

CADERNOS DO NEFI

Núcleo de estudos sobre o Ensino de Filosofia



FOTO: Pórtico da UFPI

Editorial Cadernos do NEFI

Prezados leitores,

Em tempos de pandemia e obscurantismo político onde se perpetua e se legitima as desigualdades sociais, encontramos na leitura de textos filosóficos um alento às nossas inquietações, e quiçá poderemos lançar uma luz nesses tempos sombrios.

Compartilharmos com vocês, leitores e leitoras, mais um número do Cadernos do NEFI para ajudar-nos a refletirmos sobre diversos problemas do nosso tempo e da nossa condição humana.

Boas Festas e um Feliz Ano Novo com saúde e realizações!

Prof. Dr. José Renato de Araújo Sousa

SUMÁRIO

4 Nietzsche e a educação do homem extemporâneo

Elson dos Santos Gomes Junior

17 Lévinas: influência e crítica a Husserl e Heidegger em seu pensamento

Antônio Danilo Feitosa Bastos

30 A noção de solidariedade de Rorty na *graphic novel* *x-men: deus ama, o homem mata*.

Heraldo Aparecido Silva, Márcio Henrique de Matos Sousa

44 Perda da tradição e crise na educação, à luz do pensamento de Hannah Arendt

Maria de Jesus dos Santos

Nietzsche e a educação do homem extemporâneo

Nietzsche and education of extemporaneous man

Elson dos Santos Gomes Junior¹

Resumo Este artigo apresenta a perspectiva educativa de Nietzsche nas Considerações Extemporâneas. Essa educação, segundo Nietzsche, justifica-se pela crise cultural da modernidade que, entre outras coisas, legou uma degeneração ontológica. A tentativa de sua imposição se deu por forças de caráter eminentemente universalistas e moralistas, que buscaram sufocar a capacidade do homem de fazer e refazer a si mesmo. Neste sentido, longe de ser uma proposta acabada de um projeto de educação, esses textos conectam-se através da ênfase no sujeito que não se rende as amarras generalistas impostas pela sociedade. Para isso faz uso consciente do conhecimento aplicando-o às necessidades de sua existência fazendo-se, assim, extemporâneo.

Palavras-chave: Educação Extemporânea. Moral. Cultura.

Abstract: This article resents Nietzsche's educational perspective on Extemporaneous Considerations. This education, according to Nietzsche, is justified by the cultural crisis of modernity, which, among other things, bequeathed an ontological degeneration. The attempt to impose it was made by forces of an eminently universalist and moralistic character, which sought to stifle man's ability to do and remake himself. In this sense, far from being a finished proposal for an education project, these texts are connected through the emphasis on the subject who does not surrender to the generalist bonds imposed by society. For this, it makes conscious use of knowledge, applying it to the needs of its existence, thus becoming extemporaneous.

Keywords: Extemporaneous Education. Moral. Culture.

Introdução

A filosofia de Friedrich Nietzsche (1844-1900) dialoga diretamente com o processo de consolidação da sociedade burguesa e capitalista. As transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que, apesar de não ocorrerem de forma monolítica – principalmente, quanto à relação espaço-tempo – acarretaram um processo de dissolução da sociedade baseada na tradição.

Sua inquietação iniciou-se com seus estudos sobre filologia, que resultou em sua obra inaugural “O nascimento da tragédia” (NIETZSCHE, 1999). Defendo a ideia de que esse primeiro momento foi um marco mais próximo do que poderíamos chamar de exterior – formal, acadêmico e público – de um homem que, como “devir”, frutificou por possuir bem mais do que foi capaz de expressar nesta obra.

Por isso, no segundo volume de “Humano, demasiado humano” (NIETZSCHE, 2008, p.63), o filósofo alemão nos chama a atenção no aforismo de número 127, “contra os que censuram a brevidade”; ou seja, afirma que “algo que é dito brevemente pode ser produto e colheita de muito que foi longamente pensado”. Assim, não apenas portamos uma temporalidade como também a comunicamos.

Neste sentido, Hollingdale (2015), retrata a “colheita” dos frutos nitzscheanos como um processo chamado vida. Que para Nietzsche (2003), abarca o passado, o presente e o futuro. E justamente no seu existir, que ele percebe o mundo através de uma linha temporal-existencial que não dispensa qualquer

¹Mestre em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

E-mail: elsonuenf@yahoo.com.br

experiência de sua jornada. Mesmo a dor, e talvez, em algumas vezes, principalmente ela. Assim, a infância e família religiosa, a música e seu encanto, as debilidades físicas e psicológicas, foram essenciais para que Nietzsche viesse a “ser”.

Ao buscar na Grécia pré-socrática e na tragédia grega uma inspiração para o resgate da cultura alemã (LIMA, 2006), Nietzsche moveu de igual modo seu conteúdo histórico-existencial. Desta vez, olhando para um passado que elegeu como de plenitude humana. Segundo Romilly (1998), a tragédia grega possuía elementos que a tornou capaz de integrar o homem e suas variadas dimensões. Nela Nietzsche encontrou um momento de glória do existir humano, sem emaranhar-se no caminho historicista.

Para Barranechea (2014), Nietzsche identificou a “alegria do trágico” representada pelos impulsos de Dioniso e Apolo. A liberdade e a forma, a embriaguez e a sobriedade, a tensão entre um mundo que nos ensina a representar, no entanto, não nos ensina a viver. Por isso Nietzsche (2011) precisou de um “educador”. Um que não impedisse seu contato com o mundo (BARRANECHEA, 2008).

Neste sentido, o segundo passo importante realizado por Nietzsche foi a constatação do esgotamento da tragédia para a formação humana. Segundo Machado (2006), esta se deu a partir do racionalismo socrático-platônico. Desse momento em diante, iniciou-se o processo de decadência que conduziu a humanidade a uma série de prisões. Ela foi esfacelada, partida, mutilada por preceitos morais dos mais variados.

Desta forma consumou-se uma cisão que, mais do que nunca, representou a separação do homem de si mesmo. Primeiro, através do estabelecimento do racionalismo. Depois, pela separação dos impulsos, apolíneo e dionisíaco (MACHADO, 2006; SILVA, 2006; BURNETT, 2012). Isso representou uma ruptura que partiu o homem de dentro para fora, eliminando qualquer possibilidade de plenitude. Para Nietzsche, essa fissura ganhou contornos sociais (LEFRANC, 2005).

Neste sentido, a questão que norteia esse artigo é a seguinte: como estas inquietações são solucionadas por Nietzsche em seus primeiros textos? Mais precisamente, nos textos chamados “Considerações extemporâneas” (NIETZSCHE, 2003; 2008; 2009; 2011; BURNETT, 2012; 2018)? Acredito que a educação extemporânea proposta por Nietzsche seja uma alternativa de resistência do sujeito diante da tragédia cultural moderna.

1 Homem Extemporâneo e os Filisteus da Cultura

Na primeira extemporânea “David Strauss sectário e escritor”, Nietzsche (2008) elabora uma linha norteadora baseada na questão da educação como um valor cultural. Neste sentido, o aspecto “extemporâneo” é colocado como base para o questionamento da valorização da “disciplina” e da “militarização” como fatores culturais de maior grandeza. Para Nietzsche, a consolidação destas categorias como símbolos da cultura alemã, na verdade, caso ocorresse, significaria a extirpação do espírito alemão.

Esse questionamento surge a partir das disputas militares com a França. Assim, havia uma preocupação em valorizar uma vislumbrada cultura militar onde, a partir de vitórias em batalhas, pudesse se consolidar como caminho para o desenvolvimento da cultura alemã. Segundo Nietzsche (2008, p.17), essa proposta não passaria de uma “pseudo-cultura”.

Este posicionamento, segundo Neto (2016, p.42), é característico da mente extemporânea. Esta não se caracteriza apenas por um simples afastamento daquilo que considera nocivo e/ou impróprio à cultura. Antes, manifesta-se como um “afastamento reflexivo que objetiva realizar um ataque ‘crítico’” à sua época.

Neste quadro, Nietzsche (2008) esclarece que cada modelo de cultura também apresenta o seu modelo de intelectual. Assim, em uma cultura militarizada, como a que estava experimentando a Alemanha no final do século XIX, os manuais e seus organizadores se apresentaram com entusiasmo para o papel.

Segundo Nietzsche (2008, p.19), houve na Alemanha a perda do significado do conceito de “civilização”. Com isso, os alemães deixaram de distinguir entre “cultura” e “instrução”. Ou seja, falar de cultura é falar de uma educação que objetiva a formação para a diversidade da vida. Com isso, antes de buscar instrumentalizar, salienta a importância do diálogo com a realidade da vida. Esta, por seu curso, não pode ser descrita na forma de um manual. Necessita ser devir (NASSER, 2015).

A ausência de compreensão desta questão é, justamente, a configuração que permite o desenvolvimento e o cultivo da “barbárie”. Com esse termo, na primeira extemporânea, Nietzsche (2008) se refere à importância atribuída a uma educação feita por modelos, cópias, exterioridades. Neste sentido, não há um “estilo” da cultura. Isso significa que seu conteúdo não é aproveitado de forma dialógica com uma proposta de existência social e cultural. Por isso, sua ênfase na falta de distinção entre instrução e educação.

Destas considerações, Nietzsche (2008) segue para a caracterização do “filisteu da cultura”. Em sua exposição, aponta a oposição aos “clássicos” e a pesquisa como uma das principais características deste pseudo-intelectual. Em uma passagem muito esclarecedora, Nietzsche mostra os detalhes de uma mente que não aceita a diversidade, a liberdade e, por conseguinte, o próprio saber. Segundo ele:

(...) o filisteu da cultura só faz se defender, nega, dissimula, tapa os ouvidos, desvia os olhos, é um ser negativo até em seu ódio e em sua hostilidade. Nada mais odeia, contudo, que aquele que o trata como filisteu e lhe diz o que é: o obstáculo de todos os espíritos vigorosos e criadores, o labirinto de todos os incertos e os desgarrados, o pântano de todos os esgotados, as barreira de todos aqueles que se lançam para objetivos superiores, o nevoeiro deletério em que se asfixiam todos os germes vivos, o deserto em que o espírito alemão resseca em sua busca ávida por uma nova vida. De fato, esse espírito alemão realmente procura! E vocês o odeiam porque ele procura e porque não quer acreditar quando vocês julgam já ter encontrado o que ele procura (NIETZSCHE, 2008, p.23).

Essa postura do filisteu da cultura, segundo Nietzsche (2008, p.26), evidencia uma mentalidade que permite toda ciência e arte, desde que não o contrarie. Assim, se coloca como que um entrave para o desenvolvimento das liberdades e da diversidade atrelada às diversas configurações possíveis do existir.

Neste sentido, ele pode, até mesmo, se considerar um filisteu da cultura, afirma Nietzsche (2008). No entanto, jamais um “bárbaro”. O paradoxal deste posicionamento, é que o filisteu da cultura, ao repudiar todos os clássicos, a liberdade e o conhecimento científico, fica, como restante para sua argumentação, o uso da “fé”. Além disso, se apropria de sua “verdade” como se fosse um guardião dos direcionamentos culturais, artísticos, morais, entre outros. Manifesta-se de forma conservadoramente nociva para a educação.

Segundo Nietzsche (2008, p.37), o filisteu da cultura triunfa fazendo do banal algo relevante. Nessa estratégia, busca se colocar como bastião da forma correta de consumo da cultura. Como consequência, ao não dialogar com os grandes nomes da cultura, busca desconsiderar e banalizar os grandes nomes com o fito de salientar suas demonstrações de fé. É com esse arranjo que se fazem as “fogueiras”, com o fito de destruir a importância da verdadeira cultura de uma nação.

Nietzsche (2008) descreve o “filisteu da cultura” como aquele que insulta e desdenha dos grandes intelectuais (Kant, Schopenhauer e Hegel, por exemplo). Além disso, se coloca como porta voz de

“verdades dolorosas”, de “palavras agressivas”, corajoso, apresentando-se com uma áurea de “darwinismo”; ou seja, como aquele que irá destruir uma sociedade para fundar outra. Assim, ao tratar de Strauss como legítimo representante “filisteu”, afirma que ele:

Não aprendeu ainda que uma idéia nunca poderá tornar os homens melhores e mais morais e que é tão fácil pregar a moral quanto é difícil fundar uma. Sua tarefa deveria ter sido antes a de explicar e deduzir seriamente, a partir de suas premissas darwinistas, os fenômenos da bondade humana, da misericórdia, do amor e da abnegação, tal como ocorrem efetivamente na realidade. Mas ele preferiu fugir do trabalho de explicar esses fenômenos, dando um salto para o imperativo (NIETZSCHE, 2008, p.55).

Segundo Nietzsche (2008, p.86-87), Strauss é leviano até mesmo com Darwin, pois atribui ao homem uma existência universalista. Esta o conduziria a possuir uma “natureza” comum. Neste caso, revela sua “máscara de gênio” e segue a difamar a razão e o paladar pelo raciocínio literário. Com este último, Nietzsche denuncia a indevida apropriação da língua alemã. Agora, apropriada de forma instrumental e sem história.

De fato, quem pecou contra a língua alemã profanou a misteriosa germanidade; foi nossa língua somente que, como por efeito de um encanto metafísico, soube salvar o espírito alemão, salvando-se a si mesma, para além de todas as mudanças e todas as misturas de costumes e de nacionalidades. Foi igualmente ela somente que garantiu a sobrevivência futura desse espírito, se ela não sucumbir nas mãos infames do tempo presente (NIETZSCHE, 2008, p.94).

Para Nietzsche (2008), não guardar a língua alemã significa abdicar de toda carga cultural e histórica que fazem da língua um bastião da cultura. Além disso, evidencia a característica “presentista” dos filisteus da cultura, que não conseguem conceber o homem como herdeiro e fruto de um processo histórico. E isso, ele busca esclarecer bem na “segunda extemporânea”, quando trata da importância do tempo para educação.

2 Homem Extemporâneo e o Tempo

Na segunda consideração extemporânea Nietzsche (2003) trata “Da utilidade e desvantagem da história para a vida”. Nesta análise, faz uma crítica a respeito dos usos da história e, conseqüentemente, da apropriação da ideia de tempo. Segundo Neto (2016, p.43), Nietzsche teve como contraponto “a tendência exacerbadamente historicista que dominava a mentalidade acadêmica na segunda metade do século XIX”.

Sua análise se inicia com uma advertência a respeito do conhecimento histórico. Segundo Nietzsche (2003, p.5), deve-se fazer uma diferenciação entre o “supérfluo” e o “necessário”. O primeiro, diz respeito à história como simples erudição e/ou instrução. O segundo, a história é apresentada como a que “serve à vida”. Neste sentido, mantém sua linha crítica em defesa de um conhecimento que contribua para a existência humana como devir.

Por essa reiterada característica, o homem nunca está pronto. Para Nietzsche (2003) não existe uma instância teleológica para a vida. Por isso a inabilidade humana para entender-se como devir o faz querer viver como um animal; ou seja, quer evitar todos os percalços do seu existir e o faz através de uma projeção de si, como se estivesse pronto. Vejamos:

Considera o rebanho que passa ao teu lado pastando: ele não sabe o que é ontem e o que é hoje; se saltita de lá para cá, come, descansa, dirige, saltita de novo; e assim de manhã até a noite, dia após dia; ligada de maneira fugaz com seu prazer e desprazer à própria estaca do instante, e, por isto, nem melancólico nem enfadado. (...) pois o homem quer apenas isso, viver como o animal, sem melancolia, sem dor; e o quer entretanto em vão, porque não quer como o animal (NIETZSCHE, 2003, p.7).

Nietzsche traz a questão da apropriação do tempo como equivalente à força diante da vida. Assim, para aqueles que desejam viver “ruminando” o presente, “como um animal”, qualquer turbulência pode derrubá-los facilmente. E é justamente essa a brecha para a manifestação da barbárie. Por isso ela é a-histórica, pois busca negar outras possibilidades do existir humano.

Neste sentido, Nietzsche (2003) afirma que a busca pela felicidade completa só pode ser alcançada negando a própria história. Somente operando em modo “animal” o homem pode ser feliz plenamente, uma vez que, em tal condição, torna-se capaz de suspender o tempo. Assim, afirma que:

Se uma felicidade, um anseio por uma nova felicidade é, em certo sentido, o que mantém o vivente preso à vida e continua impelindo-o para ela, então talvez nenhum filósofo tenha mais razão do que o cínico: pois a felicidade do animal, como a do cínico perfeito, é a prova viva da razão do cinismo (NIETZSCHE, 2003, p.9).

Ao contrário do que possa parecer, Nietzsche não desconsidera a importância do “a-histórico”. Pelo contrário, salienta sua importância como inerente ao processo histórico. Neste sentido, aponta para uma apropriação que permita evocá-lo e empregá-lo, de acordo com as circunstâncias. Com isso, “esta é justamente a sentença que o leitor está convidado a considerar: o histórico e o a-histórico são na mesma medida necessários para a saúde de um indivíduo, um povo e uma cultura” (NIETZSCHE, 2003, p.11).

Assim, a história a serviço da vida não pode ser apenas um conhecimento pronto e acabado, pois, dessa forma, nada mais seria que erudição infrutífera. Nestas condições, afirma Nietzsche (2003, p.17), “para o que detém o saber, este poder tornou-se agora impotente – mas talvez ainda não para o vivente”; ou seja, se não for uma história que contribua para a educação para a vida, de nada adianta.

Nessa perspectiva, da História como ciência acabada, Nietzsche ressalta que ela precisa ser a-histórica. Sua contribuição para a humanidade se faz a partir do momento em que sua base passar a ser fluída e, dessa forma, a história não pode ser catalisada, enrijecida, acabada (NIETZSCHE, 2003).

Para o aprimoramento da percepção de seu papel, Nietzsche (2003) apresenta três concepções de história e seus desdobramentos e consequências sobre a educação. São elas: a “história monumental”, a “história antiquário” e a “história crítica”. Neto (2016, p.44), ainda ressalta uma quarta: “a concepção escatológica da historicidade cristã”.

