobre esse tema faz parte de um dos grandes acontecimentos históricos da humanidade: a II Guerra Mundial. “Benjamin, que, conforme sabemos através do depoimento de seu amigo Gershom Scholem, escreveu as teses sob o impacto do acordo de agosto de 1939 entre Stalin e Hitler [...]” (GAGNEBIN, 1994. p.

7). Sua crítica se volta à maneira de escrever a história de forma “progressiva” onde os acontecimentos podem ser previstos e inevitáveis, como se o homem pudesse ter controle sobre eles; e à maneira da historiografia “burguesa” de seu tempo, o historicismo que defende a relação afetiva do historiador com seu objeto, como se isso também pudesse ser planejado e previsto. Como afirma Gagnebin, tanto uma forma como outra se apóia numa concepção de tempo homogêneo e vazio, cronológico e linear.

Todo esse esquema que doutrina atualmente os seres humanos em campos fechados de vida, como em campos de concentração, deve ser superado por uma outra forma e outro conceito de tempo: o tempo do agora, que é intenso e breve, porém, esquecido pelo homem moderno. O homem moderno, preso nesses campos e ocupado com os afazeres individuais prescritos pela tecnologia informatizada, recebeu ordens para não mais partilhar suas vivências. Assim, perdeu-se a tradição e a memória comuns que permitiam e possibilitavam uma experiência coletiva ligada a um tempo que era partilhado e a um mesmo universo de práticas e linguagem (Cf. GAGNEBIN, 1994, p. 11). Esse aspecto da coletividade e da partilha de experiências é bem explícito na obra **O Narrador**, mostrando que as pessoas, ainda não contaminadas com o processo acelerado da modernidade, podiam ensinar a partir de histórias contadas e por meio da troca de suas experiências.

Oferecemos, neste momento, uma reflexão sobre o problema da experiência, elaborada por Martin Jay, historiador estadunidense, professor do Departamento de História da Universidade da Califórnia, em Berkeley. Desde seus primeiros estudos, ainda no curso de mestrado, aprofundou-se na história da Escola de Frankfurt, seguindo pesquisas sobre o pensamento dos intelectuais dessa escola e dos problemas enfrentados pela sociedade no século XX, um dos quais é o tema da experiência, também como problema para o pensamento filosófico atual.

Para o historiador, a experiência enfrentou uma grande crise no século XX, e não

somente uma crise de como ela se dá ou quais as suas possibilidades na vida humana, mas também uma crise do próprio conceito. Portanto, como historiador, Martin Jay se aprofunda, inicialmente, com maior rigor no problema do conceito do que na questão da experiência em si e, tomando a reflexão de Gadamer, nos indica que “este conceito é 'um dos mais obscuros que temos'” (JAY, 2002, p.10) na atualidade. Do mesmo modo que não é possível transmitir em palavras precisamente a experiência individual, pois para isso se usaria termos incompatíveis com a realidade mesma de cada experiência, é preciso, em primeiro lugar, conhecer o termo e suas raízes para a melhor compreensão da crise no século XX e neste início do século XXI, buscando o lugar da experiência na atualidade.

De acordo com alguns termos gregos antecedentes, aparentemente, a idéia de experiência remonta à empiria, a tudo o que está ao alcance e controle humano em suas variadas situações. Outro termo, talvez mais próximo do sentido aqui buscado, é o de '*pathos*', o qual expressa alguns significados ligados ao termo, indicando aquilo que nos sucede quando estamos em estado de passividade; nesse sentido, experiência tem a ver com algo que acontece quando alguém não espera nem planeja tal acontecimento, sendo surpreendido pelos fatos. O termo latino “*experientia*” constitui o antecedente mais direto, antecipando “experimento” e também, por sua afinidade com “*peira*” e “*experiri*”, pode estar vinculado a outra palavra moderna “perigo”, indicando o sentido da surpresa, do surpreendente. Também de influência sobre nosso pensamento, vale considerar as conotações etimológicas alemãs; a mais antiga é “*erfahrung*” que contém a palavra viagem, “*fahrt*”, sugerindo uma duração temporal com possibilidades narrativas e acumulação histórica. Nas palavras de Jay, empreendemos uma viagem que nos dá uma continuidade linear que oferece, por sua vez, a possibilidade de narrativa. A outra palavra “*erlebnis*”, vem de “*leben*”, vida, e sugere a vida imediata, uma unidade que precede a reflexão intelectual e a diferenciação conceitual (Cf. JAY, 2002, p. 11).

Martin Jay resgata na História da Filosofia uma variedade de reflexões acerca da

experiência, muitas das quais centram-se no problema da experiência como algo intencional, planejado e esperado. A ciência, no século XIX e XX especialmente, impulsionou e orientou o pensamento na perspectiva de busca das certezas, motivando as pessoas a fazerem experiências já direcionadas a um fim, como uma filosofia de vida ou até mesmo uma mística. Nesse sentido, seria possível buscar os momentos que possibilitassem experiências intensas, como no último exemplo dado por Jay, segundo Ernst Jünger, na busca de uma existência mais elevada e intensa, encontrando o sentido da vida no encontro com o perigo, nas experiências limite (*fronterlebis*). (Cf. JAY, 2002, p. 16).

É justamente contradizendo a essas concepções de experiência das certezas e de um planejamento dos acontecimentos que Benjamin elabora sua crítica ao sistema bélico do século XX e seus derivados e grandes problemas das batalhas, fome e miséria material e humana. A experiência da guerra não permitia uma experiência intensa da vida, mas por uma razão desconhecida por nós, imergia os sobreviventes no silêncio e na impossibilidade de contar os eventos enfrentados, e não vividos, voltando mais pobres de experiências comunicáveis.

3.1 Experiência em Walter Benjamin

Em muitos dos textos de Walter Benjamin, o tema ou o problema da experiência no mundo moderno não está tão explícito, por utilizar-se de uma forma literária própria ao escrever, sendo necessário, da parte de quem lê suas obras, uma atenção redobrada para encontrar os indícios ali presentes sobre essa falta de experiência na modernidade e sobre os seus lamentos pela crise da experiência em nossa época, especialmente desde os tempos de guerra do século XX. O que torna clara a sua angústia com a vida das pessoas e a carência de experiências nos séculos XIX e XX é sua forma de escrever, indicando os autores da literatura

européia que souberam, até aquele momento, escrever, ou melhor, narrar sua própria vida ou de outros, com os maiores detalhes; aqueles que alcançaram tal feito são os que se capacitaram na narrativa, que agora se dá no papel e não mais de boca em boca. É a partir das obras da Literatura, da Filosofia e da visão que tem da realidade, tanto a presente como a vivida na infância, que Benjamin escreve suas obras, demonstrando uma categoria histórico-filosófica em sua teoria da experiência. Ele demonstra grande encantamento pela modernidade, ao mesmo tempo em que sofre de um sentimento ambíguo, quando tomado pelos horrores das formas decadentes do homem, seja das promovidas pelas guerras ou pela vida metropolitana, enfrentando uma metódica destruição da experiência e uma queda da época moderna na barbárie (Cf. JAY, 2009, p. 365). Sua expressão literária, antes de cunhar uma experiência revolucionária marxista, buscou registrar a impossibilidade ou a dificuldade extrema de experiência com o mundo moderno, diagnosticando uma crise aguda nas relações e vivências humanas: uma atrofia progressiva da experiência.

Utilizando palavras como “atrofia” (*Verkümmerung*) e “pobreza” (*Armut*) para descrever o que estava em perigo de desaparecer por completo, lamentou a degradação da experiência que via em sua volta, ou ao menos assim o fez quando não se obrigava a pensar dialeticamente em suas implicações positivas. (JAY, 2009, p. 378; tradução nossa¹³).

Em seu projeto que delineia a construção histórico-filosófica do século XIX, Benjamin quer mostrar o tempo marcante do nascimento da sociedade industrial. Um século moldado pela arquitetura que privilegiou o vidro e o mármore também orientou a vida das pessoas, enrijecendo sua razão e esfriando as vivências humanas na alma do mercado e das mercadorias das grandes cidades capitalistas, permitindo a decadência da tradição e dos valores e criando uma mentalidade ou espírito alienado. As experiências passaram a ser

13 Texto original: Utilizando palabras como “atrofia” (*Verkümmerung*) y “pobreza” (*Armut*) para describir lo que estaba en peligro de desaparecer por completo, lamentó la degradación de la experiencia que veía en su entorno, o al menos así lo hizo cuando no se obligaba a pensar dialécticamente em sus implicaciones positivas.

independentes da pessoa que as experimenta: um mundo de atributos sem o homem em que a experiência privada é coisa do passado.

O retrato “fisiológico” dos séculos XIX e XX é exposto por Benjamin principalmente a partir de escritos do francês Baudelaire, descrevendo as ruas, as vivências e as atitudes dos homens dessa época, especialmente a Capital Paris do século XIX, com suas largas ruas e galerias cobertas de vidro. Baudelaire, em seus escritos, se apropria da figura do “*flâneur*”, o homem que perambula e caminha pela cidade, por toda parte, um passeante ocioso olhando sem compromisso, observando as novidades que a grande cidade oferece. *Flâner* é um verbo que indica para nós aquele que perde seu tempo ou passa seu tempo passeando, o que em nossa língua é o “zanzar”, passear sem compromisso. Na obra de Baudelaire e nos comentários de Benjamin, esse *flâner* personifica-se, apresentado não mais como verbo, mas indicando o próprio passeante desatento e degradante na sociedade decadente.

Nesta 'nova' ou reconstruída cidade, e que corresponde também a um modo em decadência, de uma cultura derradeira e mortalmente ferida pelo fetiche da mercadoria e pelo capitalismo burguês, os seus passeios amplos convidavam agora ao passeio, afastando o medo que toma o transeunte parisiense, na antiga cidade, e essa atividade (*a flânerie*) constituía a ocupação privilegiada do burguês ocioso (*o flâneur*), aquele que sustentava a convicção da fecundidade da *flânerie*, de que nos fala, não apenas Benjamin, nos seus estudos sobre Baudelaire, como também o próprio Baudelaire, na sua obra *As Flores do Mal*. (CANTINHO, 2002)

Do mesmo modo os homens das grandes cidades, tomados por suas atividades, viajam minutos ou horas nos ônibus ou trens sem que falem uma só palavra com os que estão à sua volta, bem próximos. Somente olham as cenas, as pessoas e as fachadas, mas não estão ali para ouvir, para conversar, trocar experiências (Cf. BENJAMIN, 1980, p. 52). Não conversa, não escuta o canto dos pássaros, não sente o perfume das flores, mas está atento somente ao toque da sirene das fábricas, com sua fumaça e barulho e preocupado com o horário de tomar

o coletivo de volta para sua casa, já à noitinha; nisso “se alegra e se realiza”. Há, assim, grande distância entre as pessoas, essa imensa massa de gente, e suas atenções estão voltadas para outras atividades e preocupações modernas. “As pessoas se conheciam entre si como devedores e credores, como vendedores e clientes, como patrões e empregados e, sobretudo, se conheciam como competidores.” (BENJAMIN, 1980, p. 52; tradução nossa¹⁴). Todos esses seres (humanos desumanizados) imersos no mundo da prostituição, do jogo, do consumo e da moda, da mercadoria, instalam-se na mesma condição de um flâneur que não enxerga a realidade como ela é mas como convém a essa forma de olhar (Cf. CANTINHO, 2002). A adaptação do homem na modernidade somente acostumou sua mente aos hábitos cotidianos acelerados e de consumo, expropriando-o de sua razão e emoção, determinando suas ocupações e distanciando as relações humanas.

Na modernidade o homem é tomado pela experiência vivida do choque (*chockerlebnis*), uma experiência vivida individualmente, atomizada e fragmentária, fantasmagórica, à luz da arquitetura parisiense do vidro e do ferro, frios. Desapropriado da experiência autêntica (*erfahrung*), o homem herói na modernidade surge quando volta-se para si mesmo e reconhece o desencantamento e a perda dessa capacidade de experienciar os eventos que lhe ocorrem (Cf. CANTINHO, 2002). O valor do e para o homem moderno está na mercantilização de todos os objetos e dele mesmo, determinando o ter sobreposto ao ser, promovendo, progressivamente, a diminuição do ser. Sua satisfação está na visita às galerias, ao conjunto de lojas, podendo anular naquele espaço o tédio da vida cotidiana da cidade, tornando-se um *flâneur* nesse espaço; incapaz de experiência autêntica, busca refúgio na multidão e no movimento, escondendo-se por detrás de um véu, individualizando-se, guardando para si suas visões e sentimentos.

Com o intuito de encontrar novas possibilidades para a experiência do homem, Benjamin reconhece nos personagens descritos por Baudelaire como os incapazes de

14 Texto original: Las gentes se conocían entre sí como deudores e acreedores, como vendedores y clientes, como patronos y empleados y, sobre todo, se conocían como competidores.

experiência autêntica, os que, em última instância, são capazes de aproveitar os restos, as sobras da sociedade para sobreviverem; desse modo, inspirando-se nessas figuras, segundo Benjamin, o homem pode apropriar-se novamente da capacidade de experiências, tendo novo olhar, observando atento os movimentos do mundo moderno.

Como veremos em outra parte em que tratamos sobre o pensamento de Benjamin, ilustrando essa idéia, a criança é capaz de tomar para si os restos deixados pela casa ou quintal como os restos de costura e os pedaços de madeira, bem como um brinquedo que fora atirado ao lixo, e os transforma; tem a capacidade de dar nova forma ao brinquedo quebrado ou ao pedaço de madeira e pano, reconstruindo para si um novo mundo e uma nova história. O mesmo o faz com os velhos gibis ou livros de história descartados pelos adultos, onde somente ela tem a possibilidade de repintar e reescrever uma nova história como dona daquele mundo que ela mesma descobriu, vislumbrando, assim, a realidade que os adultos descartam.

Dessa mesma forma, Benjamin nos indica a figura do flâneur não mais como uma condição sub-humana de homem perdido pela metrópole sem consciência de seus objetivos. O *flâneur* benjaminiano é o homem dissimulado em meio à multidão que observa o movimento e torna-se o estudioso da natureza humana. Sob a aparência de um olhar desatento e distraído, esconde-se alguém capaz de decifrar os sinais e as imagens; “algo que pode ser revelado por uma palavra deixada ao acaso, uma expressão capaz de fascinar o olhar de um pintor, um ruído que espera o ouvido de um músico atento.”(CANTINHO, 2002). Baudelaire, nesse sentido, teria sido também um *flâneur*, pois tomado por uma atividade atenta, observava seus arredores e escrevia a partir de minúsculas improvisações, ou seja, descomprometido com a realidade determinante e o método preciso da ciência e da sociedade modernizada.

Outra figura utilizada por Benjamin é a do trapeiro, como o “nosso andarilho”; ele anda pela cidade recolhendo os restos, os detritos descartados pela sociedade. Tudo aquilo que a grande cidade rejeitou, perdeu e desprezou, o trapeiro cataloga e coleciona. Essa figura representa bem, para Benjamin, o que é o poeta Baudelaire, que recolhe os detritos e os

renova. E, ao mesmo tempo que os renova, desvela uma realidade escondida aos olhos do homem moderno, denunciando a miséria humana neste contida (Cf. CANTINHO, 2002).