Quanto à primeira, a “história monumental”, Nietzsche (2003, p.19) afirma que essa forma de história busca nos grandes feitos da humanidade uma saída para o presente. Contudo, longe de ser com o objetivo de transformar a própria vida, esta serve com propósito de uma fuga resignada “onde apenas o que é grande sobrevive!”.

Neste sentido, a “história monumental” é vista por Nietzsche (2003) como uma peça monumental que sufoca os indivíduos. Ela exige que o homem tenha diante de grandes feitos uma espécie de admiração que o coloque aquém de qualquer potencialidade transformadora. Com isso, essa educação histórica contribui mais para atrofiar a humanidade do que para desenvolvê-la.

Em seu exemplo, usando a Arte, Nietzsche (2003) mostra claramente os efeitos nocivos de tal educação histórica. Assim, comparar e exigir de um artista do contemporâneo as mesmas habilidades dos renascentistas, nada mais seria colocá-lo diante de uma barreira. O papel da história, neste sentido, não serve com o propósito de valorizar as diferenças e individualidades humanas com o fim de desenvolvê-las. Antes, as sufoca. Sobre isso, afirma que:

(...) a arte poderia ser aniquilada pela própria arte: o monumental não deve ressurgir jamais; e, para isso utiliza a autoridade que o monumental tem a partir do passado. Assim, os juízes são conhecedores de arte porque gostaria de pôr de lado a arte em geral; assim, se comportam como médicos de quem copiaram, no fundo, o posto de envenenadores; assim, eles cunham o seu paladar e o seu gosto, a fim de esclarecer a partir de seus mimos porque rejeitam, teimosamente, os alimentos artísticos mais nutritivos que lhes são oferecidos. Pois eles não querem que o grande surja: seu meio para isto é dizer: “Vede, o grande já está aí!” (NIETZSCHE, 2003. P. 24).

A segunda forma tratada por Nietzsche (2003) é o da “história antiquário”. Segundo Neto (2016, p.44), esta “(...) que se caracteriza por uma atitude de conservação e veneração do passado, teria o poder de produzir um sentimento de ‘prazer e satisfação’ ao fazer o indivíduo se sentir pertencente a uma tradição”.

Por isso, segundo Nietzsche (2003, p. 28), essa educação histórica não permite que “um homem”, “um município” ou “um povo”, se conecte com o cotidiano. O “novo é recusado e hostilizado”. Por isso, ao comparar o enrijecimento da cultura de um povo com uma árvore, afirma Nietzsche que “(...) quando o sentido histórico não conserva mais a vida, mas a mumifica: então a árvore morre de maneira nada natural, de cima para baixo, paulatinamente em direção às raízes (...)”.

Assim, Nietzsche (2003) deixa como questionamento a questão do conservadorismo como apego a um passado qualquer, e sua negação da realidade história e suas inevitáveis mudanças. A “história antiquário” se preocupa em demasia com a “conservação da vida” quando na verdade, deveria se preocupar, também, em gerá-la. Com isso deixa a questão de pensarmos se o envelhecimento de algumas instituições, ou seja, elas precisam durar para sempre? Esse é legado desta crítica.

A terceira forma tratada por Nietzsche (2003) é a história crítica. Com ela ressalta-se a dignidade de todo passado em ser condenado. Assim, salienta a força que o devir, a vida, impõe sobre o homem, muitas vezes, a necessidade de aniquilar “passados”.

Segundo Nietzsche (2003), isso é demasiado perigoso, pelo fato de pertencermos ao passado e termos, em relação a ele, uma dose de responsabilidade. Neste sentido, coloca que, para uma posição crítica como essa, torna-se imprescindível se reconhecer, também, como responsável, em parte, do que pretendemos criticar

Pois porque somos parte de gerações anteriores, também somos o resultado de suas aberrações, paixões e erros, mesmo de seus crimes; não é possível se libertar totalmente desta cadeia. Se condenarmos aquelas aberrações e nos consideramos desobrigados em relação a elas, então o fato de provirmos dela não é afastado (Nietzsche, 2003, p.30-31).

A “história crítica” segundo Nietzsche (2003, p.33), deve nos proporcionar uma relação de aproximação entre o interior humano e o exterior. Segundo ele, a modernidade enfatiza essa separação e, além disso, nos ensina que conteúdo e forma são antônimos. Com isso deixa-nos impregnados de uma cultura inútil, que precisa ser superada através de uma crítica que, como dito acima, proporcione “pertencimento”, “responsabilidade” e “unificação” do homem.

Destes aspectos, salientados pela dimensão crítica da história, o mais relevante para a análise nietzscheana é a unificação. Ela se desdobra em pelo menos cinco questões que contribuíram para a degradação da cultura alemã na modernidade. Condição que ele caracterizou como “a super-saturação de uma época pela história” (NIETZSCHE, 2003, p.40).

O primeiro ponto desta “condição” é o da “personalidade enfraquecida”. Segundo Nietzsche (2003, p.42), a atualidade impôs uma cultura que desvaloriza a conexão entre o interior e o exterior. Logo, somos educados para pensarmos estas dimensões de forma desconexa. Assim, experimentamos a vida de forma “mascarada”, “covarde” e não como realmente somos.

O segundo ponto se refere à posse da justiça. Segundo Nietzsche (2003), a cultura moderna legou-se como bastião da justiça. No entanto, antes de praticá-la e torná-la realidade efetiva, deixou-a preso na dimensão retórica e discursiva. Desta forma, apenas contribui para seu próprio engano.

O terceiro aspecto é quase que consequência do segundo. Desta forma, para Nietzsche (2003, p.40), “por meio deste excesso perturbam-se os instintos do povo e dos indivíduos, assim como se impede o amadurecimento do todo”. Assim, para que a sociedade e os indivíduos possam se desenvolver é preciso que seus pilares sejam efetivos, e não apenas discursos.

O quarto aspecto se refere ao fato de uma geração se colocar como a “velhice da humanidade”. Neste sentido, seria a guardiã do desenvolvimento das potencialidades humanas. Neste caso, Nietzsche (2003) aponta para o perigo de restringir as potencialidades e a criatividade humanas em prol de um discurso de “ápice”; ou seja, de que tudo que poderia ter sido criado e desenvolvido já está posto.

Por fim, o quinto aspecto representa justamente a destruição de uma cultura a partir de uma educação histórica fincada excessivamente na inibição do homem enquanto ser criativo e devir. Essa é para Nietzsche (2003) um elemento constituinte da humanidade. Quando ela passa a ser impedida de criar, ser livre, se desvencilhar daquilo que não acha mais apropriado, de se ajustar, de transformar e de ver o mundo como algo possível, logo se aniquila. Atrofia-se. Morre.

3 Homem Extemporâneo como Busca

Na terceira extemporânea, “Schopenhauer educador”, Nietzsche (2011), mantém sua crítica a respeito da humanidade em fuga de si. Assim, inicia retomando criticamente a tendência vertiginosa da humanidade por uma felicidade absoluta. Esta, por sua vez, coloca que o homem em uma condição de “negligência, com passos contados” diante da vida.

Com isso, Nietzsche (2011, p.162) deixa os primeiros indícios de sua próxima jornada “extemporânea” (NIETZSCHE, 2009) ², pois anuncia que o homem, na tentativa de evitar os aborrecimentos, “impostos por uma honestidade e nudez absolutas”, acaba cedendo a opiniões postizas e que não condizem com sua realidade existencial. Por isso, diverge absolutamente da arte, pelo fato desta, em sua autenticidade, desafiar a realidade.

Diante disto, Nietzsche (2011) salienta que vivemos em um tempo sombrio onde, os “homens despojados” de seu próprio tempo, são repugnantes e tratados com demérito. A cultura atual tem prezado

²Projeto Wagneriano de revitalização cultural através da Música.

pelo homem preso à narrativa comum, dominante, tradicional, e, principalmente, descomprometida com a transformação e atuação no mundo. No entanto, é preciso ser “extemporâneo”. Isso significa que:

ainda que o futuro não nos deixe qualquer esperança, a singularidade de nossa existência neste momento preciso é o que nos encorajaria mais fortemente a viver segundo a nossa própria lei e conforme a nossa própria medida (...). Temos de assumir diante de nós mesmos a responsabilidade por nossa existência, por conseguinte, queremos agir como os verdadeiros timoneiros desta vida, e não permitir que nossa existência pareça uma contingência privada de pensamento (NIETZSCHE, 2011, p.163-164).

Nietzsche (2011) quer libertar o homem do que chamou de comportamento “provinciano”. Com isso, quer que ele seja um desbravador do mundo. No entanto, para isso, ele precisa saber que é impossível determinar a sua essência a partir de explicações generalizantes e deterministas.

E, além disso, por que seria isto necessário, se tudo carrega consigo o testemunho daquilo que somos, as nossas amizades, e os nossos ódios, o nosso olhar e o estreitar de nossa mão, a nossa memória e o nosso esquecimento, os nossos livros e os traços de nossa pena? Mas é este o meio de determinar o interrogatório essencial! (NIETZSCHE, 2011, p.165).

Para alcançar esse grau de maturidade a respeito da fluidez da existência humana como devir, necessita-se de um educador que, antes de ser um condicionador baseado em formalismos e receitas existenciais baseadas na simples tradição, seja, antes, um libertador. Por isso, afirma Nietzsche (2011, p.166) não conhecer “coisa melhor do que se lembrar dos nossos mestres educadores”. O mestre educador de Nietzsche é Arthur Schopenhauer.

A busca nietzscheana por um educador se iniciou na juventude. Ele buscava uma filosofia para educá-lo e para seguir. E isto ocorreu por conta de possuir necessidades que não poderiam ser sanadas com a educação oferecida até então. Para Nietzsche (2011), as universidades, professores, alunos, o campo educacional de modo geral, não passava de um grande marasmo imenso em contentamento.

Assim, denuncia que a ciência, apesar de nunca negar sua importância, acabou sobrepondo-se a importância da própria humanidade. Neste sentido, a educação se perdeu em um caminho de mercantilização do conhecimento. Junto com ela, a noção da relação entre educação e tempo. Disto, nos chama a atenção Nietzsche (2011, p.169), sobre as “(...) numerosas espécies que ficaram defeituosas e corcundas, ao se dedicarem sem reflexão e muito rapidamente à ciência”.

Para Nietzsche (2011) este acanhamento do homem diante do conhecimento alcançou o mais alto grau por conta do condicionamento causado pela inércia moral. Assim, segundo ele, vivemos dos despojos do que já foi realizado pelos nossos ancestrais. No entanto, este estoque cultural, além de estar se dissipando, não consegue mais acolher as necessidades da humanidade. Por isso, necessitamos que nossos mestres também sejam “educadores morais”. Atualmente:

O homem moderno vive neste vaivém entre o cristianismo e a antiguidade, entre o cristianismo de costumes tímido ou mentiroso e um pensamento segundo o estilo antigo, igualmente sem coragem e confuso consigo mesmo; aqui, ele se encontra mal. O ódio hereditário do que é natural, o desejo de achar um ponto de apoio em algum lugar,

a impotência de seu conhecimento que titubeia entre o bem e o melhor, tudo isto engendra uma inquietude, uma confusão na alma moderna, que a condena a ser estéril e sem alegria (NIETZSCHE, 2011, p.170).

Para transpor a barreira da decadência cultural, Nietzsche (2011) afirma que precisamos de um educador que seja um “verdadeiro filósofo”; ou seja, que não seja submisso a uma totalidade imposta e opressora do sujeito, da educação, da narrativa existencial, Como dito anteriormente, que não permita que seu educando se torne “corcunda”, a carregar um peso de conhecimento livresco e sem sentido.

Para isso, afirma Nietzsche (2011), o educador precisa ser “honesto”, “sereno” e “constante”. Honesto, pelo fato de apresentar a realidade como é sem determinismos e modelos que se interponham entre o homem e sua relação com o mundo e consigo mesmo. Sereno, por não se apegar a escatologias e desesperos, de tipo apresentado por alguns fanáticos religiosos³. Constante, por corroborar as duas características anteriores. Isso significa nunca se sentir pronto, contudo, nunca deixar de buscar as condições necessárias para a lucidez diante do mundo.

Com Schopenhauer Nietzsche encontrou uma educação para a vida. Uma vida filosófica, que vai além dos livros e da erudição, que busca colocar em condição de liberdade tanto o espírito, quanto o corpo. Com isso, torna-se possível vencer os “perigos” de nossa existência (NIETZSCHE, 2011). Para ele, ao tratar de Schopenhauer, estas intempéries são a “solidão”, “o desespero da verdade” e o “limite”. Voltando-se para si, o homem, para encontrar-se realmente com sua essência e viver a vida como é, necessita superar estas questões.

Primeiro, a “solidão”, é tratada por Nietzsche (2011) como a necessidade de conviver consigo mesmo. Muitas pessoas não conseguem suportar a vida sem ter ao redor outros com quem possam se direcionar. Com isso, tornam-se dependentes do outro. Logo, nestas condições, ao contrário de se conhecerem, tornam-se serviços da existência alheia.

Quanto ao “desespero da verdade”, Nietzsche (2011) afirma que a humanidade se acostumou a basear seus passos associados ao estabelecimento de verdades. No entanto, se esquece de que as verdades são transitórias e, muitas delas, acabam sendo superadas por novas experiências. Isso, longe de levar ao puro relativismo, alerta para o fato de que o que chamamos “verdade” deve ser tomado, também, em sua condição circunstancial.

Por fim, o “limite”, segundo Nietzsche (2011), o homem que reconhece seus limites encontra neste reconhecimento a motivação para superá-los. Ser limitado, neste sentido, não significa ser inferior ou qualquer tipo de demérito. Antes, a capacidade de identificar o que precisamos melhorar.

Neste sentido, educação como busca é estar insatisfeito com a mercantilização do conhecimento, com os filisteus da cultura e de uma educação que não nos ensina para o mundo. Essa busca nos lança em direção ao descortinamento do mundo e a ruptura de toda e qualquer resposta moral baseada em pura e simples tradição. O homem Extemporâneo é homem de ação.

4 Homem Extemporâneo como Restauração

A quarta consideração extemporânea, “Wagner em Bayreuth” (NIETZSCHE, 2009), trata da busca por uma restauração da cultura através da arte wagneriana. Esta foi encarada por Nietzsche como uma forma possível de reavivar a Alemanha da decadência cultural. Para tal empreitada, foi desenvolvido um audacioso projeto que, para além da arte, envolvia a redenção do homem moderno.

³David Stauss é um destes combatido fortemente por Nietzsche na Primeira Extemporânea.

Segundo Cavalcanti (2009, p.9-10), o primeiro encontro entre Nietzsche e Wagner ocorreu em 1868. Correspondendo “todas as expectativas” do jovem filósofo, que viu em Wagner o avivamento da essência humana que havia encontrado em Schopenhauer, Goethe e Ésquilo. Nele Nietzsche encontrou o mais significativo dos amigos”.

Nietzsche viu em Wagner um homem que desafiou as tradições sociais e musicais da ópera (CAVALCANTI, 2009). Dessa forma, encontrou o seu mais imponente combatente contra o “filisteu da cultura”. Assim, localizou alguém que, antes do “divertimento”, pensava a arte como “arte elevada”.

Nietzsche se apropriou da concepção de arte de Wagner como totalidade. Dessa forma, antes de servir como instrumento de entretenimento para as classes altas e forma de distinção social, ela deveria servir como norteadora da cultura alemã. Assim como a tragédia grega representava a totalidade da sociedade grega, a ópera wagneriana poderia fazer o mesmo: reunir o homem partido pela modernidade em uma jornada de reestruturação da cultura e da sociedade alemãs. Com isso:

Wagner elabora a ideia de um festival nacional capaz de unir o país em uma comunidade de interesse público. Em *a obra de arte do futuro*, apresentou a proposta de ópera como uma livre associação artística do povo, com o fim de incentivar a formação de uma cultura musical nacional e combater a forte influência que a ópera franco-italiana exercia, em meados do século, na Alemanha (CAVALCANTI, 2009, p.18).

Nas palavras de Nietzsche (2009, p.37), “para que um acontecimento tenha grandeza, é preciso reunir duas condições: que a grandeza inspire os que o realizam e os que o vivenciam”. Nisso, mostrou sua crença no projeto wagneriano de restauração da cultura alemã. No entanto, esta reconstrução passava por uma dimensão importante: o reconhecimento da necessidade.

Desta forma, a jornada de restauração cultural não deveria ser imposta como um manto autoritário sobre toda a população. Nada disso. Ela se apresentava como uma grandeza associada à necessidade. Assim, segundo Nietzsche (2009, p.39), mesmo sem querer este projeto não se dirigia a todos. Àqueles associados aos filisteus da cultura, ou, por eles influenciados, não seriam atingidos.

Para Nietzsche (2009), a arte moderna via no novo uma expectativa totalmente negativa. Ela se apegava as formas tradicionais da existência social e artística. Com isso, impedia qualquer forma de mudança, mesmo que fossem motivadas por questões reconhecidamente necessárias por parte da população alemã. Desta forma, viu nisso a materialidade da barreira formada pelas práticas dos “filisteus da cultura”.

Nietzsche (2009) coloca entre os entraves para o projeto wagneriano, além dos filisteus da cultura, a tendência de termos “ídolos”. Estes podem se manifestar de várias formas, principalmente, como condição. Assim, a condição de ídolo tende a conduzir os homens ao sucesso e ao fracasso ao mesmo tempo. Isso pelo fato de tender gerar conformismo – como um artista que se perde no prestígio e no prazer ou um funcionário público que, depois de conquistar o direito de exercer um cargo, não se dedica mais com tanto afínco.

Contudo estes acontecimentos e barreiras só se manifestam naqueles que não possuem uma postura extemporânea. Para o homem extemporâneo, afirma Nietzsche (2009), estes elementos não limitam sua vontade de agir. Sua relação com a história não é a relação do erudito, pois não deixou de agir e de criar.

Para um projeto de restauração cultural não basta apenas palavras. É imprescindível a presença de homens de ação. E Nietzsche (2009, p.56) apoiou o projeto de Wagner justamente por perceber a

moderna história alemã com “sinal de adormecimento, de atraso e de fraqueza”. Neste sentido, os alemães não deveriam se servir da história como ópio às mudanças necessárias.

Nietzsche (2009) viu em Wagner um “verdadeiro filósofo”, assim como viu em Shopenhauer. A saga wagneriana de substituir a cultura dos “filisteus” por uma nova concepção e prática de vida cultural buscou materialidade na própria estrutura dos teatros alemães. No século XIX, o teatro era movido por uma:

(...) brutal avidez por ganhos monetários de parte dos empresários, o vazio e a ausência de pensamento de uma sociedade que só pensava no povo quando este lhe é útil ou perigoso e frequenta teatros e concertos sem jamais lembrar de suas obrigações – esse conjunto forma o abafado e ruinoso de nossos meios artísticos: mas quando se está acostumado, como estão nossos eruditos, então se considera tal atmosfera indispensável à saúde e se sente malestar quando, por alguma circunstância, é necessário se afastar durante um tempo (NIETZSCHE, 2009, p.62).

Para Nietzsche (2009), a referência ao teatro grego contribuiu para que Wagner pudesse embasar seu projeto. Além disso, serviu para demonstrar o papel da cultura, de forma comparativa, entre a antiguidade grega e a sociedade moderna. Com isso Nietzsche apontou as motivações de sua insatisfação e a importância de reerguer culturalmente a Alemanha de sua “decadência”⁴. Neste sentido, afirma que:

Bayreuth significa para nós a manhã de consagração do dia da batalha. Não se poderia fazer pior injustiça do que supor que, para nós, trata-se unicamente da arte: como se a arte fosse um remédio ou narcótico, graças ao qual fosse possível se desfazer de todas as outras misérias. Vemos na imagem da obra de arte trágica de Bayreuth justamente a luta dos indivíduos contra tudo o que se apresenta como uma necessidade aparentemente inexorável: contra o poder, a lei, a tradição, a convenção e toda ordem estabelecida das coisas (NIETZSCHE, 2009, p.65).

A restauração, via projeto wagneriano, para Nietzsche (2009), significou a busca por um espaço que pudesse proporcionar o crescimento, amadurecimento e expansão da existência extemporânea. Capaz de se opor a todo tradicionalismo infrutífero e de mostrar que a vida humana não é feita apenas de momentos bons.

Ser extemporâneo é ser capaz de olhar a vida como devir, sem modelos prontos e sem a insanidade de achar que não terá dor. Assim, longe de todo fatalismo, a educação pautada nestes pilares conduzem o homem a uma sobriedade a respeito da vida, da existência e da compreensão da humanidade que compartilha com outros humanos e outras configurações.

5 Considerações Finais

A análise da educação e tempo nos escritos nietzscheanos chamados extemporâneos reacende uma série de questões relevantes para a atualidade. Lembra-nos que não devemos educar apenas para a

⁴O conceito de “decadence” pode ser entendido como “processo de esgotamento ou degeneração de toda organização potente e hierarquizada. (...) seja a parte de algo, um indivíduo ou uma cultura (...)” (FREZZATTI JUNIOR, 2019, p.179).

tradição e a seguir orientações de forma unilateral. Além disso, nos coloca diante de uma perspectiva do tempo que não pode ser compartimentada, sem colocar em risco o próprio homem e a qualidade de sua condição existencial.

Outra questão relevante, é a procura de educadores comprometidos com a busca pelas necessidades humanas. Neste sentido, não devemos simplesmente aceitar limitações por convenções morais. Isso significa que a humanidade deve ser ouvida, não apenas por singularidade e partidarismo moral, mas, principalmente, pelo fato de manifestar, em cada sujeito, especificidades que não podem ser sufocadas pelas convenções.

Por último, Nietzsche nos ajuda a não perdermos de vista que devemos ser entes de raciocínio, contudo, também de ação. Sem esta junção não podemos mudar nada. Disso, nos aponta que não basta sermos bons eruditos e pensadores. Precisamos ser agentes de transformação no mundo, em prol do reconhecimento da existência de variadas necessidades. E pra isso, é preciso ser forte, desafiador e corajoso. Assim, a cada manhã que acordamos, poderemos fazer dela, no dizer de Nietzsche (2009), a manhã da consagração da batalha.

REFERÊNCIAS

- BARRANECHEA, Miguel Angel de. **Nietzsche e a alegria do trágico**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.
- BARRANECHEA, Miguel Angel de. **Nietzsche e a liberdade**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.
- BURNETT, Henry. **Para ler o caso Wagner de Nietzsche**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.
- BURNETT, Henry. **Para ler o nascimento da tragédia de Nietzsche**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- FREZZATTI JUNIOR, Wilson Antonio. **Décadence**. in. **Dicionário Nietzsche**. GEN – Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo: GEN/Edições Loyola, 2016.
- HOLLINGDALE, R. J..**Nietzsche – uma biografia**. São Paulo: Edipro, 2015.
- LEFRANC, Jean. **Compreender Nietzsche**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2005.
- LIMA, Márcio José Silveira. **As máscaras de Dioniso**. São Paulo, Discurso Editorial/Unijuí, 2006.
- MACHADO, Roberto. **O nascimento do trágico – de Schiller a Nietzsche**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- NASSER, E.. **Nietzsche e a ontologia do vir-a-ser**. São Paulo: Loyola, 2015.
- NIETZSCHE, Friedrich. **David Strauss – sectário e escritor**. São Paulo: Editora Escala, 2008.
- _____. **Humano, demasiado humano II**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- _____. **III consideração intempestiva**. In. NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos Sobre Educação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio/Edições Loyola, 2011.
- _____. **O nascimento da tragédia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **Segunda consideração intempestiva – da atualidade e desvantagem da história para a vida.** Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2003.

_____. **Wagner em Bayreuth.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ROMILLY, Jacqueline. **A tragédia grega.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

Lévinas: influência e crítica a Husserl e Heidegger em seu pensamento

Lévinas: influence and criticism to Husserl and Heidegger in its thought

Antônio Danilo Feitosa Bastos¹

Resumo: O presente trabalho científico pretende mostrar as influências dos filósofos predecessores de Emmanuel Lévinas para o engendramento de sua filosofia com princípio fundamental na alteridade. A filosofia de Lévinas, sem desconsiderar a importância de grandes nomes na filosofia ocidental, desenvolve-se permeada pela novidade do valor da responsabilidade pelo outro na relação de Ética da Alteridade. Destacamos as contribuições filosóficas dos antecessores de Emmanuel Lévinas, como Husserl, Heidegger e Descartes, e as críticas levinasianas dirigidas de maneira clara e objetiva às filosofias husserlina e heideggeriana, que segundo o filósofo franco-lituano são filosofias cujos fundamentos são totalidade e ontologia ocidental.

Palavras-chave: Lévinas; Alteridade; Contribuições filosóficas; Críticas

Abstract: The present scientific work intends to show the influences of philosophers predecessors of Emmanuel Lévinas for the engendration of its philosophy with fundamental principle in otherness. The philosophy of Lévinas, without disregarding the importance of great names in western philosophy, develops permeated by the novelty of the value of responsibility for the other in the relation of Ethics of Otherness. We highlight the philosophical contributions of Emmanuel Lévinas's predecessors such as Husserl, Heidegger and Descartes and the Levinasian critiques addressed in a clear and objective way to the husserlina and heideggerian philosophies, which according to the french-lithuanian philosopher are philosophies whose foundations are totality and western ontology.

Keywords: Lévinas; Otherness; Philosophical contributions; Critiques

Introdução

No presente trabalho científico pretendemos mostrar as influências de filósofos predecessores de Emmanuel Lévinas para o engendramento de sua filosofia com princípio fundamental na alteridade. Pois de acordo com Carlo Casalone (1993, p. 342): “Lévinas indica a via de uma superação, de uma fratura, para alcançar uma noção de transcendência e exercer um modo de filosofar mais respeitoso da alteridade, que encontre seu ponto de ancoragem na ética”. A filosofia de Lévinas, sem desconsiderar a importância

¹ Mestre em Filosofia pelo Programa PROFILO - UFPI. E-mail: antoniodanilo.miserere@gmail.com

de grandes nomes da filosofia ocidental, se desenvolve permeada pelo ineditismo do valor da responsabilidade pelo outro na relação Ética de Alteridade.

Colocaremos em evidência as contribuições filosóficas de predecessores de Emmanuel Lévinas como Husserl, Heidegger e Descartes aos quais ele com muito mérito expressa o reconhecimento de tais influências e, sem caráter demagógico, elogia a plausibilidade de seus conceitos, mas vale salientar que ao passo que reconhece a importância das referidas contribuições também apresenta críticas pertinentes ao fazer filosófico de Husserl e Heidegger a partir das quais desenvolve seu arcabouço filosófico.

Embora Emmanuel Lévinas, como veremos, reconheça a forte influência principalmente de Husserl e Heidegger para a construção de sua filosofia, é inalienável a responsabilidade por esclarecer que a maior parte das críticas levinasianas se dirigem de maneira clara e objetiva às filosofias husserlina e heideggeriana, que segundo o filósofo franco-lituano são filosofias cujos alicerces são a totalidade e a ontologia ocidental.

1 As contribuições filosóficas de Husserl, Heidegger e outros filósofos para a formação do arcabouço filosófico levinasiano

A filosofia do franco-lituano Emmanuel Lévinas tem se mostrado como uma das mais influentes na reflexão procedente do pensamento francês. É bem verdade que o auge de sua produção filosófica foi na década de oitenta, após muito tempo escrevendo seu conhecimento filosófico no anonimato. Mas a publicação de sua tese doutoral *Totalidade e Infinito*, em 1961, e o tentame que Derrida escreveu tempos depois sobre este mesmo livro fizeram com que Lévinas se tornasse internacionalmente conhecido e apreciado, tanto por suas influências filosóficas herdadas de grandes nomes da filosofia ocidental, quanto por sua relevância e ousadia ao desenvolver uma Filosofia da Alteridade. (HUTCHENS, 2007, p. 19).

O contato de Emmanuel Lévinas com a produção filosófica, sobretudo de Edmund Husserl e Martin Heidegger, foi de grande importância para o desenvolvimento de sua filosofia preocupada com o “diferente”, com o “outro”, ou ainda como intitulou uma de suas obras o “De outro modo que ser ou Além da essência”, escrita em 1974.

O primeiro momento do desenvolvimento do pensamento de Lévinas (1928- 1930) é caracterizado por um diálogo com Husserl e Heidegger. Ainda não aparece o tema da ética. O diálogo com a fenomenologia husserliana e com a ontologia heideggeriana ainda está circunscrito a comentários explicativos a críticas internas aos sistemas criados por Husserl e Heidegger. (PELLIZOLI, 1994, p. 20).

A leitura e releitura feita por Lévinas dos filósofos supracitados lhe proporcionaram uma nova e ousada compreensão do *Dasein*² de quem visa resgatar a importância do reconhecimento de seu valor

² Dasein é traduzido por “pre-sença” no livro *Ser e tempo* na versão em português. No entanto, optamos pela tradução mais literal do alemão para o português “ser-aí”, exceto nas citações da referida tradução. A presença ekstática é o Dasein que “em cada caso meu. [...] deve-se sempre usar um pronome pessoal ao dirigir-se a ele: 'eu sou', 'você é'” (ST, 42). Todo homem é ‘em função de si mesmo, [...] de seu próprio objetivo, como diz Kant.

enquanto ser humano como tal. Ele busca precisar esse reconhecimento de maneira especial com uma proposta de aceitação do outro na sua individualidade inviolável. Todavia, é um fato que “nunca deixando de reconhecer a influência dos dois mestres na solidificação de sua proposta filosófica, Lévinas foi abrindo seu próprio caminho” (ROSA, 2012, p. 18).

A relação filosófica de Lévinas com a filosofia de Husserl e Heidegger dá-se num primeiro momento de forma hermenêutica com uma especial atenção ao significado da fenomenologia husserliana a qual simpatiza fortemente, dentre as muitas causas, pela valorização do ser como fenômeno. De modo que “Lévinas confessou-se desconcertado com as perspectivas da fenomenologia husserliana e incomodado com o tratamento abominável que Heidegger deu a ela” (LÉVINAS apud HUTCHENS, 2007, p. 22).

Lévinas entende que certas considerações heideggerianas acerca da fenomenologia de Husserl não são satisfatórias e podem até ser prejudiciais para a filosofia quando Heidegger se empenha em investigar o “ser” a partir do homem como *Dasein*, uma vez que somente ele tem uma essência aberta e indeterminada, pode ser perigoso aproximar-se dele sem nenhuma pretensão a mais que a de tomada de posse do conhecimento como poder sobre o “outro”; a interpretação do homem como *Dasein* redutora de suas diferenças a inescapáveis manifestações do “ser” é revista sob uma perspectiva transcendental.

O filósofo franco-lituano teve contato com a fenomenologia transcendental de Husserl ainda no começo de seus estudos na Alemanha quando adquiriu a oportunidade de estar bem próximo do fundador dessa escola, sobretudo participando de conferências com o mesmo. Desde então entende a fenomenologia transcendental além de um método a mais para a filosofia:

A fenomenologia transcendental de Husserl foi sem dúvida profundamente conhecida por Lévinas já desde seu primeiro ano de estudos na Alemanha, onde teve a oportunidade de participar de dois seminários com o fundador desta escola. (PELLIZOLI, 1994, p. 56).

A fenomenologia é dotada de uma categoria especial, pois é uma maneira de filosofar inovadora, tendo em vista a metodologia de filosofias anteriores que pretendiam sobremaneira apresentar a racionalidade como o único remédio viável e capaz de solucionar os problemas de ordem epistemológica e os que dizem respeito ao comportamento ético nas relações interpessoais.

A proposta kantiana de moral do dever pelo dever, ou seja, uma deontologia que ressalva os valores universais e racionais contrapostos à legalidade não é absolutamente aprazível à reflexão levinasiana acerca da ética da alteridade, pelo fato do mesmo tomar uma compreensão um tanto mais radical, para além da ação ética como mera concordância ou discordância em relação à lei moral. Para Lévinas “a resposta moral não é um dever da razão, não é uma prescrição normativa, mas

Este 'em função de si mesmo' constitui o si mesmo enquanto tal' (XXVII, 324; cf. ST, 84, 147). O significado de mundo é sustentado pelas necessidades e pelos propósitos de *Dasein*. (INWOOD, M.J., 2002, p. 30).

responsabilidade originária trazida pelo outro... a alteridade convoca o sujeito para a relação ética". (RIBEIRO, 2011, p. 90).

O chamado a uma tomada de atitude ou a assumir uma determinada responsabilidade para com o diferente parte primeiramente do fato desse "outro" se fazer presença, estar "em face". "O homem é o único ser que não posso encontrar sem lhe exprimir esse encontro mesmo" (LÉVINAS, 1997, p. 28). Ele, o humano, em sua presença implica comprometimento que não é exigência em forma de constrangimento ou obrigação, mas súplica irrecusável manifestada nele mesmo como ser humano que ultrapassa toda possibilidade de comparação com epifenômeno pelo fato de estar além da aparição do fenômeno apresentando-se como ser transcendente.

2 A abordagem levinasiana acerca da subjetividade em relação à abordagem husserliana

A filosofia de Emmanuel Lévinas apresenta uma nova compreensão de subjetividade que se distancia em muito da noção de introspecção e de intencionalidade da consciência com referência em si mesma, isto é, da auto-referência promulgada pela fenomenologia husserliana. O sujeito é afetado não somente pelas coisas do mundo, mundo da vida como apresenta Husserl, voltado fortemente para a autoconsciência que representa a realidade. Para Lévinas "salvo para outrem. Nossa relação com ele consiste em querer compreendê-lo, mas esta relação excede a compreensão" (LÉVINAS, 1997, p. 26).

O sujeito é afetado pela alteridade humana que se manifesta na relação interpessoal, e isso modifica a compreensão de subjetividade, apresentando-a como sensibilidade onde o humano na sua consciência se dá conta da subjetividade do "outro". (Cf. RIBEIRO, 2011, p. 14). Segundo Pelizzoli (1994, p. 60): "A apreciação inicial de Lévinas em relação à fenomenologia transcendental é que o que se designa sob esta categoria está constituído como método, ou melhor, como maneira de filosofar". Mas é importante perceber que a tomada de decisão pelo modo de filosofar fenomenológico não equivale à total concordância com a abordagem husserliana no tocante a subjetividade.

De início, Lévinas apresenta a fenomenologia transcendental como um método ou maneira de filosofar para em seguida acrescentar que este modo de filosofar é intuitivo de forma que é possível, segundo ele, encontrar no pensamento husserliano um intuicionismo. Deve-se entender por intuição o modo pelo qual a consciência entra em contato com o ser em geral. Como vem a interpretar o filósofo franco-lituano "o modo da consciência ou da representação, pelo qual entramos em contato com o ser, é um ato de uma determinada estrutura, digamos assim, é a intuição". (LÉVINAS apud PELIZZOLI, 1994, p. 62-63).

A tese doutoral de Lévinas, publicada em 1930, reveladora do seu mergulho fenomenológico, objetiva aclarar o que é o intuicionismo do pensamento husserliano. Mas nesta empreitada, faz uma grande descoberta: não é possível defender uma teoria da intuição separada da ontologia. A teoria da

intuição só tem real sentido estando vinculada à reflexão de nível originário, isto é, à ontologia, entendida como modo de filosofar visionário de uma aproximação e concepção do ser. (PELIZZOLI, 1994, p. 63).

Desse modo, é possível perceber que a fenomenologia husserliana se desenvolve sobre um pano de fundo ontológico que surge da sua compreensão de ser. Esse pano de fundo também pode ser entendido como o método de filosofar husserliano, como apresenta o filósofo de Kaunas:

Propondo-nos estudar aqui o intuitivismo na fenomenologia de Husserl, não podemos, por conseguinte, separar em nossa exposição a teoria da intuição como método filosófico do que poderia chamar de a ontologia de Husserl. Queremos, ao contrário, mostrar como a intuição, que propõe como modo de filosofar, provém de sua própria concepção do ser. (LÉVINAS apud PELIZZOLI, 1994, p. 63).