Tais figuras não se acostumam com a realidade moderna, mas sofrem as misérias que tal realidade produz. Ainda assim, são capazes de recolher, em meio a destroços e descartes, alimentos, instrumentos e conhecimentos, tornando-se a crítica encarnada e estampada contra os costumes das grandes cidades e de sua mentalidade espalhada hoje por todos os lados, mesmo nos pequenos lugarejos.

3.2 A pobreza de experiência do homem moderno

“... experiência: ela sempre fora contada aos jovens. De forma concisa, na autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos; que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?” (BENJAMIN, 1994, p. 114).

Sem muitas palavras, Benjamin resume a pobreza da experiência na atualidade e a incapacidade do homem em narrar sua vida e suas vivências aos que estão para o aprendizado: as crianças e os jovens. Atualmente há grande dificuldade por parte dos adultos em ensinar ou transmitir seus conhecimentos a partir de experiências aos mais novos, pois todos estamos ocupados intensamente com muitas coisas, desligados do essencial humano e dos valores. Benjamin retrata esse problema a partir da realidade do homem dos século XX especialmente, o qual foi tomado pelo terror e temor das guerras e pelas grandes tragédias decorridas e

produtoras de miséria e barbárie, expropriando-o da capacidade de transmitir suas experiências e criando-o imerso na mentalidade tecnologizada.

Voltando dos campos de batalha, os combatentes, tomados pelo silêncio, estavam “mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos.” (BENJAMIN, 1994, p. 115), pois, subitamente, foram abandonados em meio às grandes concentrações para a guerra e obrigados ao combate sem a oportunidade nem mesmo de “narrar”, “contar” ou “dizer” seus medos, angústias e dores. O homem e seus valores foram deslocados para um segundo plano, sobreposto pelo desenvolvimento da técnica moderna, pelas diferenças e misérias, instaurando novas formas de barbárie em que ele precisa se adequar e buscar alternativas ajustadas ao progresso da ciência e da técnica.

O homem, agora, é nobre não mais pelo que é interiormente e pela sua capacidade de ensinar e educar por meio do sábio conhecimento acumulado em sua geração, mas pelo consumo, pelos bens que possui ou usufrui e pela sua posição na cidade da guerra (fria). Sem capacidade de escolha, o homem é levado a ter para ser, e necessita fazer isso para também ser visto socialmente. Os valores humanos e a experiência “passada” às gerações de filhos, como a do vinhateiro que disse a seus filhos que em sua lavoura havia um tesouro¹⁵, não existe mais; a Educação, seja ela em meio à família ou na escola, ainda que pretenda realizar essa transmissão, dá-se a partir de pressupostos que determinam o que as crianças e os jovens devem aprender e já pré-julgam seus sentimentos e conhecimentos, afirmando que mais tarde compreenderão o que não entendem agora: “em breve poderá compreender”, ou “um dia compreenderá”, ou “ainda é muito jovem para entender sobre a vida”, etc. Os adultos inserem os mais jovens em suas pseudo-experiências, impedindo a vivência de novas experiências: “não faça isso, pois também tentei e não deu certo”, ou “isso não será bom para você”.

15 “Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento de sua morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra da região. Só então compreendem que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho” (BENJAMIN, 1994, p. 114).

As experiências atuais são determinadas e marcadas pelas tragédias, guerras, misérias, déficits econômicos e a própria política que organiza e rege a vida, reiterando a vigência da lei mercadológica; hoje não se ensina com a sabedoria de um velho-sábio, mas se aprende pela sobrevivência em meio ao sofrimento. “Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso.” (BENJAMIN, 1994, p. 118). Tomados pela nova barbárie tecnológica excludente e pela nova cultura da posse e do poder, o homem é orientado para desprender-se dos valores e libertar-se dos ensinamentos dos mais velhos, bem como não atrever-se a pensar contra, a criticar o sistema que está funcionando.

Esse mesmo problema moderno que assola a consciência do homem é também destacado por Lyotard, mostrando a acomodação de todos à estrutura dessa modernização que parece estar no desenvolvimento; e é mesmo este desenvolvimento que ocupa e acomoda as pessoas, administrando suas vidas.

O princípio que torna os homens supérfluos como pessoas jurídicas, morais e singulares (Catherine Chalié), habita os “atos” mesmos da vida administrada (Adorno) e cria o vazio nos espíritos que ela administra. Este princípio se chama Desenvolvimento. É uma entidade não menos abstrata e anônima que a Natureza e a História. Ela maximiza o efeito que descrevia Arendt: pôr em movimento, mobilizar totalmente as energias. (LYOTARD, 1997, p. 83; tradução nossa¹⁶).

Se existe um objetivo nesse desenvolvimento, é formar e acomodar as pessoas em suas tarefas, uniformemente, sobrecarregando-as com atividades e sugando suas energias até que

16 Texto original: El principio que hace a los hombres superfluos como personas jurídicas, morales y singulares (Catherine Chalié), habita los “actos” mismos de la vida administrada (Adorno) y crea el vacío em los espíritus que ella administra. Este principio se llama Desarrollo. Es una entidad no menos abstracta y anónima que la Naturaleza y la historia. Ella maximiza el efecto que describía Arendt: poner em movimiento, mobilizar totalmente las energías.

se acostumem em um ritmo que não provoque mudanças, mas as envolva na performance acelerada, reinando o tempo administrado sobre o tempo da alma, aprisionando-a.

Essa poderosa obediência ao sistema e às tantas cerimônias e costumes que os homens conservam é o quarto escuro de um tal Potemkin, a anedota de um chanceler doente¹⁷ trancado em seu pequeno mundo sem funções, a qual Benjamin resgata para iniciar seus comentários sobre Franz Kafka. A anedota apresenta um sentido para este nosso estudo por tratar-se de um evento com realidades e atitudes distintas: o chanceler trancado em seu mundo, os conselheiros obedientes aos hábitos, e o “subalterno” que rompe com os costumes e os medos. Do mesmo modo, vivemos dentro de um sistema que privilegia etiquetas e costumes, os quais devem ser obedecidos e cumpridos para a manutenção de uma ordem e para uma considerada auto-realização das pessoas: os que obedecem cegamente aos costumes são os herdeiros de tal sistema, os que podem continuar no mesmo quarto escuro sem possibilidades de experiências; esses são tanto o primeiro funcionário quanto os demais conselheiros. De outro lado, contrário daqueles fiéis, Chuvalkin é aquele que deixou de lado as cerimônias e suas determinações que obscurecem a realidade, atrevendo-se a mudar a situação, sem mesmo ter claramente essa intenção, como uma criança que não sabe muito bem de tais determinações e move-se pelos possíveis, arriscando-se.

Chuvalkin, assim como Kafka, “não cedeu à sedução do mito. Novo Odisseu, livrou-se dessa sedução graças 'ao olhar dirigido a um horizonte distante' [...]”(BENJAMIN, 1994, p. 143). Esse olhar que enxerga mais longe é a capacidade de desprender-se das verdades

17 Potemkin sofria de graves depressões que se repetiam regularmente, e durante essas crises ninguém podia aproximar-se dele. Uma dessas depressões durou muito tempo, ocasionando o acúmulo de documentos sem assinaturas. Todos estavam preocupados com isso, mas nada podiam fazer. Certo dia, Chuvalkin, um subalterno, viu os murmúrios e perguntou às Excelências em que podia ajudá-los. Explicaram o caso e lamentaram que nada podia ser feito por ele. Porém, Chuvalkin pediu-lhes os papéis e saiu. Passou pelos corredores e salas e chegou ao quarto de Potemkin, entrando sem bater; Potemkin, em roupão velho, comia as unhas como um roedor. Chuvalkin pegou a pena, mergulhou-a na tinta e sem uma palavra colocou-a na mão de Potemkin. Como um sonâmbulo, assinou o primeiro, o segundo e todos os documentos. Em seguida, novamente sem cerimônias, Chuvalkin saiu do quarto e levou os papéis aos conselheiros, encontrando estes estupefados pela conquista inédita de um subalterno (Cf. BENJAMIN, 1994, p. 137-138).

instituídas e arriscar-se em novas conquistas, novas experiências. É a infância com sua coragem inata, sem sabê-la, que irrompe o mundo dos mitos e dos costumes. Benjamin comenta sobre uma fotografia de criança, de Kafka, daquelas de ateliês ou estúdios, onde o ambiente é antecipadamente preparado igualmente para todos os que a ele se acorrem para guardar uma recordação. Naquele cenário “Seus olhos incomensuravelmente tristes dominam essa paisagem feita sob medida para eles, e a concha de uma grande orelha escuta tudo o que se diz.” (BENJAMIN, 1994 p. 144). O cenário desses ambientes retrata também o quarto escuro e o cenário que a sociedade atual vive, presa ao prescrito e predestinada a desfazer-se de sua infância, de suas experiências. O adulto, incapaz de ler e enxergar o sofrimento existente nesse ambiente, impossibilitado de transmitir experiência, torna-se parte dele, reproduzindo-o em sua vida como que projetos e planos perfeitos de forma transparente e planejável, sem perceber seu aniquilamento.

Por sua vez, a criança, cheia de infância, é capaz de imaginar possibilidades e pensar de outro modo, em busca de uma liberdade que lhe é tirada no dia a dia. Kafka, a criança da fotografia, tentou compensar aquele ambiente sufocante (re-produzido) com o seu desejo de um dia ser índio. “Como seria bom ser um índio, sempre pronto, a galope, inclinado na sela, trepidante no ar, sobre o chão que trepida, abandonando as esporas, porque não há esporas, jogando fora as rédeas, porque não há rédeas, vendo os prados na frente, com a vegetação rala, já sem o pescoço do cavalo, já sem a cabeça do cavalo.” (BENJAMIN, 1994 p. 144). Ela cria para se entreter e recria, quando necessário, rompendo o enrijecimento adulto que copia ou reproduz os cenários e as atividades diárias. A reprodutibilidade técnica e mecânica tomou conta do pensamento e das atitudes do homem moderno, impedindo a criatividade e a produção única com sua aura de autenticidade.

Atualmente, os objetos perderam sua aura por serem constantemente reproduzidos, em larga escala e várias vezes, desprendendo-se da arte inicial. Por exemplo, um quadro, antes pintado à mão, agora é reproduzido por máquinas para ser vendido a muitas pessoas. Assim

também sofrem o cinema, o jornal, as informações, os livros, etc. Todos estão reproduzidos e sufocados pela reprodutibilidade. Como num estúdio de fotografia, estamos imersos e controlados pelas imagens que essa realidade congelou, como a criança Kafka, sufocada naquele ambiente. Por meio da mídia e das informações em massa, somos instigados a possuir cada vez mais os objetos que nos são apresentados diariamente: “Cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto, de tão perto quanto possível, na imagem, ou antes, na sua cópia, na sua reprodução.” (BENJAMIN, 1994, p. 170). As imagens, as informações e todos os objetos foram enriquecidos pela transitoriedade e a repetibilidade, permitindo a despreocupação dos homens com o pensamento e a razão de ser das coisas, desde que comprem e consumam, incapacitados de transmitir suas experiências nesse meio, pois não as têm mais.

A reflexão de Benjamin em **O Narrador** pode nos ajudar a pensarmos sobre um problema da linguagem e da narração, a linguagem humana das experiências vividas pelo homem moderno, expropriado da capacidade de narrar: “São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente.” (BENJAMIN, 1994, p. 197); inseguras quanto à faculdade de intercambiar experiências. Perguntamos novamente: o homem contemporâneo tem feito experiências? Se tem feito, ele tem transmitido ou expressado suas experiências? O momento mais grave e marcante se deu após a guerra, em que os homens, pobres de experiências, voltavam mudos dos campos de batalha, tomados pelo silêncio.

Hoje é raro encontrar alguém que tenha a capacidade de historiar um evento (Cf. BENJAMIN, 1994, p. 197). São mais comuns a hesitação e o embaraço, apresentando-se como que homens expropriados do poder de trocar, por palavras ou por sua linguagem, as experiências vividas. Isso se dá porque a transmissão da experiência perdeu seu valor e sentido na atualidade; a imagem do mundo exterior, os eventos, e a imagem do mundo interior, o universo ético, sofreram transformações: instalou-se a incapacidade de comunicar experiências.

A atividade narrativa é uma arte que se destacou em todos os tempos como um ensino e um modo de contar histórias. O pensamento popular diz que aquele que há tempos atrás tinha mais experiências fora do lugar onde vivia ou que mais viajava, estava mais preparado e com maiores possibilidades de contar suas experiências. Porém, da mesma forma, talvez com mais prazer, escutamos o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair de seu país, sendo profundo conhecedor de histórias e tradições de seu povo (Cf. BENJAMIN, 1994, p. 198).

O conto é cercado por uma finalidade, um aspecto prático; o conto e o narrador têm o objetivo de ensinar algo àquele que o escuta, tornando-se um conselheiro de seu ouvinte; é o homem que sabe dar conselhos (Cf. BENJAMIN, 1994, p. 200). No entanto, hoje, o conselheiro perdeu também o seu valor e tornou-se antiquado. Isso porque perdeu sua habilidade de transmitir, oralmente ou por escrito, algumas experiências, as quais já não são comunicáveis. Não temos mais conselhos a dar. Antes o conselho era dado a partir da narrativa de uma história ou história. Hoje é uma resposta a perguntas práticas, distante da sabedoria. Somente o conselho que tem por base a substância viva da existência é sabedoria. Mas a arte de narrar que é esta sabedoria, alcançou o seu fim.

Trata-se de processo que vem de longe. E nada mais tolo do que contemplá-lo como “fenômeno de decadência” ou, pior ainda, fenômeno de “decadência moderna”. Trata-se, na realidade, de uma decorrência de impulsos históricos seculares, que pouco a pouco expulsam a narrativa do campo do discurso presente, ornando-a, ao mesmo tempo, com uma nova beleza no discurso de tal processo de distanciamento. (BENJAMIN, 1975, p. 65).

A história dessa decadência tem seu marco inicial na elaboração do romance e na invenção da imprensa. O enfraquecimento da experiência se deu por conta da total dependência do romance ao livro. O romance passou a ser um objeto utilizado para a formação do indivíduo, e não mais a possibilidade de experimentar o relato de uma história ou de uma história vivida; isso se confirma na grande diferença entre o narrador e o romancista:

o narrador retira de suas experiências e do que já ouviu dos outros, e de testemunhos, o que ele conta, incorporando aquilo que narra à experiência de seus ouvintes, enquanto que o romancista, indivíduo isolado, segrega-se. Além disso, outro problema que levou a arte de narrar a submeter-se a uma crise, juntamente com a crise do romance, foi a difusão da informação existente na modernidade (Cf. BENJAMIN, 1994, p. 202). A informação tomou o lugar da narração.

Cada manhã traz-nos informações a respeito das novidades do universo. Somos carentes, porém, de estórias curiosas. E isto porque nenhum acontecimento nos é revelado sem que seja permeado de explicações. Em outras palavras: quase nada mais do que acontece é abrangido pela narrativa, e quase tudo pela informação. Pois a metade da habilidade de narrar reside na capacidade de relatar a estória sem ilustrá-la com explicações. (BENJAMIN, 1975, p. 67).