Embora não seja a apresentação de uma ontologia husserliana um dos objetivos mais pretenciosos do estudo levinasiano da filosofia de Husserl, Lévinas percebe algo que atrai seu interesse nesse método alicerçador da fenomenologia; trata-se da diversidade de regiões do ser com suas respectivas ontologias regionais que permitem deliberar sobre a impossibilidade de pensar estas diversidades regionais com as mesmas categorias de conteúdo. A partir dessas percepções filosóficas, Lévinas só aumenta o interesse por um maior aprofundamento nas reflexões que dizem respeito à subjetividade e à alteridade.

O saber em Husserl, assim como na filosofia kantiana e cartesiana, encontra-se enraizado no sujeito. E comungando com as ideias de Cartésio mais que com as de Kant, Lévinas confere a evidência, apresentada como “intuição das essências”, o extraordinário poder de demonstrar o que é verdadeiro. Para tanto, Husserl apresenta a redução fenomenológica como via confiável para alcançar a veracidade dos entes.

Mediante a redução fenomenológica eu, enquanto ente psicofísico, posso a todo momento suspender meu ser-homem sem que por isso deixe de valer o fluxo de minha vida transcendental. A suspensão da validade do mundo implica apenas a suspensão da validade da apreensão que me objetiva como ser-no-mundo. O grande mérito do método de redução concerne justamente à constatação de que por trás dessa vida mundana eu disponho de uma vida absolutamente fechada sobre si e que desde si desenvolve uma ininterrupta operação objetivante, pois ela forma em si um mundo objetivo como seu fenômeno. (ONATE, 2006, p. 113).

Como apresentou Onate (2006), uma das mais bem sucedidas conquistas da teoria fenomenológica husserliana, por meio da via de redução fenomenológica foi mostrar a possibilidade do “eu” transcendental fechado em si mesmo objetivar os fenômenos que lhe são externos. A subjetividade é

apresentada ainda muito cientificamente com tal rigor que parece afastar-se do mundo vivido, enquanto mundo real, e aproxima-se de um idealismo epistemológico.

Enquanto Husserl fundamenta o vivido na representação, Lévinas pretende dar um salto para além dessa proposta. Diante do excessivo valor dado à consciência, ele pretende resgatar a importância do corpo enquanto base dispensadora de possibilidade para que a consciência venha ao mundo. O corpo requer uma atenção especial sobre seu movimento e vibra como formas de transcendência específicas. (PELIZZOLI, 2002, p. 85).

A concepção levinasiana de subjetividade se aclara, ao passo que também se distancia da concepção idealista de subjetividade e de “outro” preocupado mais excessivamente com os ideais de consciência pura e *ego cogito* que com o ser humano, vivendo na concretude do ser em um mundo real, permeado por felicidade e sensibilidade (PELIZZOLI, 2002, p. 85).

Lévinas, ao propor como ponto de partida de seu pensamento a perspectiva da alteridade, vai de encontro ao sistema ocidental que concebe o ser humano e o mundo a partir de um *eu narcísico*, ensimesmado, totalitário. “A metafísica, a transcendência, o acolhimento do Outro pelo Mesmo, de Outrem por mim reduz-se concretamente como a impugnação do Mesmo pelo Outro, isto é, como ética que cumpre a essência crítica do saber”. Com efeito, “pensar o infinito, transcendente, o Estrangeiro, não é, pois, pensar um objeto”. Antes, trata-se de estar “[...] em face de um rosto”. (ROSA, 2012, p. 39, grifo nosso).

A investigação filosófica de Lévinas da fenomenologia husserliana se apraz da tentativa de apresentação de um “eu” não solipsista e da descoberta da diversidade de essências regionais que permanecem irreduzíveis. Mas, visto isso, Lévinas se propõe dar uma guinada para além dos conceitos que já lhe foram previamente estabelecidos na filosofia do mestre. Ele se lança numa proposta de Ética da Alteridade, onde há a valorização do humano com sua respectiva subjetividade e relação com o “outro”.

A subjetividade é uma construção que se dá pela tomada de “consciência da consciência” na relação com o “outro” do mundo. O humano enquanto ser dotado de um corpo hóspede da consciência no mundo está em relação com o *mesmo* pela necessidade, uma vez que ele também sendo hóspede no mundo dele depende, mas numa forma de dependência especial, pois na medida em que depende do mundo também possui uma independência, um “eu posso” ou liberdade, que permite transcender, como Lévinas apresenta nas páginas iniciais de Totalidade e Infinito:

A maneira do eu contra o outro do mundo consiste em morar, em identificar-se existindo *chez soi*. (...) O ‘chez soi’ não é um conteúdo, mas um lugar onde o eu posso, em que, dependendo de uma outra realidade, eu sou, apesar dessa independência, ou graças a ela, livre (LÉVINAS apud PELIZZOLI, 2002, p. 80, grifo do autor).

O modo como Lévinas entende a subjetividade se distancia e enriquece o conceito até então apresentado pelos seus predecessores. Ele quer levar em consideração a subjetividade do humano dotado de consciência e corpo, capaz de perceber-se como diferente do mundo ou outro do mundo com quem mantém relação, mas ao mesmo tempo discernindo que a relação com este não é um círculo fechado com constante retorno a um “eu puro”.

Para Lévinas a subjetividade se dá como tomada de consciência da consciência na relação do “eu” com o “outro” do mundo. O sujeito consciente da existência do “outro” diferente de si ou do “mesmo” alcança a autoconsciência e consciência do “outro” percebendo que com este “outro” mantém uma relação de alteridade.

A subjetividade é percebida na relação com o “outro” e com ele vai se desenvolvendo numa relação de alteridade, conceito que Husserl não havia ainda desenvolvido em sua filosofia. Em Husserl, o sujeito numa redução fenomenológica alcança o elevado grau de autoconsciência pela sua diferença em relação aos entes, mas não explora o sentido da alteridade e intersubjetividade presentes nesta relação, a isso se atem a filosofia levinasiana.

3 A compreensão levinasiana da racionalidade e da “ontologia do poder” apresentada no ocidente, sobretudo por Heidegger

Do mesmo modo que muitos filósofos da tradição moderna francesa resistiram com constância às correntes intelectualistas do Ocidente, assim também o fez Emmanuel Lévinas. A sua filosofia não visa depreciar linhas filosóficas em particular, mas através de movimentos empolgantes e cada vez mais gerais apresentar uma crítica às tentativas de massificação do humano, que chegam por vezes a desrespeitar a sua dignidade. De certa forma, Lévinas pensa que a violência filosófica tem início na defesa de que toda experiência pode ser inteligível.

A inteligência do ente consiste então em ir para além do ente, precisamente no aberto, e em percebê-lo no horizonte do ser. Equivale a dizer que a compreensão, em Heidegger, logra alcançar a grande tradição da filosofia ocidental: compreender o ser em particular já é colocar-se além do particular, compreender é relacionar-se ao particular, único a existir, pelo conhecimento que é sempre conhecimento do universal. (LÉVINAS, 1997, p. 26).

A ontologia heideggeriana traz à tona novamente o vigor filosófico dos diálogos de Platão e da Metafísica de Aristóteles, uma vez que apresenta toda a existência mergulhada na ontologia e, por isso, acessível à racionalidade do *Dasein* pela sua possibilidade de compreensão do ser em sua estrutura aberta.

Nada escapa à racionalidade, tal como é apresentada por Heidegger. O “ser-do-ente” é absolutamente inteligível ao *Dasein*, pois ele é o único existente com essência aberta por excelência.

É importante notar que a oposição de Heidegger ao afogamento da ontologia pelo existencialismo não foi de muita relevância pelo fato de que da sua ontologia em contrapartida surgiu uma inevitável filosofia da existência. A existência é entendida como anterioridade em relação ao mudo e a qualquer forma de relação com o “mesmo”. A existência para Heidegger é uma anterioridade e originalidade relacional com o ser.

E é porque a essência do homem consiste na existência que Heidegger designa o homem pelo termo *Dasein* (o ser aí) e não pelo termo *Daseineles* (o ente aí). A forma verbal exprime este facto que cada elemento da essência do homem é um modo de existir, de se encontrar aí. E a forma verbal exprime ainda outra coisa, que é da mais alta importância para a inteligência da filosofia heideggeriana. Já o dissemos: o homem não interessa à ontologia por ele mesmo. O interesse da ontologia vai para o sentido do ser em geral. (LÉVINAS apud BERNARDO, 2012, p. 148).

Lévinas percebe na filosofia heideggeriana o poder exorbitante que o mesmo dá à racionalidade, privilegiando superficialmente o homem pela racionalidade que lhe permite relacionar-se com o ser. O humano na ontologia de Heidegger não ocupa outro papel que o de ente dotado de essência aberta e capaz de responder à pergunta pelo ser em geral. (Cf. LÉVINAS, 1967). Por isso, é compreensível o uso do termo heideggeriano, *Dasein*, isto é, ser aí. Ser racional dotado de poderosa inteligência do “ser dos entes” em geral cuja capacidade de compreensão do ser perscruta todo o comportamento humano.

O homem inteiro é ontologia. Sua obra científica, sua vida afetiva, a satisfação de suas necessidades e seu trabalho, sua vida social e sua morte articulam, com um rigor que reserva a cada um desses momentos uma função determinada, a compreensão do ser ou a verdade. Nossa civilização inteira decorre desta compreensão, mesmo que esta seja esquecimento do ser. Não porque há o homem que há verdade. É porque o ser em geral se encontra inseparável de sua possibilidade de abertura, porque há verdade, ou, se se quiser, porque o ser é inteligível é que existe humanidade. (LÉVINAS, 1997, p. 22).

A ontologia heideggeriana transformou o homem em *Dasein* de tal forma que uma vez que assim o fez já não encontra prolegômenos da verdade na existência do homem enquanto tal, mas na inteligibilidade do ser pela essência aberta do “ser aí” ou *Dasein*. Ele possui o poder de mobilização e totalização dos entes; tudo lhe está acessível ao alcance da mão e diante dos olhos como uma “presença pura” e iluminados por uma “obscura claridade” norteadora do ser. (PELIZZOLI, 1994, p. 96).

No modo de ver levinasiano, a filosofia ocidental e a própria civilização, como ele mencionou anteriormente em *Entre Nós*, exibem uma tendência frequente e terrível de redução do que é diferente, isto é, do que tenha ousadia de se mostrar como estranho ou enigmático ao poder da inteligibilidade.

Tudo precisa estar acessível à mente porque do contrário, se se apresentar como fortuito ou excedente é então considerado como irrelevante ou presságio. Há uma espécie de ânsia perfeccionista de impor uma categoria de racionalidade com o objetivo de alcançar um mundo absolutamente inteligível (HUTCHENS, 2007, p. 29).

Lévinas é enfático na afirmação de que a metafísica teve o interesse principal de totalização, máxima redução de qualquer forma de diferença, do que é estranho ou fortuito à uniformidade, objetivando aumentar e demonstrar o poder de racionalização. O Filósofo em uma de suas exposições sobre o entendimento que tem acerca da racionalidade, tal como é abordada no Ocidente, declara: “[...] A racionalidade tem que ser vista como uma emergência incessante de pensamento a partir da energia da “moção do ser” ou de sua modificação, e a razão tem que ser compreendida a partir dessa racionalidade” (LÉVINAS apud HUTCHENS, 2007, p. 30).

Ele percebe na filosofia ocidental a supervalorização da razão e o desejo obstinado de redução de tudo o que seja diferente ao objeto manipulável pela racionalidade. É necessário que tudo seja possível de ser conhecido, compreendido a partir de certas pré-compreensões, sintetizado numa espécie de totalização, analisado e utilizado; se algo for percebido como coisa dotada de impossibilidade de ser perscrutada pela mente racionalista, ela é considerada como irrelevante ou mero presságio, coisas de que a razão não deve perder tempo em ocupar-se.

Nesse estado de elevação da racionalidade pela tendência metafísica ocidental, torna-se possível a percepção de uma teoria do poder sobre dois aspectos, a saber: quando o conhecimento consegue se adequar à realidade e tudo fica suscetível de redução à uniformidade; o segundo aspecto é quando o princípio metafísico da diferença é descoberto e tudo o que é diferente passa a ser entendido como compreensível. Desse modo, epistemologia e metafísica tornam-se fortes aliadas na progressiva tentativa de totalização. (HUTCHENS, 2007, p. 31).

No fortalecimento e influência da filosofia do ser, Lévinas se percebe na incumbência de apresentar uma proposta de libertação do humano das amarras do ser, da totalização e massificação de sua individualidade originária. Observando a perspectiva levinasiana, Marcelo Fabri afirma:

[...] Do mesmo modo que Heidegger não consegue desvincular-se da questão do ser, Lévinas parece incapaz de desviar-se da busca do *sentido do sentido*, da esfera que abre toda inteligibilidade e racionalidade. Daí pode-se dizer que sua obsessão é um ataque permanente à filosofia do ser, ao paganismo filosófico; e a sua preocupação maior é a descrição de um *autrement qu’être* que possa abalar as prerrogativas do primado ontológico. (FABRI, 1997, p. 176, grifo do autor).

A tradição defendeu uma filosofia primeira como viés da compreensão do ser. Nela o sentido do ser o revelava como correlação entre ser e conhecimento, identificando-a como lugar próprio da inteligibilidade e do sentido. Certamente, em tal correlação se instala uma diferença, porém, tal diferença é superada na verdade, onde o conhecido é compreendido e imanentizado pelo pensamento que tem poder de eliminar toda a alteridade. Neste sentido, “para a tradição filosófica, os conflitos entre o mesmo e o outro resolvem-se pela teoria em que o Outro se reduz ao mesmo”. (LÉVINAS, 1988, p. 34).

Em Lévinas, como também em seus comentadores, há uma oposição não à racionalidade, mas à valorização excessiva que é dada à mesma e à teoria ontológica, fundamentada nesse excesso que por sua vez visa uma totalização, ou seja, uma redução eliminadora das diferenças, não deixando espaço para um diálogo com a alteridade. Porém, dar relevância à alteridade é atitude de fundamental importância para esse Filósofo, pois o mesmo percebe que “o homem é em si mesmo uma relação, relação de desigualdade; é receptividade e sujeição, traz em si a marca da alteridade” (CASALONE, 1993, p. 345).

4 A ideia cartesiana de infinito na filosofia levinasiana e suas considerações sobre a mesma

A filosofia de Descartes influenciou muitos filósofos modernos e contemporâneos, sobretudo pela revolução copernicana que ele faz através de um ineditismo filosófico racionalista rico em novos conhecimentos. Descartes faz uma nova abordagem racionalista na qual o sujeito se apresenta como protagonista do conhecimento e não mais como um indivíduo à mercê da exterioridade.

Da filosofia cartesiana bebe também Emmanuel Lévinas. Ele não quer pensar a alteridade como mero “ser outro” como fez a onto-teologia quando trata da questão de Deus como sendo um “Ente Supremo”. Esforça-se para ir muito mais radicalmente e problematicamente em busca de um “outro de si”, um estranho, um diferente do mundo dos entes. Nessa perspectiva, ele pretende romper com a cultura da totalidade metafísica enxertada pelos gregos até os modernos, na tentativa de apresentar a proposta de alteridade na qual não estaria tudo reduzido ao simples existir dos entes.

A abordagem filosófica levinasiana presa pelo real valor do “outro” na sua singularidade, na sua subjetividade eticamente inviolável. Por isso, na tentativa de resgatar a importância do “outro”, extinta pela ontologia totalizante do ocidente, Pelizzoli afirma:

Lévinas busca em Descartes o esquema formal de uma ‘ideia de infinito’ que, refratária ao domínio da Razão, à inflexão tradicional, trate de, como *Infinito ético* e para além da negatividade pura da finitude, fazer frente ao trofismo da totalização, no encontro com a alteridade. (PELIZZOLI, 2002, p. 59, grifo do autor)

De maneira muito enfática, a empreitada filosófica levinasiana é sempre uma tentativa de libertar o humano na sua dignidade das amarras do ser em que foi colocado em cárcere pela conjuntura filosófico-metafísica, que perpassou dos filósofos antigos até a modernidade. Dessa forma, torna-se possível perceber que “o conceito de Infinito, oposto ao de totalidade, é ponto peculiar e forte em Lévinas... Seu sinônimo primeiro é exterioridade (ou alteridade), o qual não se determina pelo sentido espacial e cosmológico, nem pelo ontológico”. (PELIZZOLI, 2002, p. 60).

A apreciação que Lévinas faz do sentido do Infinito, como foi apresentado por Cartésio, contribuiu muito fortemente para sua defesa de princípios éticos de alteridade e sua oposição a qualquer maneira de filosofar defensora da imanência. É feito um resgate da ideia de Deus de forma ética sem recorrer à teologia ou resultando numa simplória teologia negativista.

A ideia do perfeito é uma ideia do infinito. A perfeição que a passagem no limite designa não fica no plano comum ao *sim* ou *não*, em que a negatividade opera. E, inversamente, a ideia do infinito designa uma altura e uma nobreza, uma transcendência. O primado cartesiano da ideia do perfeito em relação à ideia do imperfeito conserva aqui todo o seu valor. A ideia do perfeito e do infinito não se reduz à negação do imperfeito. A negatividade é incapaz de transcendência. Esta designa uma relação com uma realidade infinitamente distante da minha, sem que esta distância destrua por isso essa relação, e sem que esta relação destrua essa distância, como aconteceria para as relações dentro do Mesmo; sem que esta relação se torne uma implantação no Outro e confusão com ele, sem que a relação prejudique a própria identidade do Mesmo, a sua ipseidade, sem que ela silencie a *apologia*, sem que tal relação torne-se apostasia ou êxtase. (LEVINAS, 1988, p. 29, grifo do autor).

A forma como a ideia do infinito foi concebida é plausível aos olhos do filósofo franco-lituano, pois o perfeito apresenta-se como indomável, uma vez que este contém em si a infinidade; o perfeito não é percebido por meio de uma negação das imperfeições, mas pela percepção valorativa das mesmas que possibilitou notar a existência de algo mais originário e sem mácula, o perfeito; o perfeito é concebido não a partir de graus de perfeição em conformidade com a metafísica clássica e não está preso à negatividade sem possibilidade de transcendência. O partir do finito para chegar indutivamente à conclusão de que para além dele existe o perfeito, o Infinito, equivale a uma abertura à transcendência.