A narrativa ilustra o “extraordinário” e o “maravilhoso” com a maior exatidão, encarnando o acontecido na vida do narrador para proporcionar àqueles que escutam o acontecimento como experiência, não impondo o relacionamento psicológico dos fios da ação entre o leitor e a história. Dessa forma, o leitor é livre para interpretar a história como quiser, a partir de suas próprias experiências, conservando, essa mesma história, um sentido único a todos, sem necessidade de explicações. De outro lado, na informação, o homem recebe de brinde o que poderia ser extraordinário, apegando-se à situação transmitida (informada) e entendendo-a a partir das palavras e do pensamento daquele que a transmitiu, tendo a explicação todos os detalhes.

A diferença principal entre a narrativa e a informação está em que a primeira tem um caráter artesanal de comunicação, revelando sempre a marca do narrador; a última é técnica e mecânica, a qual já transmite um conteúdo pronto ao espectador (Cf. BENJAMIN, 1994, p. 205). A narrativa é, muitas vezes, construída a partir de experiências próprias do narrador ou, ainda, sendo uma estória inventada ou recriada, possibilita ao narrador uma apresentação de

circunstâncias que introduzem o leitor à estória; essa capacidade de articular o fato em um contexto regado de circunstâncias e detalhes que somente o narrador é capaz de retratar (produzir), permite não só a compreensão da história, mas também a total atenção do ouvinte de modo que este também se sente, nesse momento, dentro da história ou estória narrada. Tal modalidade foi extinta com o advento da modernidade e suas tecnologias, concentrando o homem em uma determinada liberdade, proprietária de sua mente.

Com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está narrado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios em torno das mais antigas formas de trabalho manual. (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Desse modo, o homem de nossos dias é diferente do homem da época da cultura artesanal – de grandes e pequenos artesões – em que o tempo não importava tanto; as obras de arte duravam longos tempos até o seu término, assim como a narração também exige o mesmo processo, sendo ela, de certo modo, uma forma artesanal de comunicação. O homem de nossos dias tem o tempo abreviado onde tudo deve ser rápido, com o tempo cronometrado, devendo ainda produzir o máximo em menos tempo. Nesse contexto, como vimos, até mesmo a narrativa foi abreviada; não se encontra tempo para contar e para ensinar por meio de uma narração, pelos dois motivos expostos: incapacidade e falta de tempo. A reprodutibilidade técnica introduziu a massa no contato com as obras de arte, ainda que permaneçam desprovidas da capacidade de experiências com tais obras, e a literatura, mesmo em larga escala de reprodução, não recebe atenção das pessoas.

Hoje, em grande escala, temos estórias prontas. Se por um lado, enquanto que a narrativa tem a capacidade de ensinar e ainda deixar um *espaço* no final para que o leitor pense no desfecho da estória ou qual foi exatamente o seu ensinamento, por outro, no romance, na estória, nos jornais e revistas, nas novelas e nos filmes de hoje, existe uma explicação dada, pronta; até mesmo o “FIM” vem dizer que não há nada a acrescentar além deste ponto, como que um limite, sem contar na cópia exata que fazem da realidade transmitida, impedindo a presença do caráter artístico e da criatividade, os quais possibilitariam a reflexão sobre o sentido da vida. Nas obras modernas o leitor se prende à leitura para tirar delas uma resposta, já esperada, pois suas formas já descrevem que há um fim. As legendas explicativas se tornaram obrigatórias para a maior compreensão (fácil) do leitor, de modo que a aura épica da narrativa foi expulsa desse cenário.

É evidente que esses textos têm um caráter completamente distinto dos títulos de um quadro. As instruções que o observador recebe dos jornais ilustrados através das legendas se tornarão, em seguida, ainda mais precisas e imperiosas no cinema, em que a compreensão de cada imagem é condicionada pela sequência de todas as imagens anteriores. (BENJAMIN, 1994, p. 175)

O homem moderno, sendo expropriado de valores, dos conceitos e da própria experiência, pode ainda voltar-se a um pensamento crítico, independente das legendas explicativas? Como seria possível? É possível propormos um sujeito que volte a narrar os fatos, as estórias, a sua história, que possa ainda ensinar, inserir o outro numa experiência? Ou não temos mais esse sujeito com tal autoridade para narrar e ensinar a partir da narrativa? Pois, se o crescimento da reprodução em massa corresponde ao crescimento da reprodução da própria massa, qual poderia ser a saída?

Como uma possibilidade, sugerimos o reaparecimento ou o resgate de um narrador para dar conselhos nos dias atuais, não para alguns casos, mas para muitos, como o sábio.

“Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la *inteira*. [...] O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo.” (BENJAMIN, 1994, p. 221). Na Educação, o narrador na pessoa do professor poderia ser o conselheiro que ensina seus ouvintes a fim de serem orientados para a vida a partir de narrativas; um sábio narrador que faz de seu ofício (ser professor) não uma obrigação profissional, mas que se orienta e se educa com o conhecimento acumulado e sua própria vida, e dela colhe a sabedoria que não é imposta, mas que, contada, torna-se fonte de conhecimento e de orientação aos educandos. A inversão política, de uma Educação programada para uma Educação enraizada na vida, é necessária, sem a preocupação “exagerada” com o consumismo de objetos e idéias. Resta saber se ela ainda é possível.

O ponto comum no ensino é a explicação passo a passo sobre as questões apresentadas nos textos, acompanhada do impedimento da reflexão por parte dos estudantes. Seria preciso encontrar formas de pensar e repensar a realidade em que estamos vivendo, perguntando constantemente qual a nossa função, qual o nosso desejo, nosso objetivo. Não mais apresentar respostas prontas, mas perguntar sempre e pensar juntos, professores e estudantes, até que descubramos a barbárie ainda vivida pelos homens e encontremos outros modos de vida que não seja somente aquele instituído pelo sistema.

Sim. Podemos afirmar que é possível, especialmente àquele que se ocupa com o saber e seu ensinamento e àquele que está se educando, caminharem rumo a um pensamento crítico por meio do conhecimento da Filosofia, da Literatura e de experiências, com a dúvida, a investigação e a narrativa, resultando na construção de um espírito crítico e atitude crítica. É preciso conhecer o *ethos* de nossa sociedade atual e estabelecer relações com um *ethos* que promova a Filosofia e a Educação como *locus* do desenvolvimento de uma linguagem que dê conta de conceber e explicar o pensamento ideológico, superando-o e construindo um novo discurso, o qual seja crítico e esclarecido, possibilitando ao sujeito uma atitude filosófica diante dos fatos e do pensamento (discurso) vigente, tornando-o sujeito da história. O

conhecimento da vida e da história, bem como uma crítica dessas realidades, abrem as comportas do pensamento humano, possibilitando uma experiência filosófica.

3.3 Experiência e história em Gadamer

A experiência humana e a sua compreensão no mundo e na história são os problemas que instigaram as reflexões de Gadamer a partir do estudo da fenomenologia hermenêutica de Heidegger. Se este buscava o desenvolvimento de uma pré-estrutura da compreensão, Gadamer entra nessa problemática para entender como a hermenêutica apresenta a historicidade da compreensão. Há uma exigência fundamental que deve ser pensada sempre, quando estamos exercendo a compreensão de algo. Como em um texto, de acordo com a explicação de Heidegger, “A compreensão somente alcança sua verdadeira possibilidade, quando as opiniões prévias, com as quais ela inicia, não são arbitrárias.” (GADAMER, 1997, p. 403). Não se pode dirigir ao texto ou a uma realidade diretamente, seguindo opiniões alheias e prévias; caso isso ocorra, que tais opiniões sejam examinadas quanto à sua legitimação; quando somos levados pelas opiniões e regras externas, somos impossibilitados do conhecimento “verdadeiro” e legítimo de uma tal realidade e, conseqüentemente, expropriados da experiência. Gadamer busca, nesse sentido, descobrir e demonstrar uma saída possível de conscientização das diferenças entre o uso da linguagem e opiniões costumeiras para a verdadeira compreensão da realidade (ou de um texto).

De modo geral entendemos que é na experiência do choque com um texto que nos faz parar, por estranhamento, para perceber algo diferente do uso costumeiro de nossa língua e pensamento. Daí surge o desejo da compreensão da realidade, pois de outro modo, se corre o risco de manter a compreensão imediata e incorreta a partir de um hábito linguístico adotado pelas influências externas. “Quando se ouve alguém ou quando se empreende uma leitura, não

é necessário que se esqueçam todas as opiniões prévias sobre seu conteúdo e todas as opiniões próprias. O que se exige é simplesmente a abertura à opinião do outro ou à do texto.” (GADAMER, 1997, p. 404). E é esta abertura que permitirá uma relação com o outro e com outros pensamentos desconhecidos até então, permitindo a compreensão. Supomos uma abertura, um cuidado e um olhar atento a tudo o que se nos apresenta e nos passa em nossa vida. Como realizamos nossas vivências dentro de uma história, é comum a tentativa de entender cada fenômeno histórico a partir de uma distância histórica que determina nossa situação hermenêutica como um todo, e nos encontramos sempre sob os efeitos dessa história efetual. “Ela determina de antemão o que se mostra a nós de questionável e como objeto de investigação, e nós esquecemos logo a metade do que realmente é.” (GADAMER, 1997, p. 449). Sempre que tomamos os fenômenos imediatos como verdade, esquecemos ou não alcançamos toda a verdade desses fenômenos, presos a uma objetividade dos fatos.

Uma problemática impõe-se ao pensamento de Gadamer quando se pretende aplicar praticamente a hermenêutica como método de toda compreensão, o que forçaria a tomar uma reflexão universal para o entendimento de situações concretas e particulares. Para não cometer a destruição da hermenêutica e a compreensão da vida e suas relações, ele recorre à *ética aristotélica*; uma preocupação no pensamento de Aristóteles que trata do papel que a razão desempenha na atuação ética (Cf. GADAMER, 1997, p. 465). Aristóteles apresenta a preocupação com o ser humano no sentido de que não se restringe a um mundo físico e determinado pela ação de capacidades e forças, mas que “vivencia” seus limites humanos e formas de um comportamento ético, tendo uma maneira de se comportar no mundo. “No terreno do problema ético não se pode falar em exatidão, de nível máximo, como a que fornece o matemático.” (GADAMER, 1997, p. 467). Na condição ética que vive o homem, em grande medida, o que acontece o afeta imediatamente, exigindo também uma atitude. A vida não é *tekne*; esta é uma habilidade, como o saber do artesão que sabe produzir objetos determinados. A questão é: como acontece na vida humana, que não é acabada enquanto há a

vida, envolta em momentos e experiências que lhe exigem uma resposta? Pois o homem não pode produzir-se a si mesmo da mesma forma com que produz e reproduz as coisas úteis para a sua vida.

Por conseguinte, o saber que tenha de si mesmo, em seu ser ético, será diferente e se destacará claramente do saber que guia um determinado produzir. Aristóteles formula essa diferença de um modo audaz e único, chamando a esse saber de saber-se, um saber para si. Com isso, o saber-se da consciência ética se destaca do saber teórico de um modo que para nós se torna particularmente elucidativo. (GADAMER, 1997, p. 471).

Desse modo, a tarefa mais importante da vida humana, que é ao mesmo tempo um desafio, é a decisão ética, na busca de encontrar respostas às situações concretas. Em momentos como esse, o homem está determinado e tende a dar uma resposta que para ele será a mais correta e adequada a cada situação.

Aquilo que faz parte do universo técnico (*tekne*) pode ser aprendido e também esquecido em algum momento. Porém,

o saber ético não pode ser aprendido e nem esquecido. Não nos confrontamos com ele de maneira que dele possamos nos apropriar ou não nos apropriar, da mesma forma que se pode eleger um saber objetivo, uma *tekne*. Pelo contrário, encontramos-nos sempre na situação de quem tem de atuar e, por conseguinte, temos de já sempre possuir e aplicar o saber ético. (GADAMER, 1997, p. 472).

Não há uma imagem a ser reproduzida como a tem um artesão ou um pintor de paisagens; nestes, aquilo que eles querem realizar já está determinado de antemão (um desenho do objeto e as regras para sua execução), independentemente de suas tendências internas. A atitude ética, por sua vez, depende de uma disposição humana diante de situações que se lhe aparecem em momentos que são, muitas vezes, inesperados, exigindo uma resposta

no momento atual da situação concreta¹⁸.

Em determinadas situações da vida humana, ou na maioria delas, não é possível empregar uma forma dogmática, uma fórmula que lhe dê respostas exatas às suas experiências. Isso pode valer para valores correspondentes a uma época, recebendo mudanças constantes, bem como para muitas experiências particulares, exigindo sua resposta. Mesmo para o professor de ética, suas explicações indicam imagens diretrizes que valem como esquemas, mas isso não corresponde a um ensino da ética; “Elas se concretizam sempre só na situação particular do que atua.” (GADAMER, 1997, p. 476).

Desse modo, é preciso entender a estrutura da experiência, a qual permite a compreensão e a consciência histórica. Para Gadamer, o conceito de experiência é um dos que menos possuímos, apesar de vivermos e nos formarmos sempre por meio dela. Um problema que ratifica esse paradoxo é a orientação científica que regula a humanidade e suas vivências, desaparecendo-se da historicidade interna da experiência.

O escopo da ciência é objetivar a experiência até que fique livre de qualquer momento histórico. No experimento natural-científico consegue-se isso através do modo de seu aparato metodológico. Algo parecido realiza também o método histórico-crítico nas ciências do espírito. Num e noutro caso a objetividade ficaria garantida pelo fato de que as experiências que jazem ali poderiam ser repetidas por qualquer pessoa. Tal como na ciência da natureza os experimentos tem de ser possíveis de comprovação posterior, também nas ciências do espírito o procedimento completo tem que ser passível de controle. Nesse sentido, na ciência não pode restar lugar para a historicidade da

18 Volta-se assim contra o convencionalismo extremado ou o positivismo jurídico, e distingue claramente entre direito natural e direito positivo. É verdade que, em geral, temos entendido Aristóteles nesse sentido, mas com isso se passa por alto a verdadeira profundidade de sua concepção. Aristóteles conhece efetivamente a idéia de um direito inalterável, mas a limita expressamente aos deuses e declara que entre os homens não só é alterável o direito positivo mas também o natural. Essa alterabilidade é, segundo Aristóteles, perfeitamente compatível com o caráter “natural” desse direito. O sentido dessa afirmação me parece ser o seguinte: existem efetivamente leis jurídicas que são, inteiramente, coisa da conveniência (por exemplo, as normas de trânsito, como a de conduzir pela direita); mas existem também aquelas que não permitem uma convenção humana qualquer, porque a “natureza das coisas” tende a se impor constantemente. A essa classe de leis pode se chamar justificadamente de “direito natural”. (Cf. GADAMER, 1997, p. 475).

experiência. (GADAMER, 1997, p. 513).