O Infinito se mostra como exterioridade. Na busca de que seja percebida a transcendência, em consonância com Descartes, o filósofo Lévinas mostra pela via do diálogo que o *ideatum*, o que é visado pela ideia, é infinitamente maior que o próprio ato pelo qual ele é pensado. Há uma desproporção entre o pensamento e aquilo ao qual ele tenta se ascender. A que se percebe entre *ideatum* ideia é constituinte do próprio conteúdo do *ideatum* (CASALONE, 1993, p. 345).

O pensamento visa sempre abarcar os termos da exterioridade, isto é, há uma intencionalidade de que a totalização seja assumida, mas aquilo que se entende por perfeito ou Infinito é exterioridade

exatamente por que ele excede a consciência vital ao passo que ao mesmo tempo mantém-se presente como imortal à consciência. (LÉVINAS, 1997, p. 37).

A perspectiva levinasiana acerca do Infinito parte da abordagem cartesiana, mas assume uma configuração própria à medida que se apresenta como uma aprofundada novidade na reflexão sobre o mesmo. O Infinito tem caráter transcendental e não é mera ideia de perfeição inatingível. Ele é o absolutamente perfeito, mas que mesmo não sendo absolutamente dado à razão não está restrito para o estabelecimento de relação não recíproca. Acontece que como afirma Lévinas “a ideia de infinito tem de excepcional o fato de que seu *ideatum* supera sua ideia, enquanto que para as coisas a coincidência total de sua realidade ‘objetiva’ e ‘formal’ não é excluída”. (LÉVINAS, 1988, p. 36).

O Filósofo também fez a distinção do humano em relação às coisas do mundo. Mas esta distinção ganha elevação e nobreza à medida que ele resgata o imensurável valor do rosto humano como lugar privilegiado da manifestação do Infinito. Por isso, afirma Pelizzoli (2002, p. 61): “O Infinito, portanto, leva de imediato aos seguintes termos: exterioridade, indicando a ruptura e os limites da totalização e síntese ontológica; alteridade do todo outro; Rosto como revelação do estranho e abertura do sentido ético por excelência...”. Lévinas adentra na ideia de infinidade em contraposição à violenta totalização, mas realiza uma reviravolta copernicana ao apresentar o rosto como lugar de aparição do absolutamente “Outro”, do Estranho, sobretudo por ser Infinito.

CONCLUSÃO

O que esboçamos brevemente sobre a relação filosófica de Emmanuel Lévinas com as filosofias de seus predecessores coloca em evidência o quanto o filósofo, em seu tempo, teve uma tarefa árdua na importante empreitada de trazer “o outro homem” para o pensamento, o existente à filosofia, e abrir a janela do ser para uma proposta inaudita que no fazer filosófico urge a tarefa de radicalizar o pensar em todas as possibilidades de alteridade, inclusive, nas deliberações cuja insensibilidade ética fez acreditar impensáveis.

Na filosofia husserlina, encontramos a proposta de *redução eidética* que esquadrihava assinalar a necessidade de um olhar exclusivamente direcionado aos fenômenos, ou como encontramos na expressão de Husserl, às *coisas mesmas*. Dando continuidade a essa perspectiva filosófica, é possível pensar heideggerianamente, como fenomenólogo, e engendrar uma *redução ontológica*, ou seja, uma colocação entre parênteses de todo aspecto ôntico, isto é, de todos os entes, para se pensar radicalmente o “ser”.

O presente trabalho apresentou de maneira objetiva o que em linhas gerais podemos denominar como um outro modo de pensar Lévinas, pensa-lo como um terceiro período da fenomenologia. Período que pela sua especificidade está para além da contribuição dos predecessores e porta características

suficientes para se classificar como uma *redução ética*, a saber: uma inédita suspensão de todos os elementos estritamente ontológicos do pensamento a fim de que se possa filosofar com razão ética percebendo o “outro” em sua infinidade inalienável.

REFERÊNCIAS

- BORDIN, L. Judaísmo e Filosofia em Emmanuel Lévinas. À escuta de uma perene e antiga sabedoria. *Síntese: Revista de Filosofia*. Belo Horizonte, v. 25, n. 83, p. 551-562, 1998.
- CHALIER, Catherine. *Lévinas: a utopia do humano*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- COSTA, Márcio Luiz. *Lévinas: uma introdução*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HUTCHENS, B.C. *Compreender Lévinas*. Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2007.
- POIRIÉ, François. *Emmanuel Lévinas*. Paris: Manufacture, 1992.
- LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1980
- _____. *La profinité*. *Archives de Philosophie*. N.34, 1971
- _____. *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*. Paris: Vrin, 1967.
- _____. *Totalidad e Infinito*. Solamanca: Ed. Sigueme, 1977.
- _____. *Totalité et Infini: essais sur l'extériorité*. 4 éd. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1988
- NODARI, Paulo César. O rosto como apelo à responsabilidade e à justiça em Lévinas. *Síntese: Revista de Filosofia*, Belo Horizonte, v. 29, n. 94, p. 191-220, 2002.
- PELIZZOLI, Marcelo L. A tradição filosófica e o discurso da alteridade – Lévinas e o Infinito mais além da Totalidade. *Studium: Revista de Filosofia*, Recife, n. 7 e 8, p. 73-99, dezembro, 2001.
- PIVATTO, Pergentino. *Não será necessário repensar o homem e a ética: os grandes desafios*. Porto Alegre: Edipucrs, 2006
- _____, Pergentino Stefano. A ética em Lévinas e o sentido do humano: crítica à ética ocidental e seus pressupostos. *Veritas: Revista de Filosofia*, Porto Alegre: Edipucrs, vol. 37, nº 147, 1992.
- _____. Responsabilidade e justiça em Lévinas. *Veritas: Revista de Filosofia*, Porto Alegre: Edipucrs, vol. 46, nº 2, p. 217-230, junho/2001.
- POIRIÉ, *Emmanuel Lévinas – Quietes-vous?* Lyon: La Manufacture, 1987.
- ROLANDO, Rossana. *Emmanuel Lévinas: para uma sociedade sem tiranias*. Educ. Soc. Vol.22, n.76.
- ROSA, Luís Carlos Dalla. *Educar para a sabedoria do amor: a alteridade como paradigma educativo*. São Paulo: Paulinas, 2012

A noção de solidariedade de Rorty na *graphic novel* *X-men: deus ama, o homem mata*.

Rorty's notion of solidarity in graphic novel X-men: God loves, man kills

Heraldo Aparecido Silva¹
Márcio Henrique de Matos Sousa²

Resumo: O presente artigo faz uma análise da *graphic novel* *X-men: Deus ama, o homem mata* (EUA/1982; Brasil/1988). Com o roteiro de Christopher Claremont e arte de Brent Anderson, a história em quadrinhos (HQ) aborda o conflito gerado pela não aceitação dos mutantes por outros seres humanos e como essa rejeição gera consequências para sociedade. Inicialmente, a noção de solidariedade do filósofo Richard Rorty é descrita. Depois, algumas definições acerca da origem e estruturação dos quadrinhos são apresentadas. Em seguida, os conceitos de herói, super-herói e mutante são discutidos. Posteriormente, analisamos a referida história em quadrinhos e relacionamos com a noção filosófica de solidariedade. A análise enfatiza, através da noção de solidariedade do neopragmatista Richard Rorty, que uma representação da realidade através da ficção, pode servir para estimular a reflexão sobre o ato de se importar com o próximo, a partir da analogia de situações vivenciadas por humanos e mutantes.

Palavras-chave: Quadrinhos. Solidariedade. Filosofia. Neopragmatismo. Márcio Henrique de Matos Sousa

Abstract: This article analyzes the *graphic novel* *X-men: God Loves, Man Kills* (USA / 1982; Brazil / 1988). With the script by Christopher Claremont and Brent Anderson's art, the comic strip (HQ) addresses the conflict generated by the non-acceptance of mutants by other humans and how this rejection has consequences for society. Initially, the notion of solidarity by the philosopher Richard Rorty is described. Then, some definitions about the origin and structure of the comics are presented. Then the concepts of hero, superhero and mutant are discussed. Later, we analyze the comic strip and relate to the philosophical notion of solidarity. The analysis emphasizes, through the notion of solidarity of the neopragmatist Richard Rorty, that a representation of reality through the fiction, can serve to stimulate the reflection on the act of caring for the neighbor, from the analogy of situations experienced by humans and mutants.

Keywords: Comics. Solidarity. Philosophy. Neopragmatism.

Introdução

O objetivo desse artigo é fazer uma análise da *graphic novel* "*X-men: Deus ama, o homem mata*", originalmente publicada nos EUA no ano de 1982 e no Brasil em 1988. A escolha dessa *graphic novel* se deve pelo fato de a mesma oferecer subsídios temáticos interessantes para fomentar uma posterior discussão em torno da noção filosófica de solidariedade. Tal concepção foi proposta pelo filósofo neopragmatista norte-americano Richard Rorty (1931-2007).

¹ Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos. Professor Associado da UFPI. Departamento de Fundamentos da Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFPI. Email: heraldokf@yahoo.com.br

² Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Bolsista de Iniciação Científica Voluntária (ICV/UFPI) Email: henriquem7@hotmail.com

Em linhas gerais, pretendemos descrever alguns dos principais aspectos constituintes de uma história em quadrinhos (HQ) e, nesse contexto, destacar as características, respectivamente, do herói, do super-herói e dos mutantes, visto que os protagonistas da *graphic novel*, se enquadram nesse gênero.

Como pretendemos evidenciar aqui, a partir da análise de “*X-men: Deus ama, o homem mata*”, o destaque conferido por Rorty ao gênero narrativo para fins solidários, pode ser ilustrado com bastante propriedade pelas histórias em quadrinhos em geral, mas particularmente, pelas *graphic novels*, em virtude de sua própria concepção original no âmbito da nona arte.

1 A noção de solidariedade em Rorty

Rorty (2007) explica que, além da antiga tensão entre o público e o privado, as pessoas estariam propensas a encenar papéis pré-estabelecidos na sociedade, mesmo quando se libertam da teologia e da metafísica. Para ele, dois tipos de pensadores historicistas contribuíram para essa libertação. Há os historicistas que se destacam pelo predomínio do desejo de autocriação; de se recriar ou reconstruir uma identidade: uma autonomia privada, como por exemplo, filósofos como Heidegger e Foucault. E tem os historicistas nos quais predomina o desejo de uma sociedade mais justa e livre, como os filósofos Dewey e Habermas, mas continuam inclinados para o desejo de perfeição privada; uma vida autocriada e autônoma.

Como alternativa, surge a figura do ironista liberal. Liberal segundo a definição de Judith Shklar são as pessoas que veem a crueldade como a pior coisa feita pelo ser humano. Enquanto Ironista é quem enfrenta a contingência de seus desejos e convicções. Então, Ironista Liberal é quem nutre em sua esperança a diminuição do sofrimento, de que cesse a humilhação do ser humano por seus semelhantes (RORTY, 2007).

Os ironistas liberais são pessoas que incluem entre esses desejos, impossíveis de fundamentar, sua própria esperança de que o sofrimento diminua, de que a humilhação dos seres humanos por outros seres humanos possa cessar (RORTY, 2007, p. 19).

Rorty (2007) sugere a possibilidade de uma utopia liberal, onde a solidariedade seria vista não como um fato reconhecido, mas um objetivo a ser alcançado, e sua origem não vem através da reflexão, é criada a partir do aumento da nossa sensibilidade à dor e humilhação, mesmo que de pessoas não familiares, a imaginação amplia a capacidade de perceber o sofrimento alheio e nos colocarmos no lugar do outro.

De acordo com Rorty (2007, p. 32) “[...] no fim do século XVIII foi que qualquer coisa podia ser levada a parecer boa ou má, importante ou sem importância, útil ou inútil, ao ser redescrita”. Nessa perspectiva, ao invés da teoria relatar a descrição desse processo, essa função de redescrição do indivíduo, de quem nós podemos vir a ser mudaria: “Essa não é uma tarefa para teoria é dada, mas para os gêneros como Etnografia, a reportagem jornalística, o livro de história em quadrinhos, o documentário dramatizado e, em especial, o romance” (RORTY, 2007, p.20).

Essa contingência da linguagem sustenta que assim como as mudanças históricas, as relações sociais poderiam ser modificadas de um dia pro outro, pois a verdade (de qualquer tipo) não é descoberta

e sim produzida mediante a criação e uso de novas linguagens (vocabulários). Nessa perspectiva, a filosofia pragmatista explica a herança deixada pelos revolucionários franceses, assim como dos poetas românticos, como a possibilidade de uma redescrição que pode influenciar transformações institucionais e individuais mediante novas possibilidades e usos do vocabulário.

As palavras usadas pelo ser humano no seu processo de socialização durante a vida são chamadas de vocabulário final, e por meio de um conjunto de palavras o indivíduo justifica seus atos e crenças. Para Rorty (2007, p. 133): “São as palavras com que narramos, ora com caráter prospectivo, ora retrospectivamente, a história de nossa vida. Chamo a essas palavras de o 'vocabulário final' de uma pessoa. Nesse sentido, o ironista liberal é o indivíduo que percebe sua incerteza sobre o próprio vocabulário, tanto pela influência de outros vocabulários, como por acreditar que seu vocabulário não seja suficiente para responder sobre as suas dúvidas.

A noção de contingência da identidade explora a necessidade de construção de uma identidade, pois a partir do momento que o vocabulário passa por uma mudança, é possível a criação de um novo ser humano. A identidade do sujeito é manifestada pela autocriação, logo há mudança de linguagem, colaborando para a redescrição do indivíduo e sua singularidade. Já a noção e contingência de uma comunidade liberal, trata sobre as reflexões morais e políticas acerca da sociedade a partir da proposição de uma redescrição do vocabulário tradicional a partir do entendimento atual e provisório de progresso moral. Para o filósofo alemão Kant, só é possível existir progresso moral quando a ação do indivíduo é regida pela razão, uma vez que se o homem carrega em sua natureza uma propensão para o mal; e é por meio da racionalidade que o homem conscientemente vai desenvolver regras de conduta, visando o bem da comunidade (RORTY, 2007).

Por sua vez, contra essa concepção essencialista, temos a proposta da noção de solidariedade, segundo aquilo que todos compartilhamos é a capacidade de, individualmente, nos compadecer com a humilhação e o sofrimento alheio. E quando há indiferença em relação ao outro, tanto na literatura como na vida real, os personagens cruéis são considerados desumanos. Assim, como a insensibilidade não é vista como a falta de algo da essência em comum, nossa obrigação moral de ajudar o próximo, não é equivalente ao sentido kantiano de dever moral por supostamente termos algo essencial em comum. Ao contrário, trata-se de uma obrigação moral sem pretensões universalistas, pois não tenta identificar algo como uma humanidade essencial, que seria transcendente em relação a todo ser humano particular e independente de suas diferenças tradicionais (língua, nacionalidade, cultura e etc.); porém, levando em conta as semelhanças em relação à dor e a humilhação, em que pessoas quase totalmente diferentes de nós, passam da posição de “eles” para “nós”(RORTY, 2007).

Nessa perspectiva, uma das principais contribuições de Rorty foi a possibilidade de utilizar a filosofia dentro da narrativa e, assim, estimular a capacidade imaginativa do indivíduo de refletir sobre situações reais dentro da ficção. Logo, as narrativas abordam temas diversos como violência, solidariedade, preconceito, etc.; de modo que, mesmo que por meio do elemento fantasioso, nos traz exemplos daquilo que pode acontecer com qualquer pessoa dentro da sociedade.

2 Origem e estruturação das Histórias Quadrinhos

A origem das histórias em quadrinhos, assim como sua estruturação e evolução, pode ser relacionada com diversos momentos históricos, que influenciaram diretamente as transformações dentro das sociedades. O início das HQs dá com as primeiras formas de comunicação antes da escrita, através de desenhos nas paredes das cavernas (pinturas rupestres), em utensílios de artesanatos: vasos, recipientes, tapetes, cerâmicas, barras de argila, até a invenção do papel e da imprensa (MOYA, 1994).

Por incrível que pareça, as origens das HQs estão justamente no início da civilização, onde as inscrições rupestres nas cavernas pré-históricas já revelam a preocupação de narrar acontecimentos através de desenhos sucessivos [...] para registrar a história por meio de sequências de imagens. (LUYTEN, 1985, p.16).

Antes de se tornarem populares, as histórias em quadrinhos não eram bem vistas por pais e professores, havia um discurso em relação a esse tipo de leitura, como conteúdo de má influência, por conter ideologias e críticas sociais. Ou seja, as HQs foram usadas como meio de divulgação de ideias políticas durante as guerras pelos governos de países em conflito, registrando diversos acontecimentos do século XX. Somente a partir da década de 1990 com a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases, foi que houve uma mudança na visão equivocada e preconceituosa em relação as HQs, que foram inseridas como outras linguagens e manifestações artísticas, no ensino médio e fundamental (VERGUEIRO, RAMOS, 2009).

O marco inicial foi o primeiro quadrinho norte – americano no ano de 1986, gênero humor, do autor Richard Felton Outcault, no Jornal *New York World*. Já no Brasil, com a editora Abril, maior da América Latina no período, teve início e consolidação com a impressão das revistas do Pato Donald. Com o tempo as HQs melhoraram na sua qualidade de produção, material e cores, à medida que as inovações tecnológicas iam surgindo, e em cada país, a HQ ficou conhecida por um nome que a caracterizava, por exemplo, no Brasil: Gibi (significava moleque) e eram revistas em formato pequeno; na América espanhola: *historieta*; na Itália: *fumetti* (fumacinhas em analogia aos balões de fala); na língua inglesa: *comics*; Portugal: *histórias aos quadrados*; e Mangá no Japão (MOYA, 1994).

Os quadrinhos se tornaram uma política educacional no país, inseridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – Referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental) e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE – Programa responsável por fornecer obras e materiais de apoio no ensino público das redes federal, estadual, municipal e do distrito federal na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e Adultos – EJA). A utilização das HQs no ambiente escolar tem por objetivo compreender a linguagem (Língua portuguesa), desenvolver a leitura (interpretação de texto) e auxiliar no entendimento de outras disciplinas (interdisciplinaridade) através de seus recursos e obras.

Com o PNBE de 2006, houve um movimento para a inclusão dos quadrinhos na área de ensino, citado entre os gêneros literários listados: (poesia, conto, crônica, romance e etc.), sendo nesse período várias obras clássicas da literatura universal, adaptadas para o gênero literatura em quadrinhos. No PNBE de 2008 nas obras direcionadas ao ensino infantil, não teve títulos de quadrinhos entre as 60

obras listadas, e do ensino fundamental apenas 7 de 100 obras. Já no PNBE de 2009 apesar do interesse maior ainda ser na aquisição de títulos literários, os quadrinhos na interpretação do Governo Federal é tido como gênero literário, sem necessariamente ter que ser adaptado, podendo migrar também para o Ensino Médio (VERGUEIRO; RAMOS, 2009).

De acordo com o diagnóstico elaborado pelo PNBE, os critérios para seleção de histórias em quadrinhos, feito por pesquisadores na área de teoria e ensino literário e técnicos do MEC, precisam ser revistos, tanto nos livros como nas histórias em quadrinhos, fazer uma relação entre texto e imagem, além do tratamento estético na leitura das narrativas visuais. Uma vez que os quadrinhos são uma arte autônoma, assim como o cinema, dança pintura, literatura e etc. Assim os quadrinhos constituíram seus recursos próprios de linguagem (VERGUEIRO; SANTOS, 2015).

Os primeiros espaços dos quadrinhos seriam em jornais, em formato de tirinhas nos suplementos dominicais, e posteriormente nas páginas semanais, fazendo parte do cotidiano dos leitores, sendo nesse momento mais acessível. Uma forma que os editores encontraram para aumentar as tiragens foi através dos *syndicates*. Os *syndicates* eram agências que compravam direitos de cartunistas para distribuir os trabalhos deles, determinando os conteúdos e padrões das tirinhas, de acordo com os valores morais de cada país onde seriam publicadas (LUYTEN, 1985).

A estrutura das HQs é composta por dois códigos: a imagem e a escrita, expressando a linguagem visual e verbal, dessa forma trabalha com o desenho e a literatura, tendo como característica marcante os balões de fala, que podem ter outras funções como pensamento, sonho, medo etc. A respeito disso, Luyten (1985, p.12) elucida que: “O balão é a marca registrada dos quadrinhos... expressando emoções diversas (surpresa, ódio, alegria, medo entre outros), que acompanham tipologicamente participando também da imagem.”

Dependendo do que a personagem quer transmitir para o leitor, o balão irá mudar sua forma, como por exemplo:

Partindo-se do balão fala, podemos encontrar o balão trêmulo (medo), balão-transmissão (para transmitir som de aparelhos elétricos ou eletrônicos), balão-desprezo, balão uníssono (mostrando a fala única de diversos personagens), balão mudo e dezenas de formações diversas.” (LUYTEN, 1985, p. 12).

Desse modo, os balões garantiram as histórias uma independência em relação ao narrador e as notas de rodapé, além de economizar expressões explicativas e espaço dentro do quadrinho.

A expressão *graphic novel* é usada para designar um tipo de quadrinhos que se destaca pela abordagem mais séria e com temáticas realistas. O termo se popularizou no final dos anos de 1970, como uma tentativa de se diferenciar do tipo de quadrinhos que priorizava o entretenimento. Como um novo tipo de publicação editorial, as *graphic novels* investiam na concepção de quadrinhos como uma forma autônoma de arte e literatura para adultos (MAZUR; DANNER, 2014).

3 Definição de Herói e Super-Herói

A definição inicial de herói é uma derivação do grego antigo e significa “homem com qualidades magnânimas; semideus” (LOEB, 2009, p. 24). Um exemplo de herói é Hércules, filho de Zeus (deus do trovão e líder dos deuses do olimpo), com a humana Alcmena, neta de outro herói da mitologia grega, Perseu. Conhecido por decapitar a criatura Medusa. Hércules ficou conhecido também na literatura ocidental por suas aventuras, ajudando pessoas e eliminando criaturas monstruosas que habitavam a terra.

Enquanto o super-herói seria uma pessoa que fora as vestimentas e a maneira como é chamado, possui poderes e/ou habilidades, que vão muito além do alcance de mortais. Ou seja, quanto mais poderoso é o indivíduo, menos risco de morte sofrerá em um combate contra o mal (LOEB; MORRIS, 2009).

E entre vários super-heróis, o principal exemplo seria o Superman. Criado segundo os valores e tradições de uma família tradicional americana, Clark Kent através de seu senso de moralidade, utilizava de sua força e habilidades sobre-humanas, para ajudar qualquer ser que tivesse em situação de perigo.

O super-herói personifica sentimentos que também afligem qualquer cidadão, como o medo e a esperança, por exemplo, e como lidar com esses sentimentos em relação aos seus poderes. E é através da vida desses personagens, que as pessoas vão se inspirar, procurando uma direção, um sentido para as vidas delas mesmas.

Morris (2009) define que uma das características do super-herói é utilizar a força do bem, para combater o mal, buscando a justiça em defesa dos oprimidos, procurando seu bem-estar no bem de todos, ajudando os indefesos, no entanto a característica básica entre o conceito de herói e super-herói seria que o herói mesmo podendo lutar em defesa de um oprimido, está muito mais vulnerável e exposto por não possuir nenhum poder, e caso falhe em sua ação, colocará em risco sua vida e a da vítima.

Um dos significados de herói, além de semideus, pessoa extraordinária por seus feitos guerreiros, é homem admirável por feitos e qualidades nobres.

Há muitos heróis nas obras de ficção e no mundo real que não possuem superpoderes. Os heróis que vivem e trabalham à nossa volta todos os dias incluem bombeiros, policiais, médicos, enfermeiros e professores. Eles são os guerreiros da vida diária cujos sacrifícios e atos nobres beneficiam a todos nós. Mas não costumamos pensar nessas pessoas como heróis (LOEB, 2009, p.25).

Por se tratar de funções tão comuns do cotidiano, as atividades dessas pessoas são vistas como algo normal e que eles se sentem bem por fazerem o que fazem, por satisfação pessoal e não pelo bem do coletivo. E a maioria das vezes esses profissionais são tidos como heróis somente quando vão além dos seus limites normais, em uma atitude dramática de arriscar sua vida em prol do outro. (LOEBE, 2009).

Para Loebe (2009) o super-herói é um herói com poderes e/ou habilidades sobre-humanas, que se desenvolveram e chegaram ao nível de super-humano. Ou seja, esses personagens passam por problemas e dificuldades em suas vidas, assim como qualquer pessoa, então procuram manter um equilíbrio voltando suas ações para o bem e pelo nobre. Logo nem toda pessoa fantasiada que combate o mal pode ser considerada herói, assim como nem todo indivíduo com superpoderes seria um super-herói.

Os valores morais seriam responsáveis por formar o caráter de ambos, fazendo com que os mesmos trabalhem em prol do bem comum, tanto para quem admira sua imagem, como para quem o critica. O que complementa o conselho do filósofo Sêneca: “Escolha para si um herói moral cuja vida, conversa e rosto expressivo lhe agradem; então imagine-o o tempo todo como seu protetor, seu padrão ético. Todos nós precisamos de alguém cujo exemplo possa nortear nosso caráter” (MORRIS, 2009, p. 30).

4 Origem e poderes dos *X-men*

Os *X-men* surgiram em 1963, quando a editora norte-americana Marvel Comics lançou a revista *The X-men*, abordando a temática super-heróis, criação do editor e roteirista Stan Lee, com a colaboração de alguns desenhistas, principalmente Jack Kirby (MARTINS, CARVALHO, 1985).

Mutante é aquele que sofre uma mutação genética, ou seja, um gene sofre mudança estrutural na fita de DNA, transmitindo características que podem afetar tanto o genótipo (gene) como o fenótipo (físico) do indivíduo. No caso dos *X-men*, todo ser humano teria um gene conhecido como gene X, e quem manifesta tal gene, apresenta algum tipo de poder. Geralmente esses poderes ficam em estado latente, se manifestando durante a puberdade e/ou em alguma situação de perigo, ameaça e/ou stress enfrentada pelo mutante.

Uma vez que essas habilidades eram expostas para outras pessoas, esses mutantes eram vistos por muitos como aberrações, resultando em um sentimento de não aceitação pela família e às vezes pelo próprio indivíduo, além de discriminação por parte da sociedade pelo fato de serem diferentes, e alguns desses mutantes por revolta e não suportando o preconceito, acabaram tendendo para o mal, e outros pra bem.

Esses que tenderam para o bem formaram a equipe dos *X-mens*, jovens recrutados pelo professor Charles Francis Xavier (que também possui habilidades especiais, poderes psíquicos), para combaterem as forças mutantes que ameaçam a terra.

Charles cria uma escola para recrutar jovens mutantes com o intuito de os ensinarem a controlar seus poderes e se aceitarem como são, alguns depois seguiam suas vidas normalmente, outros escolhiam fazer parte da equipe dos *X-mens*.

Os mutantes não são uma raça biológica, pois a sua reprodução não está restrita aos seus semelhantes, mas também com humanos. Essas características enquadram os *X-men* em universo particular, X-verso:

O X-verso é único em representar superpoderes resultantes de um processo biológico natural, a mutação. Outros super-heróis populares desenvolvem seus poderes após algum acidente ou graças ao uso de certas tecnologias especiais. Por exemplo, os Quatros Fantásticos foram expostos aos raios cósmicos, e o Homem-Aranha foi picado por uma aranha radioativa. (...) A mutação que dá aos *X-men* seus poderes não é, porém, no sentido estrito, o resultado de um mecanismo evolucionário. Ela é a concretização de um potencial que estava dormente no genoma humano (TESCHNER, 2009, p. 213).

Em linhas gerais, os principais personagens da *graphic novel* que será analisada a posteriormente são alguns mutantes membros da equipe de super-heróis *X-men*. A origem e os poderes dos protagonistas são brevemente descritos na sequência (BEAZLEY; YOUNGQUIST; BRADY, 2005).

Lince Negra (ou Ariel): É o codinome de Kitty Pride. Americana, cresceu no subúrbio em Deerfield, no estado de Illinois, foi aos 13 anos que manifestou seus poderes, e assim descobriu que era mutante. Poderes: Conseguir atravessar objetos sólidos entre os átomos, caminhar no ar, e danificar aparelhos elétricos.

Professor X: Charles Xavier é americano, de Nova York. Vivenciou o surgimento de seus poderes ainda na juventude, Charles é defensor da convivência pacífica entre os humanos e os mutantes. Poderes: Telepatia e Projeção astral.

Noturno: Kurt Wagner nasceu na região alemã da Baviera. Foi abandonado pela mãe e descoberto por uma cigana e criado num circo, onde foi criado sem preconceito e desenvolveu suas habilidades. Poderes: Teletransporte, Acrobata, Cauda preênsil e invisibilidade limitada.

Ciclope: Scott Summers é de Los Angeles, na Califórnia. Perdeu os pais num acidente aéreo. Descobriu seus poderes na adolescência, foi acolhido pelo professor Xavier, tornando-o primeiro membro dos *X-men*. Poderes: Rajadas ópticas de força.

Wolverine: James Howlett (Logan) nasceu em Alberta, Canadá, numa família privilegiada e de boa condição financeira. Ao presenciar o assassinato do pai por um funcionário, James manifesta seus dons mutantes e garras de osso que saem do dorso. Poderes: Sentidos aguçados como um animal, fator de cura acelerado, garras e esqueleto repleto de adamantium, um metal (fictício) ultra resistente.

Tempestade: Ororo Munroe é do Quênia, na África. Teve os pais mortos numa explosão de bomba após se mudarem para a cidade do Cairo, no Egito. Órfã foi criada por um ladrão líder de um bando. Ao descobrir seus poderes na adolescência, é recrutada pelo professor Xavier que a convence usar seus poderes para o bem. Poderes: Controle do Clima e voo.

Colossus: Piotr Rasputin foi criado numa fazenda na Rússia, na época da antiga União Soviética, foi visto com preconceito pelos moradores depois que manifestou seus poderes. Teve sua entrada nos *X-men* ao conhecer e ajudar o professor Xavier. Poderes: Transmutação em aço orgânico, super-força, resistência sobre-humana.

Magneto: Eric Magnus possui origem Judaica, passou sua juventude no campo de concentração em Auschwitz na Polônia, único sobrevivente de sua família, depois da 2ª Guerra Mundial conheceu e se tornou amigo de Xavier. Poderes: Mestre do magnetismo, habilidoso estrategista. Na história em quadrinhos que analisaremos em seguida, Magneto não integra a equipe dos *X-men*.

5 A *graphic novel* Deus Ama, o Homem Mata

Durante os anos de 1970 e 1980, a população negra nos EUA ainda sofria com os resquícios de movimentos racistas, criados após o final da guerra civil americana no século XIX, período em que negros afro-americanos das colônias do sul dos estados unidos recém-libertados, foram impedidos de exercerem

seus direitos sociais (adquirir terras e votar, por exemplo), por movimentos que defendiam ideais extremistas e de extermínio, perseguindo com o intuito de eliminar, segregar e impedir a ascensão do negro, movimentos cujas ações eram justificadas pelo ideal de “purificação” da população americana.

Baseado nesse contexto se inicia a *graphic novel*, já no século XX exatamente durante o ano de 1982, quando duas crianças negras, Mark de 11 anos e Jill de 9 anos, são perseguidas por purificadores durante a noite, executadas e presas às correntes do balanço no *playground* da Escola Elementar de Westport no estado de Connecticut, sendo identificadas somente pela manhã.

Porém os corpos das crianças são descobertos pelo mutante Magneto (Erik Magnus) que se culpa por não ter chegando a tempo de salvá-las. Ele se sente ainda pior por serem crianças e, então, promete a si mesmo fazer justiça. Logo, o assassinato do casal de irmãos, que possivelmente também tiveram os pais assassinados, cria o estopim para uma guerra declarada entre seres humanos e mutantes.

Erik é um dos sobreviventes do Holocausto promovido pelos Nazistas durante a segunda Guerra Mundial, e foi nos campos de concentração da Alemanha que teve os pais mortos, sofreu muita discriminação antes de descobrir seus poderes, motivo pelo qual se apegou ainda mais a causa mutante, defendendo a ideia de que não seria possível a convivência entre seres humanos e mutantes.

Enquanto isso na cidade de Nova York, um reverendo fanático conhecido por William Stryker, cria uma cruzada religiosa formada por seguidores denominados purificadores (grupo paramilitar) com o objetivo de captura e eliminar mutantes, usando textos bíblicos e a mídia (imprensa televisiva) como meio de buscar apoio da população contra a raça mutante.

Stryker possui um passado obscuro, há 30 anos antes de ser tornar um pastor, quando ainda era um sargento do exército americano, durante um fim de turno de trabalho, enquanto viajava para visitar a família com sua esposa, sofreram um acidente na estrada. Imediatamente sua esposa entrou em trabalho de parto, e sozinho no meio do deserto de Nevada, sem ajuda a única opção foi fazer o parto. O que ele não esperava era ter um filho mutante que, na época, só o identificou como um monstro. E em um momento de loucura sacrifica o próprio filho, mata a esposa semi-desacordada, e aproveitando a cena do acidente para ocultar o crime, simula uma explosão eliminando a esposa e o filho.

Naquele momento Stryker achou ter resolvido o que para ele seria um problema, mas devido sua conduta agressiva e o alcoolismo, após um inquérito foi expulso do exército, e interpretou a situação como uma benção de Deus por ter sobrevivido ao acidente, assim decide mudar de vida se tornando um pastor, a partir da criação de uma seita colocando como missão perseguir e eliminar mutantes. Antes de fundar a Cruzada Stryker, o reverendo soube da existência e trabalho do professor Xavier, através de um artigo numa revista, então depois de alguns meses pesquisando, conseguiu identificar que o seu filho na realidade era um mutante, e não um monstro como pensou.

Outro personagem importante dentro da trama é o professor Charles Xavier, mutante com poderes telepáticos e de projeção astral, responsável pela criação da escola Xavier para jovens superdotados, uma mansão que tinha como função acolher jovens mutantes oriundos de todo mundo e ensiná-los a controlar seus poderes, usando-os para o bem. Nessa escola os alunos tinham aulas teóricas e práticas, treinamento de combate, refeições e moradia. Então, quando estivessem preparados, seguiam

suas vidas. À medida que a escola foi evoluindo, alterou o nome para Instituto Xavier para Estudos Avançados. Alguns mutantes preferiam morar na mansão-escola por tempo indeterminado e assim faziam parte da equipe de super-heróis conhecida como *X-men*.

O Reverendo elaborou um plano, cujo objetivo inicial era destruir os *X-men*, equipe original de mutantes liderada por Charles Xavier, pois como o professor e seus alunos já eram bastante conhecidos, e responsáveis por construírem uma boa imagem da raça mutante na sociedade, para Stryker com a eliminação deles, seria mais fácil distorcer essa imagem, e manipular a população contra os outros mutantes, conseguindo mais seguidores.

Xavier e Stryker tiveram seu primeiro conflito intelectual num programa de TV, transmitido ao Vivo nos EUA, no entanto o professor não teve tempo de resposta, e nessa situação o reverendo aproveitou para bombardear de questionamentos o professor, sobre a possível ameaça dos mutantes em relação ao convívio social e político com a população não só americana, mas também a nível internacional. Já que houve um aumento da quantidade de mutantes no mundo.

Inclusive o questionamento sobre as diferenças de genótipo e fenótipo entre um mutante e um ser humano, classificados respectivamente como Homo Superior e Homo Sapiens, e a desvantagens de um homem comparado a um mutante, tanto em relação à força física como aos poderes, já que os humanos são destituídos de tais habilidades. Depois dessa entrevista parte da população ficou em dúvida se realmente não haveria conflitos na convivência com uma raça superior.

No caminho de volta a mansão, o carro do professor Xavier sofre um atentado orquestrado por purificadores do reverendo Stryker, porém é salvo pelas habilidades de sua equipe, mesmo assim é sequestrado junto com os mutantes tempestade e ciclope. Stryker prossegue com seu plano em busca de capturar o resto da equipe, que reage e ataca também para se protegerem, e mesmo com treinamento diário, os *X-men* passam por dificuldades, sofrem ataques contínuos até perderem a chance de reação.