A ciência moderna continua com seu método de análise e conhecimento por meio de testes e afirmações que devem ser confirmadas, aceitas e aplicadas novamente, não restando dúvidas; toda experiência nesse âmbito só tem validade se confirmada e reproduzida. Todo o conhecimento surge, ou pode vir a ser, a partir de um estudo que se processa gradativamente, de um problema particular para um geral que garantirá uma aplicação a todos os fatos; nisso se alcançará uma experiência ordenada e capaz de evitar precipitações, uma experiência científica estruturada. Organiza-se logicamente o pensamento e os problemas encontrados para obter soluções, da forma mais acertada possível.

Gadamer mostra o sentido de não nos limitarmos ao aspecto teleológico que tem dominado as reflexões filosóficas sobre o problema da experiência até o momento. Ainda que tais reflexões compreendam corretamente um momento verdadeiro da estrutura da experiência, esta tem sido tratada como válida enquanto não contradita por uma nova experiência, reforçando a importância de uma validade que seja transmitida a todos como uma essência geral da experiência (Cf. GADAMER, 1997, p. 517). Sua validade, seja na organização científica no sentido moderno ou nas experiências de vida cotidiana, desse modo, faz parte de uma estrutura pensada e organizada anteriormente, caracterizando a cientificidade e garantindo a transparência das experiências.

O que pretendemos reforçar, a partir dos estudos já apresentados aqui e dessa reflexão de Gadamer sobre a hermenêutica, é “que a experiência tem lugar como um acontecer de que ninguém é dono, que não está determinada pelo peso próprio de uma ou outra observação, mas que nela tudo se ordena de uma maneira impenetrável.” (GADAMER, 1997, p. 520). Tem-se, assim, um momento da experiência que é inesperado e outro que, por se tratar de algo que já foi experienciado, pode ser previsto; mas somente um novo fato inesperado, um acontecimento, pode proporcionar uma nova experiência. Assim, o maior sentido de toda experiência está no seu processo, e não na perspectiva de um resultado.

Partindo dessas reflexões filosóficas sobre a experiência, Gadamer nos apresenta a existência de alguns contrapontos, especialmente quando trata do pensamento de Hegel no que se refere à experiência e um resultado, a ciência, sendo esta a consumação da experiência e a certeza de si mesmo no saber, ou seja, um saber-se. Para pensar o problema da experiência, Gadamer fixa sua reflexão no momento anterior da consumação de toda experiência, em seu processo e na abertura a novas experiências.

Nesse sentido a pessoa a que chamamos experimentada não é somente alguém que se fez o que é através das experiências, mas também alguém que está aberto a experiências. A consumação de sua experiência, o ser pleno daquele a quem chamamos experimentado, não consiste em ser alguém que já conhece tudo, e que de tudo sabe mais que ninguém. Pelo contrário, o homem experimentado é sempre o mais radicalmente não dogmático, que, precisamente por ter feito tantas experiências e aprendido graças a tanta experiência, está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender. A dialética da experiência tem sua própria consumação não num saber concludente, mas nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência. (GADAMER, 1997, p. 525).

Pensar desse modo a experiência humana, o pensamento humano como nos propõe Gadamer, requer aceitar os limites humanos de conhecimento para, de algum modo, chegar ao conhecimento dos objetos, não sendo este, no entanto, o fim mais importante. Isso seria adiantar toda reflexão e saber por meio da experiência superada, já acontecida, e não considerar todo o processo e suas limitações. Portanto, não importa o rigor da experiência para ensinar tal ou qual coisa, mas o todo de seu processo que faz parte da essência histórica do homem e a ninguém pode ser poupado.

É por isso que as experiências, fazendo parte da vida e da história humana, não podem ser rigidamente dirigidas, como nas preocupações dos pais com os filhos, os quais buscam sempre dirigir ou poupar sua vida de experiências. E aqui não podemos afirmar tampouco que

devemos permitir certas experiências, pois isso também não é possível; permitir também seria uma forma de direção predeterminada.

Gadamer reconhece em Ésquilo¹⁹ o melhor entendimento que expressa a historicidade interna da experiência. Aprender pelo sofrer. Porém, “o que o homem deve aprender pelo sofrer não é isto ou aquilo, mas a percepção dos limites de ser homem.” (GADAMER, 1997, p. 527). Então, experiência é a experiência da finitude humana. Aquele que tem consciência desta limitação pode ser considerado experimentado, pois sabe que não é senhor do tempo nem do futuro. “O homem experimentado, propriamente, conhece os limites de toda previsão e a insegurança de todo plano. Nele consuma-se o valor de verdade da experiência. [...] Nela chega ao limite absoluto todo dogmatismo nascido da volátil possessão pelo desejo do ânimo humano.” (GADAMER, 1997, p. 527). É pelo reconhecimento consciente do homem sobre sua finitude que se torna possível a verdadeira experiência. Não é possível, como já indicamos, dirigir absolutamente o curso da vida humana, pensando ser possível voltar atrás, fazer tudo ou trazer de volta o que já foi, mas somente perceber os limites dentro dos quais há possibilidades e uma historicidade humana.

19 Ésquilo, autor trágico de Elêusis, Grécia Antiga, nascido no ano 525 a.C., acreditava que o autor era, antes de tudo, um educador. Dava importância ao “sofrimento em cena”, uma experiência durante a apresentação teatral que afetasse o espectador, fazendo-o despertar para os sentimentos sofridos na cena, causando alívio ou purgação desses sentimentos e uma purificação das paixões. (acesso aos 04/12/2009, sobre Ésquilo: <http://www.mundocultural.com.br/index.asp?url=http://www.mundocultural.com.br/literatura1/grega/esquilo.htm>).

IV

**SOBRE A INFÂNCIA NA PERSPECTIVA
DE UMA EDUCAÇÃO (mais) HUMANA**

Neste quarto capítulo, pretendemos entender melhor e apresentar o significado do conceito *infância* a fim de posicionar sua articulação com a Filosofia e a Educação, conceitos que também foram abordados nos capítulos anteriores, de modo que se tornem interdependentes e facilitadores ou promotores um do outro, assim como acreditamos serem em realidade; são conceitos e momentos carregados de inícios criadores, constantemente e intensamente. Para nós, os três conceitos mencionados e estudados, são complementares durante a nossa vida, especialmente quando se pretende estudar, pesquisar e interessar-se pelo conhecimento constantemente, na busca de maior liberdade de espírito e da emancipação. Esses conceitos, assim como nos mostra Kohan, carregam consigo o novo, o ainda não esperado nem planejado, a surpresa, a descoberta e a criação por meio da experiência. “O novo, no tempo – como na Educação e em quase todas as outras coisas – é questão de experiência. De atenção. De escuta. De imprevistos, interruptores, criadores. De pensar inícios e de iniciar no pensar. A cada vez. Sempre, com a intensidade da primeira vez. Com a intensidade da Filosofia. Da infância. Da composição entre infância e Filosofia.” (KOHAN, 2007, p. 134).

Acompanhando o pensamento de alguns autores que escreveram e dos que hoje escrevem sobre os conceitos de infância, Filosofia e experiência, percebemos essa identidade de relação e sentido, formando um tripé essencial e formador da vida do homem. São eles espaços de descobertas significativas, de possibilidades de conhecimento e de construção de

um pensamento melhor elaborado. A infância é, em geral, um momento da vida de grande intensidade para todas as atividades possíveis em que cada ser humano passa rumo à vida adulta, sempre orientado a fazer aquilo que os mais velhos transmitem. Porém, para este estudo, o mais importante não é somente o período de tempo em que a criança é orientada por alguém de maior idade, mas a infância como um espaço prolongado da vida que não está só para a criança, persistindo no homem durante toda a sua vida; ou seja, mesmo quando se esforça para sair de sua infância como idade, em outros momentos o homem é tomado por algumas carências, incertezas e medos semelhantes aos de uma criança. Do mesmo modo, como veremos no pensamento de Giorgio Agamben, muitas vezes o homem não é capaz de expressar aquilo que está pensando ou não consegue falar o que e como gostaria, sendo tomado por uma infância do pensamento e da linguagem.

4.1 Conceito filosófico de Infância

O conceito de infância é tratado por Giorgio Agamben no sentido de um vazio ou hiato presente na vida e nas formas de expressão humanas, especialmente na linguagem, esta sofrendo constantemente a interrupção ou a falta de uma voz articulada que revele o que está no pensamento. Para este autor, a *in-fância* não é algo somente ligado a um tempo, mas vai além e “persegue” a vida humana, a linguagem humana. “A *in-fância* que está em questão no livro não é simplesmente um fato do qual seria possível isolar um lugar cronológico, nem algo como uma idade ou um estado psicossomático que uma psicologia ou uma paleantropologia poderiam jamais construir como um fato humano independente da linguagem.” (AGAMBEN, 2005, p. 10). Desse modo, a infância está intimamente ligada à linguagem na tentativa de alcançar o indizível para torná-lo dizível por meio da própria linguagem. A conquista do dizer e do expressar torna-se uma experiência de infância do mesmo modo que a infância só é

possível na experiência da linguagem, e, ainda, a infância é condição favorável de e para toda experiência.

Para Kohan, a infância também requer esse tratamento, uma vez que não está presa em um momento ou idade, mas se nos escapa em diversos momentos extraordinários de nossa vida. A infância não é uma etapa, uma fase numerável ou quantificável e calculável da vida humana, mas uma realidade pouco percebida de relação intensiva com o movimento de um tempo sem sucessão. Tradicionalmente, nas reflexões referentes à Educação está a infância como a etapa primeira da vida humana, seguindo um tempo progressivo e seqüencial, sem interrupções: o homem é bebê, depois criança, depois adolescente, depois jovem, depois adulto e depois velho, sem que nenhuma idade invada a outra. Kohan afirma que esta é a infância majoritária da continuidade cronológica, obediente às etapas do desenvolvimento. De outro lado há a infância minoritária:

Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: “a criança autista”, “o aluno nota dez”, “o menino violento”. É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do “seu” lugar e situar-se em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados. (KOHAN, 2007, p. 94-95).

Não se pode julgar o reinado de uma ou de outra, prezar mais a uma do que a outra, pois ambas fazem parte da vida humana e se tocam e se complementam. No entanto, Kohan nos diz que, enquanto que uma é e foi sempre lembrada e estudada desde Platão até recentemente, a outra nem sempre recebeu a mesma atenção, ressaltando-se nesse momento por possuir uma força única, curiosa e envolvente, muitas vezes esquecida ou temida. “Uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a irromper, diversificar e revolucionar.”

(KOHAN, 2007, p. 95). Essa concepção de infância nos leva a ver as possibilidades, as potências e os começos de vida humana relacionada a todas as atividades e atitudes do homem. Tudo o que está pronto e dado esconde mundos possíveis e, talvez, melhores, exigindo uma infância ou recomeço marcado por outros acontecimentos experienciáveis.

Para entendermos sua etimologia, o termo *infância* tem recebido alguns cuidados nos últimos tempos permitindo seu entendimento a partir de dois sentidos que são, de certo modo, distintos. Em primeiro lugar, podemos desenhar sua etimologia com as idéias de alguns pensadores e pesquisadores da Educação e da Filosofia da Educação como o faz Pedro Pagni. No seu uso corrente, a palavra infância é considerada uma etapa da vida e desenvolvimento do ser humano que se inicia no nascimento e vai até a puberdade e a adolescência. Ao mesmo tempo, acompanhando esse desenvolvimento, considera-se também a infância como um adjetivo que caracteriza um estado de ingenuidade e simplicidade explicitamente dependente da idade cronológica (Cf. PAGNI, 2006b, p. 212). Poderíamos, em certo sentido, precisar um pouco mais a infância uma vez que no início da vida, como vimos de acordo com a infância majoritária afirmada por Kohan, o ser humano é chamado de bebê e não tem claramente um esforço para a comunicação, somente chorando na hora da fome e do sono ou sorrindo depois de algumas caretas dos adultos que tentam arrancar da criança tal expressão. Destacamos isso porque a infância tem outro tratamento mais interessante, o qual virá em seguida e que preenche bom espaço deste estudo; a infância é ausência de fala e tentativa da mesma, o que provoca resmungos, murmúrios e espaços vazios sem fala ou gagueira em busca de uma forma de expressar articuladamente a linguagem. Esse sentido está presente em sua etimologia latina, onde infância significa “aquele que não fala ou que possui dificuldades de fala em termos convencionais.” (PAGNI, 2006, p. 212).

A palavra infância é formada, no latim, de uma junção do prefixo *in* com o verbo *fari* e seu particípio *fans*; assim, infante é aquele que não fala ou que ainda tem dificuldades para falar. Para Pagni, “O prefixo *in* da palavra infância sugere algo da ordem do não exprimível,

do não tratável discursivamente; mais do que uma ausência, é uma condição dessa linguagem e desse discurso, é o germe do pensamento que ainda não se encontra pronto nem acabado, que ainda não se pode expressar ou comunicar em termos lógicos, lingüísticos ou pragmáticos.” (PAGNI, 2006b, p. 212). Assim, conservando as idéias deste autor, a infância não é somente um momento que o ser humano obrigatoriamente passa em sua vida, mas, como condição para a linguagem e o discurso, é pura potencialidade de pensar que se instala entre o silêncio que precede a emissão das palavras e a enunciação do discurso; e, além disso, é uma potencialidade que não está presente somente na infância cronológica, mas numa infância do homem que se caracteriza como condição de pensamento constantemente.

Nesse mesmo sentido, como vimos anteriormente, o conceito de infância é, nas palavras de Agamben, a tentativa de pensar os limites da linguagem na medida em que o pensamento efetua a eliminação do indizível e alcança o dizível por meio da própria linguagem (Cf. AGAMBEN, 2005, p. 10). Isso novamente nos remete à infância como condição para a linguagem e o discurso, enfrentando entre um momento e outro um vazio necessário para a construção e expressão do pensamento. Como afirma Kohan:

Isso significa que uma das mais importantes e substantivas características humanas, a aprendizagem da linguagem, está ligada a uma disposição infantil: se abandonamos a infância, abandonamos também a possibilidade de entrar na linguagem, seja porque renunciamos a essa possibilidade, seja porque já estaremos dentro dela. (KOHAN, 2007, p. 112).

Encontramos ainda outro dado importante para nosso estudo no pensamento de Kohan; depois de tratar da etimologia da palavra, observamos uma originalidade quando pensa a infância a partir de um outro olhar, não preso aos ideários pedagógicos, discursos filosóficos e saberes científicos da modernidade, mas “pensar a infância desde outra marca, ou melhor, a partir do que ela tem, e não do que lhe falta: como presença, e não como

ausência; como afirmação e não como negação, como força, e não como incapacidade.” (KOHAN, 2007, p. 101). Análogo ao seu pensamento, outro estudo vem confirmar essa preocupação afirmando que a infância não tem recebido atenção e tratamento adequados no campo dos estudos pedagógicos e científicos, e muito pouco também nas discussões e discursos filosófico-educativos; “pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a ‘fala’ apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores.” (QUINTEIRO, 2002, p. 21). Desse modo, como afirma essa educadora, falta às Ciências da Educação, à Sociologia e, podemos dizer também, à Filosofia, maior abertura ao testemunho²⁰ infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável, pois pouco sabemos sobre o universo infantil e “sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas.” (QUINTEIRO, 2002, p. 22). Além disso, a criança e a infância sofrem de uma desatenção da parte dos adultos, os quais, envolvidos com seus problemas e ocupações cotidianos, esquecem-se desse cuidado e sobrecarregam-nas de outras atividades do mundo adulto-burguês, prendendo-as somente em fases programadas e separadas por idades estanques e seus compromissos.