Neste momento Magneto é primordial para os *X-men*, apesar de em outros tempos ter entrado em conflito com a equipe devido às divergências de opinião com Xavier, e seu objetivo de querer conquistar a terra para criar um mundo que não dependesse da raça humana. Ele surge disposto a ajudá-los e, pra isso, não mede forças, pois desde quando conheceu Charles em Israel onde ambos eram voluntários tratando os sobreviventes do Holocausto, deixou bem claro para o professor que não acreditava na coexistência pacífica entre humanos e mutantes, pois como minorias, logo seriam perseguidos como Erik vivenciou. Desse modo, quando os *X-men* mais precisam de ajuda, Magneto aparece e, assim, todos os não capturados vão ao resgate de Xavier e dos outros membros da equipe.

Charles, Ciclope e Tempestade são levados para Cruzada Stryker, uma espécie de quartel general do reverendo, local onde os purificadores faziam experiências e tortura com quem era capturado. Xavier foi drogado, colocado dentro de um tanque de água, com a cabeça presa em um suporte ligado a eletrodos, que estimulava seu córtex cerebral, causando uma lavagem cerebral. Tempestade e Ciclope foram colocados em cápsulas ligadas ao campo mental de Xavier e que neutralizam seus poderes mutantes, assim induziria o professor a usar seus poderes psíquicos contra os membros de sua própria

equipe. Liderados por Magneto, os outros *X-men*: Colossus, Ariel, Wolverine e Noturno, conseguem resgatar Ciclope e Tempestade que, depois de algum tempo desacordados, são despertados por Erik.

Para finalizar seu plano contra os mutantes, Stryker por meio da imprensa organiza um sermão que seria transmitido ao vivo do *Madison Square Garden* num evento que contaria com a presença das principais autoridades políticas dos EUA, além de grupos religiosos e populares. Tal oportunidade havia sido elaborada pelo próprio reverendo que criou o evento para divulgar suas ideias de purificação, colocando de vez a opinião pública contra a raça mutante.

A equipe corre contra o tempo para libertar Charles que, depois da lavagem cerebral feita através da administração de drogas que ampliam a sensibilidade psíquica, passando por um processo de alienação religiosa baseada na distorção de evangelhos do novo testamento, agora acreditava que Deus o redimiu de seus pecados e que, em troca, ele deveria fazer justiça usando seus poderes para identificar, inibir e destruir qualquer mutante.

Striker, sabendo que Magneto e os *X-men* viriam não só ao resgatar do professor, como também tentariam atrapalhar seu plano, assume o controle da mente de Charles através de um dispositivo de sondagem mental acoplado nele e utiliza essa arma para neutralizar qualquer mutante que tivesse dentro e nas proximidades do ginásio. Mas durante o sermão alguns políticos, jornalistas e pessoas no local acharam que Stryker estava muito eufórico ao proferir palavras de senso de justiça e extinção de uma raça, apesar disso a maioria em volta do ginásio o apoiava, se manifestando e levando cartazes que fazia apologia a exterminação dos mutantes. Quando os *X-men* já estavam nas proximidades do ginásio, seguidores de Stryker ativaram o dispositivo de sondagem mental, logo pessoas próximas começaram a desmaiar, até mesmo um senador dentro do ginásio foi afetado, alguns mutantes atingidos pelas ondas mentais, nem mesmo desconfiavam que fossem mutantes.

Magneto se vê impossibilitado de interferir, pois seus poderes também foram bloqueados, nesse momento os *X-men* invadem o ginásio e entram em confronto com um grupo de purificadores, e com o alcance das ondas mentais o reverendo descobre que até uma de suas aliadas era mutante e não hesita em matá-la na frente de todos. Ciclope consegue tirar Xavier do controle mental do reverendo e destruir o aparelho de sondagem. Daí acontece o ponto alto da história, pois Ciclope revela ao público presente e telespectadores, todos os crimes do reverendo incluindo a criação de grupo paramilitar e sua sede de justiça, matando quem entrasse em seu caminho; enquanto Stryker continuava tentando induzir a população a acreditar que os mutantes são aberrações não aceitas por Deus e deveriam ser exterminados.

Em um momento de desespero Stryker perde o controle mais uma vez, então prestes a matar com uma pistola a mutante Ariel, é impedido por um policial que o fere. Assim o conflito é encerrado, o reverendo William Styker e alguns de seus seguidores são presos e ficam a disposição da justiça, o público é liberado do ginásio pela polícia e os *X-men* são inocentados, pois as autoridades presentes concluíram que eles eram vítimas e não culpados.

De volta à mansão X com todos salvos, mais uma vez Magneto convida a equipe e o professor a se aliarem a ele, seguindo sua ideia de criar uma sociedade mutante independente de humanos, atacando se fosse preciso, justificando que já estava cansado de ver mutantes perseguidos e mortos. Por um

momento Charles aceita, mas se emociona e muda sua opinião novamente ao ouvir Ciclope dizer que se voltar contra a sociedade não seria a solução, já que mesmo sendo mutantes eles possuíam em si humanidade, então Magneto respeita a decisão do professor mesmo achando um absurdo, porém promete que se os *X-men* falhassem, ele voltaria.

6 *X-men* e a Solidariedade em Rorty

Quando o professor Xavier criou uma escola para mutantes nos Estados Unidos, os primeiros conflitos foram internos, pois a instituição era formada por jovens mutantes de vários lugares do mundo, e conseqüentemente o convívio com outra cultura, idioma e crenças diferentes, requer um determinado tempo para se adequar ao novo país. Os EUA, no seu processo de colonização, conviveu com vários movimentos racistas e xenófobos, criando vertentes que influenciaram outros grupos no século XX. Essa relação de não aceitação e estranhamento do diferente, um dos temas abordados na HQ, ocorre pela ausência de solidariedade, como conseqüência a sociedade se torna indiferente, se recusando a aceitar seu semelhante. Pois é através da solidariedade que nos importamos com cada um de nós, pelo que temos em comum com os outros, mesmo não havendo parentesco.

Rorty (2007) utiliza o termo Solidariedade humana, para caracterizar o sentimento que difere de crueldade, que é quando o indivíduo passa a ver como rotina o sofrimento das pessoas, perdendo o interesse pelo outro. Enquanto a crueldade afasta a solidariedade aproxima, por conseqüência a máxima da solidariedade seria atingida quando os outros são vistos como um de nós, aqueles com quem nos solidarizamos, no caso quando os *X-men* são hostilizados e encontram alguém com quem se compadeça e/ou se identifica com suas causas.

Nem todos os mutantes apresentam diferenças no seu fenótipo quando comparados a um ser humano, dificultando na identificação, quando não há manifestação de poder, então são muito semelhantes a quem não é, mas quando identificados na maioria das vezes não são aceitos. Nessa perspectiva a HQ através da ficção retrata que os problemas enfrentados pelos mutantes são os mesmo enfrentados por qualquer pessoa como: discriminação racial, xenofobia, homofobia, preconceito social, machismo, dentre outros. No entanto são vistos como uma ameaça de maior proporção, pois suas habilidades criam vantagens em relação ao ser humano.

Por isso, devido às constantes perseguições e enfrentamento entre *homo superior* e *homo sapiens*, existe o constante conflito ideológico entre Magneto, que defende uma raça de mutantes independentes da sociedade humana (mesmo que para alcançar o objetivo, tenha que derramar sangue) e Xavier, que luta pelo convívio entre mutantes e humanos de forma pacífica.

Segundo Rorty (2007) é no período de conflitos e guerras que geralmente as pessoas ficam mais sensibilizadas a dor de seus semelhantes ou não. Quem não se sensibiliza seria visto como cruel, pois nessa pessoa haveria ausência de solidariedade, e para que esse sentimento fosse despertado, precisaria haver um estímulo imaginativo por parte de gêneros narrativos como: reportagem de jornal, etnografia, histórias em quadrinhos e romance, que vão ser úteis para o processo de descrição e redescricao de nós

mesmos.

7 Considerações Finais

A ausência de solidariedade na sociedade cria indivíduos insensíveis e inertes em relação aos problemas enfrentados pelas pessoas. Assim, quando uma pessoa entra em contato com situações de dor, sofrimento, violência, tortura, humilhação ou qualquer outro processo que descaracterize a dignidade humana e, mesmo assim, essas situações vivenciadas por outras pessoas, não a afeta, identificamos essa pessoa como cruel, pois houve a perda de sensibilidade por parte dela.

As consequências de uma sociedade cruel são as guerras, miséria, violência urbana, entre outros conflitos. Por isso Rorty (2007) fala que quando o ser consegue redescrever o mundo, ter uma nova visão em relação ao que lhe cerca, é neste momento que o cotidiano passa a ser visto com mais sensibilidade, por sua vez, as pessoas passam a se solidarizar mais com seu próximo, vivendo além da rotina.

Nesse sentido, o filósofo norte-americano sugere que os gêneros narrativos, dentre os quais as histórias em quadrinhos, podem contribuir decisivamente para chamar nossa atenção para os sofrimentos de pessoas que são consideradas estranhas ao nosso convívio habitual. Para ele, as narrativas ficcionais ou não, como no caso da *graphic novel* analisada que contém nítidas semelhanças com fatos históricos e dramas reais, contribuem para ampliar nossa imaginação e empatia de uma forma que as teorias não conseguem. O resultado disso é um progresso do acréscimo da nossa sensibilidade, na capacidade de nos importar com os outros, de modo que a solidariedade passa a ser exercida de forma cada vez mais ampla e inclusiva. Portanto ser solidário gera benefício mútuo, tanto pra quem exerce o sentimento, como para quem é afetado por ele, daí sua importância para sociedade.

Referências

- BEAZLEY, Mark; YOUNGQUIST, Jeff; BRADY, Matt. **Enciclopédia Marvel**. São Paulo: Panini, 2005.
- CLAREMONT, Christopher; ANDERSON, Brent. **X-men: Deus ama, o homem mata**. São Paulo: Abril, 1988.
- IRWIN, William; HOUSEL, Rebecca; WISNEWSKI, J. Jeremy. **X-men e a Filosofia**. São Paulo: Madras, 2009.
- IRWIN, William; MORRIS, Matt; MORRIS, Tom. **Super-heróis e a filosofia**. São Paulo: Madras, 2009.
- LUYTEN, Sonia. M. **O que é História em Quadrinhos**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- MARTINS, Jotapê; CARVALHO, Hécio de. **Dicionário Marvel**. Editora Abril, 1985.
- MAZUR, DAN; DANNER, Alexander. O alvorecer da *graphic novel*, a geração raw e os comix punk. In: **Quadrinhos – história moderna de uma arte global: de 1968 até os dias de hoje**. São Paulo: Martins Fontes, 2014. p. 181-198.
- MOYA, Álvaro de. **História das Histórias em Quadrinhos**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- RORTY, Richard. **Contingência, Ironia e Solidariedade**. São Paulo: Martins, 2007.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Os quadrinhos oficialmente na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. (Orgs.). **Quadrinhos na Educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009. p.9-42.

VERGUEIRO, Waldomiro; SANTOS, Roberto Elísio dos. **A linguagem dos quadrinhos**: estudos de estética, linguística e semiótica. São Paulo: Criativo, 2015.

Perda da tradição e crise na educação, à luz do pensamento de Hannah Arendt

Loss of tradition and crisis in education in the light of Hannah Arendt's thought

Maria de Jesus dos Santos¹

Resumo: Um dos elementos que compõe a face negativa da crise no mundo moderno e que se faz perceber na educação é o rompimento do fio da tradição. Hannah Arendt anuncia e denuncia esse rompimento fazendo referência direta à tradição do pensamento político ocidental e afirmando que o totalitarismo representa o cume deste processo; na educação, isso se tornaria visível quando o passado deixa de lançar luzes para o presente e para o futuro e já não é concebido como uma força capaz de atribuir um significado incontestável à prática educativa e imprimir certa durabilidade e coesão a uma comunidade cultural. Este artigo visa discutir as implicações entre perda da tradição e crise na educação no mundo moderno, pois, para além das dificuldades pedagógicas, se enfrenta, nesse campo, uma crise de dimensões ético-políticas.

Palavras-chave: Rompimento do fio tradição; Crise na educação; Mundo Moderno

Abstract: One of the elements that make up the negative face of the crisis in the modern world and that is perceived in education is the breaking of the thread of tradition. Hannah Arendt announces and denounces this breakthrough by making direct reference to the tradition of Western political thought and stating that totalitarianism represents the culmination of this process; in education, this would become visible when the past no longer sheds light on the present and the future and is no longer conceived as a force capable of attributing an unquestionable meaning to educational practice and imparting a certain durability and cohesion to a cultural community. This article aims to discuss the implications between loss of tradition and crisis in education in the modern world, because, in addition to the pedagogical difficulties, a crisis of ethical and political dimensions is faced in this field.

Keywords: Loss of Tradition; Crisis of education; Modern world

Introdução

O rompimento do fio de nossa tradição de pensamento compõe a face negativa da crise no mundo moderno e isso se faz perceber na educação. Hannah Arendt compreendeu que há uma dissipação da tradição do pensamento ocidental, sinalizando que atingimos circunstâncias limítrofes em nossa civilização. Em sua compreensão, “uma análise histórica e o pensamento político permitem crer, embora de modo indefinido e genérico, que a estrutura essencial de toda a civilização atingiu o ponto de ruptura” (ARENDR, (1989, p. 5), porque os padrões morais e sociais, os institutos e as instituições jurídicas e políticas, o cânone judaico-cristão, e todo corrimão que pôde sustentar os homens até o século XX, ruíram; com o apogeu do totalitarismo os acordos, os pactos, as leis, a ciência, os projetos formativos e educacionais, os empreendimentos humanos ficaram sob suspeita; as categorias, os conceitos e as noções com que se operava não dão mais conta do que vem se apresentando. Por isso, ao nos

¹Doutora em Filosofia da Educação pela FE-USP. Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí. Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE/UFPI). Email: professoramjs@gmail.com

destinarmos a compreender nossa tradição de pensamento, teremos que trazê-la como um *tesouro perdido*, e, analisar *a quebra de um fio* que trazia o passado até nós, desvelando seu gradual esgarçamento e abrupto rompimento e, a situação em que nos encontramos hoje, sem referenciais simbólicos e firmes que nos ampare.

Conforme essa pensadora nos fez ver, “já não podemos nos dar ao luxo de extrair aquilo que foi bom no passado e simplesmente chamá-lo de nossa herança, deixar de lado o mau e simplesmente considerá-lo um peso morto, que o tempo, por si mesmo, relegará ao esquecimento.” (ARENDT, 1989, p. 6). Tudo isso se deu porque nossa tradição teria sido atravessada tão radicalmente pelo mal que adveio do mundo totalitário, que tudo aquilo que o homem empreendera em termos de pensamento ficara fora do lugar. Os ventos totalitários se impuseram sobre o século XX como uma avalanche, deixando tudo à mostra; e quando isso ocorreu, quando a corrente subterrânea da história ocidental veio à luz e usurpou a dignidade de nossas tradições, as incertezas essenciais do nosso tempo acabaram sendo todas desnudadas; o improvável aconteceu - fábricas de mortes foram construídas e funcionaram de forma voraz. Por isso, “todos os esforços de escapar do horror do presente, refugiando-se na nostalgia de um passado ainda eventualmente intacto ou no antecipado oblívio de um futuro melhor, são vãos” (ARENDT, 1989, p. 6). Essas palavras fortes que soam em nossos ouvidos como um grito e denunciam que o fio da tradição se rompeu definitivamente, abrem a obra *Origens do totalitarismo*, publicada em 1951, e, chamam nossa atenção pelo peso da realidade que trazem consigo. Arendt estava tomada pelos reveses que a vida lhe apresentara.

Essa ruptura da tradição, com seu ocaso e enfraquecimento, transcorrem toda obra de Arendt, alinhavando diferentes temas e problemas; é um assunto central para suas teses acerca do advento da sociedade de massas e do totalitarismo e encontra-se na base de sua filosofia moral; é também o fio condutor de suas análises sobre as crises da autoridade e da educação no mundo moderno, pois é com a perda da tradição que entra em declínio uma forma específica de autoridade: “aquela na qual o passado é concebido como um modelo capaz de atribuir um significado incontestado à prática educativa e imprimir durabilidade e coesão a uma comunidade cultural” (CARVALHO, 2017, p.53)

1 É possível educar sem uma referência direta ao passado?

A poetisa Cecília Meireles, olhando para o homem e para o tempo, nos disse em versos “Faze-te sem limites no tempo. Vê a tua vida em todas as origens. Em todas as existências, o teu começo vem de muito longe” (MEIRELES, 1982, p. II). Neste estudo, refletiremos sobre o educar hoje, com vistas no presente e no futuro, sem contar mais com um passado à mostra e com uma tradição viva, e, procurando acolher essa verdade poética de que *nosso começo vem de longe*, e que a educação só é possível se os novos encontrarem algo no mundo que lhes possibilite construir sua existência e dar-lhe algum sentido. Assim, educar, com o significado que estamos reivindicando, deve estar próximo daquilo que nos dissera

Quintiliano² (um ato simultâneo de conceder alguma herança e legar algo ao outro para que ele tome posse, dê vida e transforme). Como efetivar esta tarefa – com um passado encoberto pelas sombras, já sem força para alumiar o presente – constitui-se em um dos desafios de nossa época.

Charlot (2000, p. 52) nos disse que o homem sobrevive por nascer em um mundo humano, pré-existente aos que nascem, que já está estruturado, ou, conforme a compreensão de Arendt, um mundo “*fabricado*” como artifício humano. E, a condição humana se perfaz pelo ingresso dos novos em um mundo onde o humano existe sob a forma de outros homens e de tudo o que a espécie humana construiu anteriormente; isso atesta, de algum modo, a relevância da tradição no processo de formação. Kant (2017, p. 10), ainda no século XVIII, querendo destacar a força da faculdade do entendimento, que é própria somente dos humanos, afirmou a necessidade da educação, indicando que o homem é a única criatura que precisa ser educada, que este deve servir-se de sua razão, e, por não ter, de imediato, a capacidade de fazê-lo, ao entrar no mundo, é preciso que os outros o façam por ele. Isso evidencia igualmente que os homens, quando ainda novos, precisam de cuidados, e, reforça a necessidade de formação e de transmissibilidade.