Tema também estimado por Walter Benjamin, a infância recebe atenção especial a partir de um olhar de criança, de sua sensibilidade e seus valores. Valorizando a infância e retratando a sua própria vida, Benjamin queria despertar as crianças e os jovens a não se entregarem aos poderes nazistas e seu desejo de fazer a cabeça destes pequeninos. A ideologia da época fazia parte de um pensamento burguês, o qual defendia seus filhos somente como herdeiros; por sua vez, os deserdados vêem seus filhos como ajudantes, vingadores e libertadores. Benjamin defende, na verdade, uma Pedagogia e uma Educação que garantam a

20 Testemunho aqui como expressão mesmo daquilo que pensa sobre a realidade em que vive. Há a desvalorização da expressão da criança, ou de sua infância, porque não se dá oportunidade para que ela fale e não se pergunta sobre o que ela pensa. Sua expressão pode ser um testemunho por não banalizar a vida, como já o fazem os adultos.

plenitude da expressão da infância²¹, valorizando sua palavra, quase sempre desprezada pelos adultos, os quais lhes impõe “longo estado de silêncio” (BENJAMIN, 1987, p. 82).

A criança, ou a infância, é riqueza de capacidade em aproveitar o que outros, os adultos, usam para coisas desvinculadas ou jogam no lixo. A página de um livro velho ou de um gibi servem a uma criança como início de uma nova história (ou estória) donde ela, como um terreno fértil, cria oportunidades de escrever e pensar um episódio jamais pensado e escrito. Até mesmo os brinquedos perdidos ou desprezados recebem “nova vida” nas mãos de uma criança: “Uma vez perdida, quebrada e reparada, uma boneca principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças.” (BENJAMIN, 1984, p. 65). A infância permite e busca a re-criação sobre objetos descartados. Da mesma forma, vemos com grande frequência isso hoje em dia bem à nossa frente, principalmente por parte daqueles que vivem dos restos da sociedade consumidora e descartadora de uma variedade de objetos que caem em desuso muito rapidamente. O que agora desprezamos e descartamos, nas mãos de uma infância reconstitui novo sentido e história. Ainda, além desse cenário social no qual vivemos, quantas vezes nos deparamos com brinquedos nossos esquecidos ou guardados em caixas e, então, revivemos nossos momentos da infância ou somos tomados por uma espiritualidade de infância diante desses objetos.

Segundo Benjamin, além da criação sobre estes objetos esquecidos ou desprezados, a infância tem forte inclinação a buscar destroços dos mais variados: os restos de construção, do trabalho no jardim e em casa, de costura ou de madeira etc, onde tudo se transforma em brinquedo. “Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas.” (BENJAMIN, 1984, p. 77). A posse desses restos as faz diferentes dos adultos, e é aí que criam objetos diferentes para suas brincadeiras, como constante novidade. Em tudo a criança é diferente: suas atitudes são inéditas e simples, não deixando se entregar ao hábito e à tradição de uma etiqueta; ela tem a liberdade de pegar as

21 Seu testemunho, como vimos anteriormente, valorizando a expressão daquilo que é pensado e suas próprias experiências.

coisas, criar brinquedos, roubar doces, quase sempre sem o consentimento do adulto, que obedece ao pé da letra os *costumes* tradicionais, as *etiquetas* e as mais variadas *normas de vida*.

Na infância não se tem a mesma preocupação dos adultos em registrar todos os fatos e acontecimentos para deles se desligar mais tarde. Em **Infância Berlinense**, biografia que mescla poesia e realidade, saudade de uma infância e profecia sobre a vida do homem, Benjamin narra e retrata sua infância nos detalhes minimamente entrelaçados, resgatando-a e expressando a experiência que teve em cada evento de sua vida, mesmo sem tê-los registrado preocupadamente naquele *momento infante*: uma vida (de infância) iluminada nos contatos com lugares marcados por obras de arte históricas e paisagens encantadoras e, mais tarde, não mais tão iluminada, vivenciando experiências de guerra, perseguição e sofrimento, retratos de derrota que instigam o pensamento sobre a própria vida e os novos rumos do homem; todas, no entanto, foram intensas experiências de vida no mundo. Isso tudo só pode ser mostrado ou descrito pela narração, a qual não mais faz parte da vida do homem atual com sua formação e mentalidade moderna. “são poucos os que sabem se lembrar do desejo formulado (na infância, o pedido à fada); por isso, só poucos são os que, mais tarde, na própria vida, reconhecem a satisfação proporcionada.” (BENJAMIN, 1987, p. 84).

As experiências de nossa infância já não são mais lembradas com nostalgia como as trata Benjamin, mas esquecidas ou encobertas pelas não experiências do mundo modernizado, tecnologizado e embrutecido, no qual tudo está marcado pelo tempo do relógio e do compromisso com os afazeres de casa, do mercado e do trabalho, invadindo juntamente o ser da infância e impedindo as suas vivências, onde até mesmo as visitas à despensa para roubar os doces e guloseimas das tias e da avó, como quem é convidado a invadir o espaço proibido e próprio dos adultos²². Nos espaços da casa, a criança, desimpedida para invasões e

22 Na fresta deixada pela porta entreaberta do armário da despensa, minha mão penetrava tal qual um amante através da noite. Quando já se sentia ambientada naquela escuridão, ia apalpando o açúcar ou as amêndoas, as passas ou as frutas cristalizadas. E, do mesmo modo que o amante abraça sua amada antes de beijá-la, aquele tatear significava uma entrevista com as guloseimas antes que a boca saboreasse sua doçura. Com que lisonjas

brincadeiras, transforma-se naquilo que a casa é e seus objetos e, como máscaras, os reveste. “E atrás de uma porta, a criança é a própria porta; é como se tivesse vestido com um disfarce pesado e, como bruxo, vai enfeitiçar a todos que entrarem desavisadamente.” (BENJAMIN, 1987, p. 91). A criança, inquieta e livre para brincadeiras e curiosa na busca de novas descobertas, pode experienciar legitimamente com sua infância, esses lugares e seus encantos, fazendo deles seus mestres de vida. A não ser que a babá, a mãe, o pai ou qualquer outro adulto a impeça dessas experiências, já embrutecidos com seu pensamento polido.

De qualquer modo, as experiências da infância são sempre marcantes e lembradas em claras imagens dos momentos vividos quando narradas, quando bem narradas como o faz Benjamin e outros poetas capazes dessa arte. Os detalhes das vivências tornadas experiências, contadas pela narração, forçam uma espécie de segunda edição da experiência, inserindo narrador e ouvinte novamente em sua história. Forçam, também, o pensamento sobre a vida e seus problemas, seja os já vividos ou os presentes constantemente na condição humana, na sua infância de pensamento. É a infância que possibilita a intensidade das experiências e do crescimento humano e seus sentidos intelectuais e emocionais, como veremos com a interpretação de Jeanne Marie Gagnebin.

A questão da infância, ou do conceito de infância, também é tratado por Gagnebin, uma das intérpretes das idéias de Benjamin. Para ela, a infância é tão antiga e carrega consigo tanta historicidade e problemas a serem resolvidos e repensados quanto a Filosofia, ambas carecendo constantemente de uma definição. Mas isso não está em questão simplesmente porque as crianças costumam colocar a seus pais muitas perguntas sobre o sentido da vida, a morte ou o universo, deixando-os encabulados, nem porque os filósofos são, em alguns casos,

entregavam-se à minha mão o mel, os cachos de passas de Corinto e até o arroz! Com que paixão se fazia aquele encontro, uma vez que escapavam à colher! Agradecida e desenfreada, como a garota raptada de sua casa paterna, a compota de morango se entregava mesmo sem o acompanhamento do pãozinho e para ser saboreada ao ar livre, e até a manteiga respondia com ternura à ousadia de um pretendente que avançava até sua alcova de solteira. A mão, esse *Don Juan* juvenil, em pouco tempo, invadira todos os cantos e recantos, deixando atrás de si camadas e porções escorrendo a virgindade que, sem protestos, se renovava. (Da passagem *Despensa*, de Benjamin, em *Obras Escolhidas II: Rua de Mão Única*, p. 88).

comparados a crianças grandes, brincando seriamente e de modo esquisito com palavras difíceis. Mas, em grande medida, a questão da infância e da Filosofia transmite e traça o percurso da vida do homem e de sua formação. “Antes de tudo porque reflexão filosófica e reflexão pedagógica nascem juntas, porque é em redor da questão da *paidéia* que se constitui o primeiro 'sistema' que se autodenomina de 'filosófico', o pensamento de Platão.” (GAGNEBIN, 1996, p. 84). A formação do homem percorre esse caminho entrelaçado da Educação e da Filosofia.

Tendo os dois conceitos a mesma nascente e o mesmo percurso a partir de um começo não esperado, caracterizam-se por momentos de possíveis, onde o espírito pode ser formado fora de programações e de previsões. A criança humana, sem fala no nascimento e durante certo tempo ainda, está disponível ao aprendizado, acolhendo o que é ensinado pelos mais velhos. É nesse não saber ainda e nessa condição de *in-fans* que está a abertura para o conhecimento e a descoberta das novidades da vida.

Tradicionalmente, na Educação, a infância é considerada a idade que deve ser superada o mais rápido possível, tirando as pessoas da menoridade e levando-as à emancipação; é a idade das paixões, do pecado e do erro, zona escura sem os caminhos que traçam as palavras. Porém, “na nossa miséria humana, o único solo à disposição de onde possa brotar, naturalmente, essa mesma razão que lhe faz falta. Desprovida de logos – linguagem e razão – a infância o detém em potência.” (GAGNEBIN, 1996, p. 90). Assim, para a Educação, resta a tarefa de realizar a potencialidade e preparar esses seres “egoístas” em homens dotados de linguagem, ou seja, com a capacidade de pensar e agir racionalmente. Ao mesmo tempo em que a infância ameaça a razão, ela é terreno fértil e exclusivo de sua eclosão, é o mundo dos possíveis porque, não possuindo a linguagem, lança-se com sinceridade na busca do conhecimento, mesmo que tal acontecimento não seja tão certo.

Outro pensamento sobre a infância que presenteia esta tese, apesar de não termos a intenção de aprofundar suas demais idéias, é de Jorge Larrosa em seu livro, **Pedagogia**

Profana. No capítulo *O enigma da infância*, retrata muito bem nossa realidade atual no que diz respeito aos cuidados com a criança, sua formação, seus sentimentos e emoções a partir de estudos da Psicologia e Sociologia, o mercado infantil, que disponibiliza brinquedos, roupas, diversão e alimentação, tudo organizado por especialistas e técnicos com suas orientações e estratégias; isso tudo, concordamos, “não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos [...]” (LARROSA, 2003, p. 184). O mercado acompanha e satisfaz aquilo que as pessoas desejam e, a partir daí, instigam ainda mais o consumo e a criação de novos desejos, planejados para seu rendimento.

No entanto, quando perguntamos sobre o ser da *infância*, o que ela é, não sabemos exatamente a resposta ou o sentido de uma fase obscura para o entendimento dos adultos e de um hiato da vida humana obrigatória e indispensável, pois “ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício de nossas instituições de acolhimento.”(LARROSA, 2003, p. 184). Esta inquietação causada pela infância em nós adultos, torna-se inquietação do pensamento, de seus limites e possíveis, pois desmascara o saber instituído adornado com toda a sua arrogância e angustia-nos por mostrar o que ainda não sabemos. Pensar a infância exige, ao contrário do que vemos na prática do *abaixar-se* para atendê-la, *o elevar-se* ao seu nível de não saber, de descoberta, de possibilidades de vida, do nascimento constante. Absorvendo o pensamento de Hannah Arendt, Larrosa nos diz que é no nascimento de cada criança e na infância que nos atemoriza e nos faz pensar sobre o ser do homem e seu presente no mundo, que é possível a Educação, o pensamento, a reflexão, o novo, pois nessa constância de nascimentos é que se renovam os seres humanos e sua história no mundo. Concebendo o nascimento como o lugar da ação humana, a filósofa Arendt, propõe a Filosofia como uma forma de vida na sociedade contemporânea, ainda que marcada por fenômenos como a guerra, as crises econômicas e sociais, o consumismo e a privação de liberdade, que reclame maior atenção crítica e reflexiva

e que se oriente pela ação, enraizada na realidade dos fenômenos (Cf. LEITÃO, 2004, p.158). A Educação, desse modo, tem uma tarefa a cumprir em favor da infância humana, do devir que não se encerra na instrumentalização dos saberes, mas que se abre diante de uma postura filosófica, crítica e reflexiva.

Firma-se, desse modo, uma política humana, uma ética e uma atitude que não estaciona em um espaço ou lugar, mas que se irrompe constantemente no mundo por meio da ação. Diferentemente do comportamento, a ação em forma de natalidade coloca os seres humanos e o mundo em relação de pertencimento, possibilitando a novidade que devolve o homem à raiz da experiência, criando condições para o começo, que é a sua suprema capacidade, acontecendo, novamente e constantemente, no nascimento de cada ser humano e nos nascimentos a partir de novas ações durante sua vida (Cf. LEITÃO, 2004, p. 167). O começar e o recomeçar tornam-se a mais importante tarefa e condição dos seres humanos no mundo, impedindo a morte dentro da vida, impedindo a morte enquanto há corpo vivo. O nascimento, seja no início ou durante a vida (do recém chegado ou do segundo nascimento), é sempre a permissão e a promessa de novos e inéditos começos, o inesperado. Desse modo, ainda que não explicitamente, podemos vislumbrar a infância em seu pensamento como possibilidade de renovação do mundo, pois está presente tanto na vida dos recém chegados como nas condições humanas que exigem o constante nascimento, resistindo ao programado e desfazendo a acomodação ideológica.

Em seu livro **Leituras de infância**, Jean-François Lyotard organiza algumas concepções sobre o problema da infância a partir do pensamento de Kafka, Sartre, Joyce, Freud, Valéry e Arendt; seus pensamentos, alguns deles considerados neste estudo, retratam os limites que envolvem os seres humanos e os impulsionam para sua superação, ainda que seja pela aceitação desses limites. O indubitável, o inarticulável, o inapropriável, o infantil, a desordem e o nascimento: estes são os objetos de pensamento de cada um dos autores citados acima, aos quais Lyotard vem chamar de infância. Batiza de “*infância*, o que não se fala. Uma

infância que não é uma idade da vida e que não passa. Ela povoa o discurso. Este não cessa de afastá-la, é sua separação. Mas se obstina, com ele mesmo, em constituí-la, como perdida. Sem saber, pois, a cobiça. Ela é seu resto. Se a infância permanece nela, é porque habita no adulto, e não apesar disso.” (LYOTARD, 1997b, p. 13; tradução nossa²³). Como já vimos no pensamento de outros autores apresentados neste estudo, a infância é o estado e a condição humana, prolongado durante toda a vida, ainda que não se saiba ou não se tenha clara consciência de sua permanência na vida adulta.

Há que se pensar se a infância habita no adulto por fazer parte de uma existência ou por uma necessidade frente aos limites; pois, em seu discurso sobre Kafka, Lyotard resgata a palavra *praescriptio*, do latim, a prescrição que tanto é desejada hoje pelos homens para a orientação de sua vida de modo que dispensem a infância, ou seja, que mantenham uma ordem pré-fixada na vida social. Essa ordem é mantida por meio da lei, a qual torna a vida automática, dirigida por máquinas e impedindo o entendimento do texto: “A máquina é cega, não porque não sabe ler, mas porque não sabe ler além das prescrições...” (LYOTARD, 1997b, p. 42; tradução nossa²⁴). Na lei, em sua execução e cumprimento, existem dois sentidos que podem ser considerados a partir de um único personagem: o escriba. O escriba é aquele que escreve letra por letra o que é dito pelo seu superior, o comandante ou o doutor da lei. Assim, ele é fiel à palavra e à lei, não distorcendo nem inventando. Por outro lado, para realizar tal feito, é primordial que sua vida esteja voltada a uma ascese, um vazio interior e uma eliminação de todo tipo de paixão. “O corpo do escriba deve redimir a culpa de viver, de sentir e de querer, através de uma mortificação.” (LYOTARD, 1997b, p. 43; tradução nossa²⁵). Ainda assim, nestes dois sentidos, o escriba desprende-se de sua vida, numa estética

23 Texto original: Bauticémosla *infancia*, lo que no se habla. Una infancia que no es una edad de la vida y que no pasa. Ella puebla el discurso. Éste no cesa de alejarla, es su separación. Pero se obstina, con ello mismo, em constituirla, como perdida. Sin saberlo, pues, la cobiça. Ella es su resto. Si la infancia permanece em ella, es porque habita em el adulto, y no a pesar de eso.

24 Texto original: La máquina es ciega, no porque no sabe leer, sino porque no puede leer más que las prescripciones...

25 Texto original: El cuerpo del escriba debe redimir la culpa de vivir, de sentir y de querer, a través de uma

que elimina toda a estética da vida, do sensível.

Nossa consciência, no contexto da expropriação da experiência, reside hoje nesse comportamento do escriba e da máquina; negamos a existência de uma vida sensível, estética, e nos prendemos às prescrições, à lei. Não reconhecemos a infância, não consideramos a infância e seus momentos infantis. Esse ser da infância comporta uma estética por permitir ao homem uma exposição num espaço e num tempo, um ser aqui e agora que passou por um antes, o qual precedeu o conceito e a representação. Antes do conhecimento da palavra, da linguagem e sua representação, existe um momento do qual não temos lembrança e não encontramos sua definição: o nascimento e a infância.

É como o nascimento e a infância, que estão ali antes de que esteja alguém. O *ali* em questão se chama corpo. Não sou eu quem nasço, quem sou iluminado [enfanté]. Eu mesmo nascerei depois, com a linguagem, ao sair da infância [enfance], precisamente. Meus assuntos haverão sido tratados, decididos, antes que eu possa responder por eles. E isso, de uma vez para sempre, e essa infância, esse corpo, esse inconsciente ficarão aí durante toda a minha vida. Quando me vem a lei, com o eu e a linguagem, já é demasiado tarde. As coisas já terão tomado certo giro. E o giro da lei não apagará o primeiro giro. Esse primeiro *toque*. A estética concerne a esse toque primeiro que me tocou quando eu não estava. (LYOTARD, 1997b, p. 44-45; tradução nossa²⁶).

A presença da lei e o seu cumprimento mantêm esquecida a infância, sendo aquela o instrumento que organiza e controla todo comportamento humano em suas relações e sentimentos. O corpo, ainda habitado pela infância e pela força do nascimento, é

mortificación.

26 Texto original: Es como el nacimiento y la infancia, que están allí antes de que lo esté uno. El *allí* em cuestión se llama cuerpo. No soy yo quien nazco, quien soy alumbrado [enfanté]. Yo mismo naceré después, com el language, al salir de la infancia [enfance], precisamente. Mis asuntos habrán sido tratados, decididos, antes de que yo pueda responder por ellos. Y esto de una vez para siempre, y esa infancia, esse cuerpo, esse inconsciente se quedarán ahí durante toda mi vida. Cuando mi vene la ley, com el yo e el language, ya es demasiado tarde. Las cosas ya habrán tomado cierto giro. Y el giro de la ley no llegará a borrar el primer giro. Esse primer *toque*. La estética concierne a esse toque primero que me tocó cuando yo no estaba.

constantemente provado pela lei e forçado a seguir suas prescrições. Porém, sendo tarde demais, está incapaz ou encontra-se impossibilitado de fazer novas experiências de infância, pois não registrou sua presença desde o primeiro *toque*.

É tão intensa a presença da lei sobre o corpo humano (as palavras da lei sobre o corpo) que torna-se impossível retomar e descrever ou, ainda, pensar e sentir aquele primeiro toque, explicitando o *diferendo*²⁷. O *diferendo* do “antes” é constantemente mortificado pelo “depois” que é a lei. Apesar de que a lei somente retoca o humano, seu retoque cobre e esconde o corpo estético da infância, permanecendo este somente como sombra durante a vida, impossibilitado à exposição de seus argumentos: o *diferendo* da infância (Cf. LYOTARD, 1997b, p. 47). Isso quer dizer que há um abismo de diferença, de discrepância e até mesmo de desacordo entre o antes e o depois; entre o momento da infância e o momento duradouro e permanente da lei sobre o ser humano, impedindo até mesmo a *disputatio*, pois agora a lei tem o corpo e não o solta mais, aprisiona-o. Somente a mortificação, o sangue e a morte podem sanar tal conflito, mantendo a santidade e a perfeição da lei, sem litígios.

A educação moral imprime o sofrimento da infância, a inocência humana, gerando aos poucos sua morte, apesar de uma resistência durante certo tempo. Essa frágil resistência é incapaz de manter a infância, levando à tortura e à agonia até a morte do corpo, único instrumento de sua expressão. Como condenados, os homens acostumam-se rapidamente à lei e entregam-se às suas prescrições, obedecendo a todas as ordens e desfazendo-se de sua infância, rendendo-se para que não sofram os castigos e os sofrimentos gerados pela resistência.

Tal processo se repete durante toda a vida do ser humano, e é inexplicável assim como a passagem do primeiro toque, o nascimento, a infância, o estético para a assimilação e o

27 Para Lyotard, o *diferendo* é um modo de pensamento que remete ao testemunho da linguagem. Os *diferendos* são modos de escrever ou falar, mas como silêncios, sem uma ontologia que conceitualize os seres e os articule. São modos de escrever ou falar que partem somente das ocorrências, caracterizando a descontinuidade da escrita como uma forma própria de expressão. Não há oportunidade, preparação ou litígio, mas uma divisão abismal de não reconhecimento, falta de provas e argumentos. O que resta mesmo é o testemunho das ocorrências. (Cf. DOMINGUES, 2008).

assentimento da lei. “O intervalo entre a decisão e a incisão repete e anula o intervalo entre o nascimento estético e o nascimento ético.” (LYOTARD, 1997b, p. 51; tradução nossa²⁸). A infância, o antes da presença da lei, da palavra, é constantemente anulada pela estética da crueldade sobre o corpo (uma ética) que repete e mantém sua estética pelo sofrimento; somente essa mortificação permite o entendimento e a decifração da lei, pois, matando o corpo, a consciência entrega-se a ela e torna-se sua cúmplice. Justa. Todo esse processo se dá por uma condição humana, de conflito e sofrimento, já imersa numa condição incoerente com a humanidade como afirma Lyotard: “Mas aqui, condição inumana.” (LYOTARD, 1997b, p. 53; tradução nossa²⁹).

Nessa passagem, a essa constante mortificação, o quê poderia sobreviver? O que foi não é mais e será outro seguidamente em instantes futuros. E a oportunidade da infância ou do nascimento é que sustenta e mantém a vida; permitir o nascimento, dar a vida, acreditar no ser que vem e saldar a dívida com a infância é a tarefa atual do homem. Renovar a fé no ser do ser-aí e permitir o acontecimento constante de vida (Cf. LYOTARD, 1997b, p. 66-67). E, nessa circunstância, a infância é o estado que habita a alma humana e a possibilita para essa tarefa. “Compreendo aqui a infância como obediência a uma dívida, que se pode chamar dívida de vida, de tempo ou de acontecimento, dívida de ser-aí apesar de tudo, da qual só o sentimento persistente, o respeito, pode salvar o adulto de ser só um sobrevivente, um vivente com sua aniquilação adiada.” (LYOTARD, 1997b, p. 69; tradução nossa³⁰). A mortificação, o sofrimento adiado e constante impede o acontecimento da vida e da infância, somando as relações de sobreviventes melancólicos, os que resistem à morte somente para contar sua aniquilação.

Tal sobrevivência, no entanto, em lugar de aniquilar progressivamente e lentamente o

28 Texto original: El intervalo entre la decisión y la incisión repite e anula el intervalo entre el nacimiento estético y el nacimiento ético.

29 Texto original: Pero aquí, condición inhumana.

30 Texto original: Compreendo aquí la infancia como una obediencia a una deuda, que se puede llamar deuda de vida, de tiempo, o de acontecimiento, deuda de ser-ahí pese a todo, de la que sólo el sentimiento persistente, el respeto, puede salvar al adulto de ser sólo un sobreviviente, un viviente con su aniquilación aplazada.

ser humano, deveria promover novas e contínuas natalidades. O nascimento é o prolongamento de uma vida do ser-aí, nascimento de homens novos que começam de novo a vida que parecia terminada mas que se manifesta na boa nova “nasceu-nos um menino”, uma criança, uma infância, que é a possibilidade de renovação (Cf. LYOTARD, 1997b, p. 72). A vida que é começo não se prende ou se limita somente à sobrevivência, ela se renova no semblante do “menino”, em uma nova experiência.

4.2 Infância como abertura, vazio e possível na experiência filosófica

Atualmente experimentamos uma intensa discussão em congressos sobre o Ensino de Filosofia, tendo como ponto principal a inclusão da Filosofia como disciplina na Educação de crianças e jovens, bem como de sua importância na Educação Superior. Destacamos a relevância da presença da Filosofia na vida de todas as pessoas (nesse caso, dos que freqüentam a escola, especialmente), pois consideramos a Filosofia um curso que proporciona recursos para a elaboração de um discurso ou pensamento crítico, o qual supera o discurso vigente na sociedade, ainda que não seja estabelecido totalmente um novo discurso, uma mentalidade que o substitua; desse modo, a Filosofia não se restringe a um momento de estudo ou pesquisa e nem meramente a uma disciplina, mas se caracteriza como atitude perante a vida e em todas as experiências. Portanto, neste momento, queremos considerar a relação e a ligação entre infância e Filosofia, introduzindo o questionamento norteador da tese, *a experiência filosófica hoje*, como seria possível tal experiência e quais os desafios para se estabelecer essa relação na vida das pessoas na atualidade. Porém, como já comentamos, a infância não é somente um momento da vida ou a fase infantil da criança, mas também um “espaço” prolongado da vida do homem em que, desprovido da capacidade de falar ou pensar sobre determinados assuntos, ele é um infante, sempre pronto e necessitado a aprender coisas,

conceitos e pensamentos novos, o que ainda não foi possível falar ou não foi dizível até o presente.

A partir destas idéias, precisamos responder a algumas questões e pensar os conceitos para que o problema seja apresentado com maior segurança e clareza possíveis. Continuamos com as perguntas: por exemplo, o que é a infância? o que é a Educação? o que é a Filosofia? e o que é a experiência? Desse modo, a experiência aqui tratada está ligada ao filosofar e seu ensino, ou seja, o ensino do pensamento crítico ou o que podemos chamar de atitude crítica. A Atitude Crítica passa a ser, portanto, o fim (finalidade) do ensino do filosofar e o resultado de uma experiência filosófica³¹, numa situação em que infância e experiência se confundem e têm o mesmo sentido na perspectiva do desenvolvimento da educação humana.

As interpretações filosóficas de Agamben nos auxiliam na reflexão do tema da infância como experiência; posteriormente, completaremos suas idéias com as de outros pensadores da Educação e da Filosofia. Para Agamben, a infância não é um lugar cronológico nem idade ou estado psicossomático; ela é a tentativa e o momento de se pensar os limites da linguagem, ou seja, de pensar tudo o que pode ser dizível, eliminando progressivamente aquilo que é indizível (Cf. AGAMBEN, 2005, p. 10-11). O que é indizível passa a ser dizível a partir da experiência da linguagem, constituindo a origem do sujeito na linguagem; ou seja, para que o homem seja sujeito (na e da história) é preciso falar, e esta experiência da linguagem está antes do sujeito (da linguagem), ao passo que a linguagem tira o homem de sua mudez, de sua in-fância (Cf. AGAMBEN, 2005, p. 58). Porém, vale dizer ainda que, a infância como formação de uma subjetividade é como a idéia de um sujeito pré-lingüístico, em que infância e linguagem estão na linha de um círculo: a infância é a origem da linguagem e a linguagem é a origem da infância. E é nesse círculo que está a experiência como infância do homem, momento em que ele pode experimentar verdadeiramente a linguagem.

31 Um ato que não se prende ao ensino logicamente estruturado, nem a uma epistemologia determinada, mas à compreensão de uma atitude crítica como arte de viver. Ou seja, essa atitude não pode ser ensinada, mas descoberta em meio às experiências de vida, especialmente, nesse caso, a partir das experiências educacionais.

Pois a experiência, a infância que aqui está em questão, não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra, não é um paraíso que, em um determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se aliás ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito. (AGAMBEN, 2005, p. 59).

O homem não se constitui como sempre já falante, mas como infante, como sujeito da experiência, necessitando da experiência da linguagem para poder falar. Assim, a língua não é algo automático (lógico-gramático), mas é experiência que deve tornar-se verdade (Cf. AGAMBEN, 2005, p. 62). A verdade, desse modo, é um vir a ser a partir da linguagem, a partir da infância do homem, como uma manifestação do mundo e sua compreensão. O que “não é” passa a “ser” para o homem por meio da experiência, sendo também uma experiência filosófica da linguagem e da própria vida.

Seguindo tais idéias, perguntamos: qual a relação entre infância e Filosofia? A Filosofia pode ser entendida como uma espécie de esforço que o homem faz (intelectualmente) para buscar respostas a muitas de suas questões e situações. De outro modo, ela é também um esforço frente aos problemas que se apresentam ao homem durante a sua vida, tornando-se uma fonte de experiências filosóficas por meio da atitude crítica. A Filosofia poderá, a partir de uma experiência da linguagem e da infância, auxiliar o homem a responder a questões mais profundas, a fazer uma história dessas questões. Mas, o que é, nesse sentido, a Filosofia? A Filosofia deve ser a inspeção completa de tudo o que possa produzir obscuridade (ao pensamento do homem) (Cf. HACKER, 2000, p. 15). Esta afirmação de Wittgenstein utilizada por Hacker não será aprofundada na tese, mas nos auxilia nas reflexões. Esta afirmação contempla a idéia de infância, e concordamos que a Filosofia não é a professora das respostas, mas da inspeção e da investigação às inquietações do

homem. Para o educador e filósofo John Dewey a Filosofia é ato de pensar que não é ainda o conhecimento da coisa em si, mas um investigar sobre dado problema constatado pelo homem. O ato de pensar, o filosofar, ocorre a partir de uma incerteza e requer uma saída da perturbação provocada por tal problema. Assim, a Filosofia é abertura de perspectivas, de possibilidades; não proporciona soluções, mas investigação. A Filosofia é o pensamento consciente de si mesmo e é a partir desse pensamento que o homem faz a experiência do mundo (Cf. DEWEY, 1959, p. 356-365).

Dessa forma, a relação entre infância e Filosofia, requer uma aproximação maior na Educação (do homem) em todas as idades, pois o homem é sempre infante e necessita fazer experiências para saber e conhecer. Vale dizer, seguindo esta interpretação, que há a necessidade do ensino e do filosofar para que as pessoas sejam despertadas para o conhecimento “verdadeiro” sobre sua vida e a da sociedade com sua cultura pré-determinada e comumente imposta por meio de representações sociais. O trabalho com Filosofia em escolas (filosofar com crianças) tem sido experienciado (e experimentado) em algumas escolas e universidades do Brasil. Kohan realizou o trabalho de Filosofia com Crianças, auxiliado por alunos e professores da Universidade de Brasília há alguns anos, levando sua metodologia a outras regiões do Brasil, onde também outros educadores e filósofos trabalham em defesa da mesma idéia: ensinar a filosofar, ou “filosofar com”.

Para Kohan não há crianças que sejam filósofas, mas elas podem estar em contato e engajadas em um diálogo filosófico, ou seja, em discussões sobre temas da Filosofia. Que o encontro entre Filosofia e infância é possível, e que as crianças podem viver a Filosofia³².

Mas do que se trata é precisamente disso: fazer filosofia com crianças, crianças dispostas a viver e indagar na experiência de ser

32 Nesse caso estamos tratando da infância como idade (uma fase da vida); a Filosofia possibilitaria um espaço de discussão e investigação acerca de temas aos quais o homem sempre busca respostas. Assim, ele permanece um infante, aquele que busca entender sempre mais a “estrutura do mundo”. Esse entendimento se dá de acordo com a linguagem a que ele tem acesso. Quanto mais domínio e conhecimento da linguagem, mais entendimento e domínio sobre o mundo.

exatamente o que são, crianças. Talvez seja hora de ver as crianças como algo mais que pequenos adultos. (KOHAN, 2000, p. 05; tradução nossa³³).

É permitir que as pessoas, desde a sua “idade da infância” vivam a Filosofia como prática, ou seja, permitir que elas façam (vivam) experiências filosóficas. E, pensando a infância como condição permanente no homem, é sempre oportuno o encontro com a Filosofia, proporcionando tais experiências.

Porém, ainda afirma Kohan, existem três dimensões que podem (ou não) ser experienciadas dentro de um processo de aprendizagem, na Educação escolar. Primeiramente, em uma sala de aula pode haver o incentivo ao discutir filosoficamente. Tendo como fundamento a Filosofia, a qual leva à inquirição todos os participantes da sala e, juntamente com o professor, todos podem discutir filosoficamente acerca de temas de suas vidas, da sociedade, do mundo, etc, mesmo que não tenha sido proposto que ocorresse tal discussão, pois estaria presente o espírito filosófico naquelas pessoas. Uma segunda dimensão é o “aprender” Filosofia. Os alunos podem aprender toda a História da Filosofia, decorar nomes e datas, conhecer as idéias dos filósofos, enfim, ter uma visão geral da História da Filosofia. Porém, pode não acontecer discussões filosóficas, perguntas, inquietações e investigação para conhecer melhor uma idéia filosófica, a própria vida e a estrutura da sociedade. Por fim, está o fazer Filosofia. Se o “fazer Filosofia” é indagar, questionar, buscar respostas, investigar sobre assuntos “problemáticos” para o homem, numa sala de aula ou em qualquer outra discussão, tendo ou não o conhecimento da Filosofia, as pessoas estarão fazendo Filosofia, ainda que não seja como discussões de grandes filósofos. Uma diferença está em que, normalmente, os filósofos “profissionais”, depois de muita experiência com a Filosofia e de muita reflexão,

33 Ao mesmo tempo em que há uma diferença entre a infância como uma idade cronológica e infância do homem como espaço prolongado de sua vida, também se deve conhecer a diferença entre crianças e adultos no que diz respeito à Filosofia. É buscar a existência de uma filosofia das crianças, sem uma visão adulta.

Texto original: “Pero de lo que se trata es precisamente de eso: hacer filosofía con niños, niños dispuestos a vivir e indagar en la experiencia de ser exactamente lo que son, niños. Tal vez sea hora de ver a los niños como algo más que pequeños adultos”.

deixam escritos os seus pensamentos ou outras pessoas escrevem sobre o que eles pensam (vale lembrar que filósofos “profissionais” têm um pensamento e raciocínio, de certo modo, melhores elaborados com uma linguagem própria). Assim, o fazer Filosofia estaria na busca de chegar a uma clareza dos fatos e da própria linguagem, pensando sobre variados problemas que cercam a vida dos seres humanos, chegando, possivelmente, a seu entendimento.

Pensar a Filosofia exige o pensar sobre a linguagem, a fala e a expressão do homem. Um dos primeiros acontecimentos da infância é a construção da fala. A fala é a voz articulada, ou seja, voz compreendida por meio das letras. Porém, o alfabeto é uma ilusão de se ter capturado a voz (Cf. AGAMBEN, 2005, p. 69), pois a linguagem é maior que um conjunto de letras, ainda que articuladas, para expressar um pensamento imediato. Para Agamben (2005, p. 73), a linguagem humana não está no código genético, havendo, portanto, a necessidade de o indivíduo ser exposto à linguagem desde os seus primeiros anos de vida a fim de alcançar a compreensão do mundo por meio dela. Assim, o homem não possui a linguagem, mas, desprovido dela, deve recebê-la de fora. Para tanto, desde os seus primeiros anos (principalmente) está disposto à linguagem, mas, apesar dessa disposição, há “uma separação entre a disposição à linguagem (o estarmos prontos para a comunicação) e o processo de atualização desta virtualidade.” (AGAMBEN, 2005, p. 73). A partir de uma disposição, há a ressonância do homem para uma atualização da linguagem no seu presente, que é o conhecimento e o esclarecimento permanentes, promovendo o pensamento e o entendimento de sua vida e seus problemas.

Nesse contexto e para que esse feito se realize, Agamben afirma que o homem deve fazer a experiência da linguagem. Porém, ocupando-se também das reflexões de Benjamin, ele pergunta, como fazer a experiência se o homem moderno foi expropriado de sua experiência? O homem moderno está incapaz de fazer e transmitir experiências por ter vivido (sem ter experienciado) tantas tragédias e sofrido tantas ameaças como guerras, revoluções, fome, déficits econômicos, etc, fechando-o em um mundo de preocupações e informações

urgentes. Hoje, até mesmo as grandes cidades e o crescimento acelerado da tecnologia expropriam o homem de sua experiência, deixando-o inerte em um mundo de velocidade.

O homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atroz –, entretanto nenhum deles se tornou experiência. (AGAMBEN, 2005, p. 22).

Inserido quase que obrigatoriamente nesse mundo veloz da atualidade, o homem é obrigado a cumprir as regras de um jogo que ainda não conhece ou não é capaz de vivenciar, encontrando-se impossibilitado para a experiência. Aqui surge o problema da experiência em nossa época. E o que é experiência, ter experiência, fazer experiência hoje? Fazer experiência, na era da ciência, é pôr-se a caminho, obedecendo a regras e métodos. Porém, não no caminho escuro e incerto, mas às claras, fazendo uma experiência bem disposta e ponderada (Cf. AGAMBEN, 2005, p. 25). Nessa perspectiva, experiência está intimamente ligada à consciência, ou seja, para fazer uma experiência, a partir desta realidade moderna e científica, o homem deve estar totalmente consciente e empenhado conscientemente naquilo que quer fazer, sem paixões nem distrações, sem infância, tendo superado os limites que atrapalham suas experiências e sendo um entendido, o *expert*, sobre cada assunto tratado. Por outro lado, seguindo nossa proposta inicial de reflexão sobre a infância, faz-se experiência quando alguma situação marca um momento com tanta intensidade que o torna inesquecível. E nossa proposta inicial é tratar da experiência que não é algo exato, planejado e acabado como indica a ciência, mas é a sua atuação na incerteza, a possibilidade sem plano, o acontecimento, a infância, o mundo dos possíveis.

Do mesmo modo, com respeito à Filosofia e seu curso filosófico, ocorre também este problema da experiência; o mais comum é que as pessoas façam Filosofia planejando, articulando e pensando de acordo com os métodos instaurados e institucionalizados, o que impede, em grande medida, o seu desenvolvimento e a discussão livre de programas, horários

e metas. E é daí que surge uma questão destacada anteriormente na Filosofia de Wittgenstein com relação à linguagem, também interessante para nós nesta pesquisa, à qual o homem deve se voltar com especial atenção para dela fazer experiência, como o disse Agamben. Para o primeiro filósofo, desde Platão até nossos dias, os problemas estudados ou investigados são os mesmos. Seria Platão muito esperto por ter chegado tão longe, ou nós não avançamos um só passo? “A razão é que nossa linguagem permaneceu a mesma e nos conduz sempre às mesmas questões.” (HACKER, 2000, p. 11). Mesmo na Filosofia somos levados a pensar com a gramática que conhecemos, não sendo possível irmos além; e a Filosofia não busca uma resposta, mas um sentido, o que muitas vezes nosso entendimento não alcança e não acompanha por estar preso a uma linguagem e à busca de uma exatidão dos fatos e falas. O que a Filosofia vai fazer, então, apesar de utilizar-se de uma linguagem humana precária em alguns sentidos, é desmascarar a ilusão que temos do conhecimento das coisas somente por meio da linguagem, tirando-nos do emaranhado das regras gramaticais limitadas (Cf. HACKER, 2000, p. 13). Ou seja, a função da Filosofia é tornar claro o uso da linguagem para que o que está obscuro não permaneça como está, mas receba a luz da sabedoria, do entendimento e da compreensão, levando-nos, primeiramente a uma Filosofia da Linguagem, que passa, obrigatoriamente, pela infância.

Ensinar filosofia envolve a mesma intensa dificuldade que o ensino de geografia envolveria, caso os alunos trouxessem consigo toda uma série de idéias falsas ou falsamente simplificadas a respeito do curso dos rios ou das relações entre rios e montanhas.

As pessoas estão profundamente envolvidas por confusões filosóficas, vale dizer, gramaticais. Liberá-las pressupõe puxá-las para fora desta imensa multiplicidade de conexões em que elas se prenderam. É necessário, por assim dizer, reagrupar toda a sua linguagem... (HACKER, 2000, p. 17).

Hoje, entretanto, é preciso perguntar: como ensinar Filosofia, ou como ensinar a filosofar, ensinar a pensar, a investigar...? É possível criar uma discussão na aula acerca de

qualquer assunto que seja interessante aos alunos e ao professor (pois do contrário, não haverá discussão): temas da História, da Geografia, da Educação, da Música, da Arte, da Ética, das relações sociais, enfim, de tudo o que faz parte da vida das pessoas? Arriscamos uma resposta positiva: sim, é possível. Porém, uma discussão somente, não possibilitará a clareza dos significados que a linguagem permite apontar, exigindo, da parte do professor, o conhecimento filosófico mais profundo e maior capacitação para ensinar, contar ou narrar fatos e idéias, esclarecendo sempre mais o sentido das palavras e do pensamento, resgatando a capacidade de experiências dos eventos perdidos e dos atuais, pensando sobre o presente no processo histórico em sua temporalidade, possibilitando a experiência filosófica.

Para tal feito, a Literatura Filosófica e sua reflexão é o instrumento primordial e essencial para que se encontre uma linguagem mais clara possível sobre diversos assuntos que instigam o homem ao conhecimento. A partir de um pensamento aprimorado, de acordo com a linguagem filosófica, é possível a construção (ou reconstrução) do pensamento crítico e da atitude crítica. Esta atitude crítica, a partir da disposição constante ao pensamento, constrói o conhecimento dos conteúdos filosóficos e da discussão sobre a realidade, com seus problemas e inquietações, bem como a experiência dos eventos no dia a dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomaremos aqui o problema da experiência, o qual abrange toda a reflexão desta tese, resgatando o percurso de estudo realizado: nosso intuito é indicar um caminho educacional que valorize os conceitos estudados e apresentados de modo que a formação das pessoas não seja submetida somente ao programado e fechada no currículo, mas permita a vivência de sua infância, de seus limites e de sua abertura ao conhecimento e pensamento constantes.

Em primeiro lugar, consideramos a realização desse caminho por meio do reconhecimento da infância humana, a qual não se limita à idade de uma criança, mas está inerente ao ser. Destacamos, assim, duas infâncias vividas pelos seres humanos, como nos indica Kohan: a infância majoritária, já muito conhecida e que serve de objeto de estudo para a ciência, a qual faz parte de uma das idades do ser humano numa pequena fase em que ele é criança. Além de ser uma fase da vida, a Ciência, especialmente a Psicologia, divide esta fase em outras menores a fim de entender o seu funcionamento e o seu desenvolvimento. Por outro lado, com maior destaque e por meio de uma elaboração filosófica, temos a infância minoritária, enraizada no ser humano e permanente em todos os estágios de sua vida. A infância minoritária aparece em todos os momentos diferentes dos que são apresentados cientificamente: aquilo que a ciência não encontra ou que não prioriza está na infância

humana. Essa infância, como vimos nas afirmações de Kohan, é a infância como experiência, como acontecimento e como ruptura da história que se revela como uma revolução, como resistência e criação; uma infância que não está na afirmação do já criado e instituído, mas que se esvai e habita outros lugares desconhecidos, inusitados, inesperados. Digamos que ela se lança em novidades e não naquilo que o adulto projeta para sua vida ou naquilo que a sociedade exige dos adultos.

Seu palco principal se instala na aprendizagem da linguagem. A linguagem é ensinada e aprendida desde a primeira idade majoritária, seja a falada ainda no meio familiar, seja a falada e escrita no ambiente escolar; porém, com a habitação da infância minoritária, os seres humanos são forçados a voltar constantemente a uma atitude infantil, quando tomados pelo não saber e pela gagueira, lançando-se novamente no conhecimento. No mundo do conhecimento e do pensamento é preciso renovar-se constantemente, passando primeiramente pela experiência da linguagem, como a criança que aprende sua língua materna por meio de experiências verdadeiras, lançando-se nelas sem reservas. Somente por meio da experiência é possível superar os limites que apavoram a formação humana e alcançar sua maior realização.

A experiência, difícil de ser explicada teoricamente, pode ser apresentada e aqui ilustrada como os momentos em que a criança cria novos mundos a partir dos restos deixados pela casa ou pelo jardim, como nos ensina Benjamin. A partir de pedaços de madeira, de pano ou da página de um livro a criança recria novos mundos e personagens que compartilham com ela sua vida. Tudo o que o conhecimento adulto esquece, despreza e descarta pode transformar-se em outra realidade construída pelas mãos da infância. A experiência é, desse modo, o inesperado e desconhecido que vem à luz do mundo em momentos inéditos, nunca criados e programados anteriormente.

Como o roubar doces do armário, a experiência da infância na vida adulta é o roubar o sentido das palavras não ensinadas, fazendo mais uma vez a experiência da linguagem, pois a experiência da linguagem e a experiência da infância se confundem na busca do novo. Assim,

ser humano é possuir a condição de *in-fans*, aquele que não possui totalmente a fala e o conhecimento, estando constantemente aberto para novas experiências.

É comum o ensinamento às crianças como se fossem pequenos adultos, sendo formados por uma mentalidade que programa o esquecimento de sua infância, como que um limite a ser superado o quanto antes. Este é o mundo do mercado, da informação, da ciência e da tecnologia cibernética que atualmente ensina somente o que está instituído para a maior segurança e controle da ordem. De acordo com a metrópole, não se permite mais a experiência da infância de uma criança nem e muito menos na idade adulta, pois o que está programado deve ser cumprido, não havendo tempo para sentir os eventos e seus limites.

Arendt nos orienta a uma saída do movimento acelerado da metrópole que impõe aos homens uma condição de meros sobreviventes. É preciso reconhecer o sentido da natalidade, o novo que nasce em meio à cega tradição de ideologias impostas e suas representações que oferecem uma única forma de vida. O nascimento é ação que se dá no momento em que “nasceu-nos um menino” e em todos os demais momentos de sua vida, que se orienta por uma “estrela superior”, “a sabedoria do alto”. Sem nos atermos a um entendimento cristão dessa passagem, vemos no pensamento de Arendt a possibilidade de encontrar no nascimento que se dá na vida, e durante toda a vida, uma abertura ao recomeço e a resistência a tudo aquilo que é imposto, havendo a necessidade de uma constante reflexão sobre a própria vida e tudo o que nela acontece. Assim, o nascimento de cada dia de vida e o nascimento depois de cada instante de sofrimento são ações que dão à luz um novo momento de vida, reconstruindo o ser humano pela infância, realizando a renovação dos seres humanos no mundo.

Em seu pensamento, percebemos que essa busca por uma saída pode estar presente na Filosofia como forma de vida. Portanto, a reflexão que indicamos deve passar pelo conhecimento e a sabedoria da Filosofia, sendo ela instrumento para a compreensão da vida e de seus limites. E esta Filosofia como forma de vida transforma-se em ação constante, ou seja, em possíveis nascimentos e saída da barbárie da civilização moderna.

Esta civilização, com seu sistema já determinado, impede a infância e forma os homens dentro da lei, também fechando-os à sua infância. Formados desse modo, os homens se rendem facilmente à lei com suas prescrições, esquecendo o que há fora do instituído e assim vivem como sobreviventes. Portanto, é preciso promover novas e contínuas natalidades renovando os seres humanos como no semblante do “menino”, em uma nova experiência.

É importante a presença da Filosofia para a promoção do pensamento crítico, o que leva as pessoas a uma atitude crítica, sendo esta, o fim do filosofar. O filosofar, por sua vez, proporciona o conhecimento e desvelamento da linguagem, o que possibilita a verdade por meio de uma infância do homem; o que não é passa a ser pela experiência, tornando-se uma experiência da linguagem e da própria vida. Aqui temos a articulação dos conceitos infância e Filosofia, ambos como caminhos de abertura, perspectiva e possibilidades. Desse modo, os momentos de experiência são o resultado, não prático, mas acontecido; não se dá pela busca somente, mas pelo encontro, o qual não é por acaso, mas por acontecimento.

Na Educação, seguindo o pensamento dos autores apresentados, deve acontecer essa passagem para a consciência filosófica, instigando e motivando nos seres humanos a capacidade de conhecer sua situação para que saibam interferir e transformá-la, ampliando sua liberdade. O conhecimento da palavra que expressa a realidade expande a compreensão e a auto-conscientização, criando condições de constantes revisões e crítica do presente. A Educação será, assim, uma tarefa constante do homem em todas as situações em que está vivendo, como uma disposição. Portanto, aquele que educa deve cultivar a alma da criança criando a coragem para a ação, fazendo-a conhecer-se ocupando-se de seus próprios talentos. A Educação, no entanto, só é possível porque a criança está na mais intensa infância de sua vida, sem negá-la; condição que não tem a mesma disposição no adulto, tendo sido perdida durante as imposições da vida.

Atualmente somos expropriados da infância e da experiência porque não temos a capacidade de acabar com os males sociais e, além disso, somos indiferentes ao sofrimento

das pessoas; somos levados por grande número de técnica e informações, sofrendo, assim, uma crise da formação cultural. A inversão desse quadro é possível por uma formação cultural e filosófica, criando condições de compreensão da realidade e a saída da barbárie pela não conformação a essa realidade.

A Filosofia pode ser oferecida em um Curso, mas também está presente nos questionamentos humanos que perduram em toda a vida. Na escola ela está mais intensamente nas dúvidas, críticas e sugestões; e nisso consiste seu método: perguntar e filosofar inserindo as pessoas no pensamento filosófico. Seu sentido está em aperfeiçoar o pensamento por meio do pensamento constante e da experiência da linguagem. Assim, pensar é fazer experiência de pensamento, experiência filosófica. Portanto, para aquela inversão é preciso voltar um pouco, dar um passo para trás ou para fora do mundo em que estamos *sobrevivendo* para enxergarmos melhor nossa realidade e experienciarmos seus eventos.

A experiência do homem está vinculada à sua vida e aos acontecimentos; porém, atualmente, não vive experiências autênticas, aquelas que ressaltam de sua própria vida, por meio das afetações e surpresas. O homem é doutrinado por tudo aquilo que é instituído e legitimado pelo sistema, carecendo de uma consciência libertadora; tal consciência pode ser proporcionada por uma Educação que incentive a descoberta e o conhecimento e a crítica do tempo presente.

O “flâneur” na Educação será o herói que enxerga além da realidade, recolhendo os momentos, acontecimentos e valores desperdiçados pela sociedade. Não mais aquele que perambula sem compromisso e sem visão, mas aquele que, como que em disfarce, lê por dentro a sua condição desprendendo-se do barulho orientador da buzina e da sirene, buscando outras formas de viver (para não meramente sobreviver). Deve recusar-se a ser aquele que se acostuma com o ritmo imposto das grandes cidades e outros centros metropolitanos, revendo, assim, sua razão e emoção. Como Benjamin nos orienta, é preciso ser “novamente” o homem que apropria-se da capacidade de experiências, tendo novo olhar, observando atento os

movimentos do mundo moderno. Como a criança que aproveita os restos deixados pela casa e quintal, tal herói, novo flâneur benjaminiano, é o estudioso da natureza humana.

De outro modo, aproveitar os restos é desvelar a realidade turva, denunciando a miséria humana. Somente este será capaz de narrar a vida e seus fatos ensinando e aprendendo ou mesmo abrindo novos caminhos de formação como criatividade e produção autêntica. Que não sobreviva das histórias prontas e nem da reprodutibilidade técnica, mas também saiba criar e narrar.

Propomos, assim, como uma primeira saída, a retomada do valor da experiência. Em seguida e não distante da primeira, está a experiência filosófica. Como vimos em Lyotard, o filosofar deve estar presente e ser valorizado na vida de todo ser humano, especialmente por meio da Educação escolar. O ato filosófico, como processo que dura a vida toda e como condição e forma de vida, é destacado por este pensador como um autodidatismo. Ao contrário da resignação ao sistema, propomos uma resistência que se dá pela abertura e entrega ao filosofar. A Educação, como espaço e tempo propícios (espaço sem divisas e tempo enquanto há vida) deve oferecer o logos a dois a fim de proporcionar o conhecimento e a sabedoria para a vida, tornando-se experiência. Essa experiência leva a pensar sobre a própria vida, a sua posição na sociedade, o sistema e a sua submissão forçada. Um indivíduo-sujeito capaz de pensar por si mesmo e de questionar sua realidade e suas experiências.

Porém, o ato filosófico é contrário à atividade do mundo atual; este é acelerado e aquele é lento, muitas vezes, retrocedendo para repensar e compreender. Porém, aí estará a crítica à realidade e sua denúncia. O voltar será o modo perambulante de ser para olhar novamente e criticar. Recusar, à primeira mão, o diploma, para que possa pensar o presente. Reconhecer a infância e permitir sua condição será o primeiro requisito para a experiência em nossos dias. No curso filosófico, por meio do ato filosófico, é possível chegar à experiência filosófica: sua disposição constante como um ato que se desenvolve e se aperfeiçoa durante todo o curso da vida.

É possível fazer Filosofia, ensinar a Filosofia ou filosofar em praça pública, embaixo de uma árvore se for preferível. Porém, quando se pensa em disseminar um método reconhecidamente favorável a tal ensino, é preciso fomentar seu desenvolvimento com recursos e materiais, institucionalizando-o. A partir daí, passa-se somente a ensinar como fazer, em forma de programas, destituindo cada pessoa de sua capacidade de filosofar, de seu autodidatismo e de sua disposição filosófica, como vimos nos pensamentos de Lyotard e Kant. Nesse sentido, de acordo com a estrutura organizada em que vivemos, instaura-se, na atualidade, grande dificuldade para uma experiência filosófica, de modo que tal experiência poderia estar presente no autodidatismo, mas raramente na institucionalização do ensino. Somente a iniciativa das duas partes, a atitude de quem ensina e a disposição de quem aprende podem inverter essa condição cômoda frente à realidade.

Concluindo estas idéias, tais proposições nos remetem à pergunta inicial: é possível uma experiência filosófica hoje? A resposta não pode ser exata nem única. A experiência filosófica pode ser alcançada por meio da disposição ao curso filosófico e pelo autodidatismo apresentado por Lyotard. Cada pessoa pode lançar-se nesse caminho de retomada da experiência e de vivência verdadeira dos eventos que lhe acontecem. E isso não implica somente à retomada da experiência na vida cotidiana comum, mas nas vivências escolares e em todas as formas de Educação. Isso exige a disposição daquele que ensina e a abertura daquele que aprende, vivendo experiências filosóficas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*.

Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ARANTES, Paulo Eduardo. *Um departamento francês de Ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____, ... et all; Salma T. Muchail (org.). *A Filosofia e seu ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995.

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira. Introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4ª. Edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.

BENJAMIN, Walter. *O Narrador*. Coleção Os Pensadores: Textos Escolhidos. 1ª. Edição. São Paulo: Victor Civita, 1975.

_____. *Poesía y capitalismo: Iluminaciones II*. 2ª Edição. Madrid: Taurus, 1980.

_____. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

_____. *Rua de mão única. Obras escolhidas II*. 2a. Edição. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas I*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7 Edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BIAGIONI, João. *A ontologia hermenêutica de H. G. Gadamer: reflexões e perspectivas sobre a terceira parte de "Verdade e Método"*. Uberlândia: UFU, 1983.

BROCANELLI, Cláudio Roberto. *Filosofia para Crianças: contribuições de Matthew Lipman*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista: Marília, 2006.

CANTINHO, Maria João. *Modernidade e alegoria em Walter Benjamin*. Revista de Cultura # 29 Fortaleza, São Paulo. Disponível em <http://www.revista.agulha.nom.br/ag29benjamin.htm> acessado em 28 de maio de 2009.

CASTELLO, Luís. *Oculto nas palavras: dicionário para ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; CHAUÍ, Marilena (orgs). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

COSTA, João Cruz. *A Filosofia no Brasil. Ensaios*. Porto Alegre: Livraria do Globo – Barcellos, Bertaso e Cia, 1945.

_____. *Panorama da História da Filosofia no Brasil*. São Paulo: Editora Cultrix, 1959.

DEWEY, John. *Democracia e Educação. Introdução à Filosofia da Educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DOMINGUES, José António. *Diferendo e comunicação em Lyotard*. In: www.lusosofia.net. 2008. Acesso em 10 de fevereiro de 2010.

FÁVERO, Altair Alberto, et all. *O Ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais*. In: <http://www.cedes.unicamp.br>

FOUCAULT, Michel. *O que é o Iluminismo*. In: O Dossier. Rio de Janeiro: Livraria Taurus e Editora, 1984.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 30ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GADAMER, Hans-George. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Infância e pensamento*. In: GUIRALDELLI JUNIOR; Paulo (org.) *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez/UFPR, 1996.

_____. Prefácio. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas I*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7a. Edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GALLO, Silvio. *Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em Educação*. Revista da Faculdade de Educação da USP, v.32, n.03, São Paulo: Editora da USP, 2006, p. 551-565.

HACKER, P.M.S. *Wittgenstein. Sobre a natureza humana*. Tradução de João Virgílio Gallenari Cuter. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

JAY, Martin. *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal*. Tradução de Gabriela Ventureira. Buenos Aires: Paidós, 2009.

_____. *La crisis de la experiencia em la era pos-subjetiva*. Conferencia del autor em el Goethe Institut, Buenos Aires, 12 de noviembre de 2001. Traducción de Silvia Fehrmann. Prismas, Revista de História Intelectual, no. 06, 2002, pp. 9-20.

KOHAN, Walter Omar.; WAKSMAN, V. *Filosofia con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

_____. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de Filosofia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4a. Edição. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEITÃO; Maria de Paula Melo. A Ação Plural em Hannah Arendt ou o Político enquanto Utopia na Educação. In: NASCIMENTO, Eunice Constança Paredes Póvoas do. et al. *Da Ética à Utopia em Educação*. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. 2ª. Edição. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 1986.

_____. *Entrevista*. In: KECHINKIAN, A. Os filósofos e a Educação. Tradução de Leonel Ribeiro dos Santos e Carlos João Nunes Correia. Lisboa: Edições Colibri, 1993a.

_____. *O pós-moderno explicado às crianças*. Correspondência 1982-1985. 2ª. Edição. Tradução de Tereza Coelho. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993b.

_____. *O inumano. Considerações sobre o tempo*. 2ª. Edição. São Paulo: Editorial Estampa, 1997a.

_____. *Lecturas de infancia*. Tradução de Irene Agoff. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1997b.

_____. *A condição pós-moderna*. 6ª. Edição. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 1999.

_____. *Peregrinações: Lei, Forma, Acontecimento*. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. Tomo II. São Paulo, Edições Loyola, 2001.

PAGNI, Pedro Angelo. *Da polêmica sobre a pós-modernidade aos 'desafios' lyotardianos à Filosofia da Educação*. In: Revista da Faculdade de Educação da USP, v.32, n.03, São Paulo: Editora da USP, 2006a, p.567-587.

_____. *Infância* (Verbetes). In: CARVALHO, Adalberto Dias de (Coordenador). Dicionário de Filosofia da Educação. Porto: Porto Editora, 2006b.

PAIM, Antônio. *História das Idéias Filosóficas no Brasil*. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1967.

QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção*. In: FARIA, A.G.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. (orgs). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVEIRA, Renê José Trentin da. *Ensino de Filosofia no Segundo Grau: em busca de um sentido*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – 613f. 1991.

VITA, Washington Luiz. *Monólogos e Diálogos*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1964.

_____. *Tríptico de Idéias*. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1967.