Bacena (2009, p. 13) nos assegurou que “de uma geração a outra se transmite um mundo, o que é o mesmo, as possibilidades de fazer mundo dentro do mundo e que o transmitido forme parte de um pacto geracional”. Para ele, se transmite o que já estava –corpo, língua, lugar – e, ao mesmo tempo, se transmite as possibilidades contidas num corpo, numa língua, num lugar, se transmite a possibilidade de um começo, e isso é a expressão da liberdade. Contudo, sabemos das vicissitudes em realizar tal tarefa pela educação. Platão, na *Apologia*, já colocara em tela o problema de educar os homens, questionando ironicamente sobre essa possibilidade, a qual, ainda hoje se tem a dificuldade de realizar; permanecemos com incertezas e inseguranças quanto à realização de tal ato. Longe de ser um exercício automático e simples, o educar é sempre complexo, cercado de dificuldades e estratégias, o qual, sem uma ligação direta com nossas tradições, e não sendo mais possível acessar inteiramente as diferentes narrativas que compõem nossa história ocidental, tornar-se-á, cada vez mais, um trabalho espinhoso e muitas vezes sem sentido em nossa época.

Para Hannah Arendt, a educação e o educador têm uma tarefa imperativa: apresentar aos recém-chegados que mundo é esse a que vieram. Tal mundo não se iniciou em sua geração, mas possui uma longa história composta pela sucessão de realizações e experiências que as gerações passadas viveram nele. Possui, igualmente, uma longa história futura, uma sucessão de gerações que trarão a sua novidade, as suas realizações e experiências próprias. A educação, “ao apresentar o mundo às gerações do presente deve tentar fazê-las conscientes de que comparecem a um mundo que é o lar comum de múltiplas gerações humanas, e, há nisso algo categórico: o mundo só sobreviverá se os novos lhes trouxerem suas novas experiências” (FRANCISCO, 2007, p. 34).

Com tudo isso, estamos certo de que, não mais reconhecer uma tradição consistente e viva que nos garanta sustentáculo no mundo atual, ajuda a assinalar fortemente uma crise na educação, e esse é um

²Professor, advogado e orador romano do século I da era cristã.

tipo de certeza dilacerante. Hobsbawm (1995, p. 24) afirma que a transformação mais perturbadora do século XX é a desintegração dos velhos padrões de relacionamento social humano e, com ela, a quebra dos elos entre as gerações, quer dizer entre passado e presente. Para esse historiador contemporâneo de Arendt, a reviravolta social e cultural que vinha ocorrendo gradualmente e que se agravou da década de 60 do século XX para cá, teve como consequência mais imediata o desprezo pelo passado, sendo essa reviravolta cultural a mais profunda revolução da sociedade, desde a idade da pedra, porque foi assim que, segundo Ele, “o galho começou a estalar-se e partir-se” (Ibidem).

Nesse entendimento de Hobsbawm (1995), no fim do século XX, pela primeira vez, tornou-se possível ver como pode ser um mundo em que o passado, inclusive o passado no presente, perdeu seu papel, em que os velhos mapas e cartas que guiavam os seres humanos pela vida individual e coletiva não mais representavam a paisagem na qual se moviam, o mar em que navegavam. *Não sabemos mais aonde nos leva, ou mesmo aonde deve nos levar, nossa viagem.*

Nosso ponto em discussão é o desaparecimento da tradição como linha de força que dava acesso ao passado e como educar diante dessa realidade abstrusa, mas o passado, ainda que encoberto e desprezado, não está sob suspeita; estamos afirmando que existe uma repulsa ao passado, mas nenhum ceticismo nos levou a protestar sobre a existência dele, ainda que as novas gerações o depreciem, isso não está posto em questão por Arendt, nem por nós. Passado e tradição estão em conexão inexaurível, mas são coisas distintas, seus sentidos e significados se entrelaçam e interfluem, mas não devem confundir-se; o desaparecimento de um, embora nefasto, não implica necessariamente a dissipação do outro, o enfoque de Arendt é apresentar o risco de esquecimento do passado, quando não se valida mais as tradições:

A perda inegável da tradição no mundo moderno não acarreta absolutamente uma perda do passado, pois tradição e passado não são a mesma coisa [...] com a perda da tradição perdemos o fio que nos guiou com segurança, através dos vastos domínios do passado; esse fio, porém, foi também a cadeia que aguilhou sucessivas gerações a um aspecto predeterminado do passado [...]. (ARENDR, 2014, p.130).

Os problemas que se elevam, conforme nos fez entender Arendt (2014, p. 130) é como ter acesso ao passado sem a tradição que iteradas vezes o entregou nas mãos dos homens, de gerações a geração, dando lhes a ancoragem necessária para estar no mundo com alguma estabilidade e, adjunto disso, saber como a educação pode assumir, hoje, alguma responsabilidade com o mundo comum, se não puder mais ofertar algo de valioso aos novos.

Se o acesso ao passado foi impedido, porque as tradições não possuem mais uma força capaz de nos trazê-lo, seu conteúdo já não poderá ser disponibilizado, ou pelo menos não estará mais acessível numa medida em que possa ser posto em diálogo frutífero com o presente e com futuro, pela educação, e, sem essa conexão, o ato educativo pode se tornar estéril. Arendt alertou para essa temível ameaça, “não se pode negar que, sem uma tradição firmemente ancorada – e a perda dessa firmeza ocorreu muitos séculos atrás, toda dimensão do passado foi também posta em perigo” (ARENDR, 2014, p.131), por isso, ainda que não sejam análogos, passado e tradição estão em vias de serem esquecidos, pois o prejuízo de

um implica em dano para o outro, e todos esses danos envolvem o processo de formação humana. Por não reconhecer o passado, os mais novos vivem hoje como se estivessem num sucessivo presente: a destruição do passado, ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e funestos do final do século XX. “Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, como se morassem numa bolha, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem” (HOBSBAWM, 1995, p.13).

Isto vem ocasionando uma estranha repulsa pelas origens, pelo que já fora simbólico para gerações anteriores, gerando uma perda cultural e “ontológica”. Sem a tradição não há um caminho seguro que guie o homem ao passado, já que a via de acesso à história na qual foi forjado está fechada, esse bloqueio o deixa de muitos modos, à deriva, impossibilitado do encontro consigo mesmo, o que pode implicar numa pobreza e “perda do ser”, e, porque isso pode ocorrer, o passado precisa ser redimido pela e para a educação dos novos: “perder toda relação com o passado significa simplesmente que esquecemos quem somos” (PORCEL, 2016, p. 213), sem passado ficamos “menore”. E isso representa uma constante ameaça para a resposta de “quem somos”, pois significa um prenúncio de que podemos desmoronar, o que causa uma sensação de iminente desastre, provocando, no lugar da formação dos novos, uma deformação. Isso põe o sentido da existência humana em apuros:

Estamos ameaçados de um esquecimento, e um tal olvido [...] significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão da profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser pela recordação – *do passado*[...]. (ARENDDT, 2014, p. 131, grifo nosso).

A dimensão humana da profundidade depende de uma relação direta e significativa entre a existência e o passado, há uma correlação e uma referencialidade entre o homem e o tempo; e o não acesso às raízes, a não lembrança ou não recordação da ancestralidade produzem uma diminuição do homem, um tipo de aleijamento no seu *vir a ser*. Arendt entende que o homem só cresce em existência mediante sua quantidade de passado e de experiências vividas³. Ela sugere que memória e profundidade se enleiam como forças decisivas na formação das identidades humanas, no entanto, a memória, “que é apenas um dos modos do pensamento, embora dos mais importantes, é impotente fora de um quadro de referência preestabelecido” (ARENDDT, 2014, p. 31), ou seja, a memória só atua articulada a uma tradição e inserida no âmbito de uma cultura, atingindo assim suas profundezas, pois somente dessa forma se torna condição de existência e de humanidade. Um memória individual, ainda que possível, é impotente.

Memória, no universo mitológico grego foi personificada em *mnemosyne*, emprendia-se ao verbo *mimnéskein*, que significava “lembrar-se de”, “recordar de”, e que se opunha, sobremaneira, ao “esquecer de”. Nesse sentido, a mitologia pode nos auxiliar a lidar com essa categoria, visto que recordar se constitui num esforço de retornar a um momento originário, de senti-lo e torná-lo eterno, em contraposição às

³Essa ideia aparece com vigor na narrativa de Arendt sobre a autoridade entre os Romanos, que está no texto *Que é autoridade?* (2014).

nossas experiências atuais com o tempo, que o tomam como algo efêmero, que escoar, se estilhaça e se perde, a memória nos concede uma possibilidade de nos colocar novamente na presença das tradições dos antepassados que nos ajudaram a ser o que somos. Contudo, Mircea Eliade (1963, p. 147) nos alertou sobre os riscos de uma memória individual e sobre o valor da memória coletiva, aquela que abrolha do senso de pertencimento a uma tradição; nesse sentido, uma existência individual só se torna e mantém plenamente humana, responsável e significativa ao passo que se inspira no repertório da memória coletiva, constituída dentro de uma tradição.

Platão⁴ diferenciava a memória, dizendo haver duas modalidades distintas: *Mnèma*, que é a memória viva e conhecedora, transmissão oral e direta do logos pela viva voz, identificada com o discurso de autenticidade/autoridade do pai ou mestre. E, *hypomnèsis*, aquela caracterizada pela diminuição do número de lembranças evocáveis ou pela dificuldade de memorizar fatos e eventos, um tipo deficiente de memória, que é rememoração, *recolecção*, consignaço, essa última advém do contato com o que foi escrito e, às vezes, pretende prescindir do logos do falante, que é presente, vivo e fonte de vida. Aquele que traz a tradição oral conteria o signo da memória viva e a escrita estaria no escopo da *hypomnèsis*. O educador, ainda que não tenha consciência plena do uso dessas ferramentas, utiliza-se, reiteradas vezes, das duas modalidades de memória no processo de formação dos novos, pois traz suas experiências e tradições na fala e no diálogo – *Mnèmè*, apresentando o que fora fabricado e criado pelas gerações anteriores, e na escrita, pela imagem, pelo texto – *hypomnèsis*.

Contudo e por tudo isso, um dos problemas da educação moderna é que o passado deixou de ensinar, que estamos envolvidos numa trama de esquecimento em que parece não haver sentido em recordar; nossa memória não se constitui um valor, apagou-se o desejo do encontro com aquilo que ficou de nós lá atrás, o presente nos satisfaz e constitui, como afirmou Arendt,

A verdadeira dificuldade na educação moderna está no fato de que, a despeito de toda conversa da moda acerca de um novo conservadorismo, até mesmo aquele mínimo de conservação de uma atitude conservadora sem o qual a educação simplesmente não é possível, se torna, em nossos dias, extraordinariamente difícil de atingir [...]. (ARENDDT, 2014, p. 243).

Se o esquecimento está em voga, o que é incongruente com a educação, hoje toda atitude de conservar é feita com muitas ressalvas, há um medo, quase sempre velado, de ser antiquado ou reacionário; constata-se, com isso, uma mudança severa na relação com o tempo, que nos aparece como uma ameaça, vemos crescer uma revulsão ao passado, “o imediato, o aqui e o agora governam o jogo dos desejos. O economismo, a precipitação pela novidade, real ou, mais frequentemente, reinventada, são fontes de uma gulodice do momento” (GUILLOT, 2008, p. 70), o que se reveste na cultura dominante do imediatismo e tem por implicação direta a dificuldade de se motivar crianças e jovens para aprendizagem

⁴ Nos textos *Teeteto*, *O Sofista* e *Fedro* é possível ver a relação de aproximação e de afastamento entre memória e percepção; autonomia da memória em relação a percepção; conservação da percepção e recordação; percebe-se que a memória excede sempre um registro perceptivo, o traço que vem do sensível. No *Fedro* encontramos uma relação entre recordação, imaginação e percepção sensível.

de tudo aquilo que exija uma compreensão mais alargada ou o envolvimento com uma temporalidade mais longa – isso hoje é cansativo e enfadonho. Vive-se um tipo de fantasia onde se acredita ser possível situar o homem no agora e construir critérios imediatos, sem ter contato com referenciais e critérios advindos de outras gerações – *exnibilo*.

Koselleck (2006, p. 34) também percebeu que uma mudança já vinha ocorrendo, desde o iluminismo, que até meados do século XVIII era perfeitamente razoável contar-se com a futuridade do passado, havia uma expectativa de que o futuro se assemelharia de algum modo ao passado, precisamente, porque nada de muito inédito poderia em princípio ocorrer, ou seja, mesmo que o passado não servisse como modelo, antes ainda era possível tirar pequenas conclusões do passado para o futuro; algumas experiências luminosas podiam inspirar o presente. Entretanto, os tempos são outros, o passado está sob o véu dos destroços e o futuro é plena escuridão, tudo o que temos é o presente e o agora se impõe sobre nós como um fardo.

Essa questão repercute no campo educacional, porque esse não se reduz ao “como ensinar”, isso vai além de um problema pedagógico instrucional, e assume uma dimensão humana; a pergunta adequada deve ser sobre “o que ensinar hoje”, pois esta se conecta ao conteúdo e ao sentido público da educação. Se o passado não se faz acessível, se as gerações mais velhas não têm mais nada a dizer às novas, ou estas estão indiferentes àquelas, uma crise na tradição ressoa necessariamente na educação. Porque a influência mútua entre as gerações é condição do processo de formação dos homens, o intercâmbio intergeracional pode tomar várias formas, desde à impregnação cultural, por meio da convivência cotidiana entre gerações, à sistematicidade do ensino escolar, mas “ele sempre supõe a presença pessoal de um mediador autorizado, capaz de familiarizar os que são novos no mundo com as sutilezas, a opacidade, as ambiguidades inerentes ao caráter simbólico do universo humano” (CARVALHO, 2017, p. 64). Desse modo, considerar um universo cultural anterior ao do presente, reconhecer uma vinculação e um senso de pertencimento a ele, representa uma precondição para o florescimento do sujeito.

Entendemos com isso que o velho e o novo precisam estar abertos, disponíveis, em posição de acolhimento, para se colocarem em relação de aprendizagem contínua. Contudo, educar demanda uma obrigação: respeito ao passado e à temporalidade que atravessa os sujeitos envolvidos na relação ensino-aprendizagem,

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita relação com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito passado. É sobremodo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado [...]. (ARENDRT, 2014, p. 244).

Se for próprio do ofício do professor relacionar o velho e o novo, disso resulta que uma crise na tradição envolva diretamente a educação, porque, o que vem ocorrendo, provoca e revela, entre outras coisas, uma lacuna sobre conteúdos, valores, sentimentos, que devem estar disponíveis ao educador na ocasião de suas práticas e ao ser interpelado pelos novos. Se for estabelecido um fosso entre o presente e

o passado, altera-se diretamente o sentido da formação humana, por isso, a insegurança e as dificuldades dos educadores de hoje quanto ao que ensinar, ultrapassa o universo dos problemas pedagógicos, pois

Se o fio da tradição se rompeu, se todas as nossas categorias de juízo e reflexão moral foram pulverizadas, o que nós enfrentamos é um problema de máxima importância, que desafia as possibilidades mesmas das transmissões pedagógicas: *e a pergunta sobre o que transmitir?* é o centro da inquietude arendtiana, o núcleo de sua preocupação filosófica com a educação, um núcleo que tem relação com a crise da modernidade [...]. (BACENA, 2009, p. 10, tradução nossa).

Se não sabemos o que transmitir e ensinar; se aquilo que foi transmitido só possui um sentido ao ser conectado ao paradigma econômico; se os que estão aprendendo é que definem a pauta do dia; se tivermos que educar sem poder escutar o passado e tendo como referencial apenas o presente, encontramos-nos diante de uma enxurrada de condicionamentos que, antes de serem pedagógicos, são políticos. Estamos assumindo, nesse estudo, que não é razoável, nem suficientemente possível educar no presente tendo como alicerce apenas as experiências mais imediatas – *o tempo do agora* (porque o agora é um tempo subordinado e condicionado que só existe no fluxo e na lacuna entre o passado e o futuro, o agora não se sustenta *per se*). Sair desse labirinto e ver como se pode pensar e pôr em prática a educação, apesar de uma tradição fragmentada e da certeza de que é impraticável se educar sem uma alusão às experiências reconhecidas e luminosas que cintilaram em alguns momentos de nossa história, é uma carga demasiado pesada que se impõe sobre os educadores de hoje.

2 Sinais do rompimento do fio da tradição na educação

No texto *A crise da educação*, 1958, Arendt percebeu que no contexto americano (dos EUA), havia muitas questões que acentuavam a crise nesse domínio, tornando-a um problema político de primeira ordem. Em sua compreensão, “em parte alguma os problemas educacionais de uma sociedade de massas se tornaram tão agudos, e, em nenhum outro lugar as teorias mais modernas no campo da pedagogia foram aceitas tão servil e indiscriminadamente” (ARENDR, 2014, p. 228). Para além dos desafios de ter que responder a contento a uma sociedade de massas, e, ter que conviver com um forte sentimento de igualdade, em todas as esferas da vida, “o que disseminava uma ilusão de igualdade de oportunidade” (Idem, 2014), a educação americana estaria fortemente influenciada pelas derivações da pedagogia moderna e da *progressive education* - que queriam resguardar o princípio político da igualdade universal dentro da escola e fortalecer o fundamento pedagógico da não-diretividade -, visto que estas teriam chegado à América como um paradigma forte.

De forma bem objetiva, Arendt elenca e articula três pressupostos da *progressive education* assentados no campo educacional americano – todos eles conectados ao espírito igualitário, que se desejou implantar naquele mundo que vivia o *pathos* do novo⁵. O primeiro deles, afirmava que: “existe um mundo

⁵ Esse pacto está vinculado ao lema “uma nova ordem do mundo” e à chegada ininterrupta de estrangeiros na América – “o entusiasmo extraordinário pelo que é novo exibido em quase todos os aspectos da vida diária

da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônoma e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem” (ARENDT, 2014, p. 230). No segundo pressuposto, que estava relacionado à questão do ensino, defendia-se que “sob a influência da psicologia moderna e dos princípios do pragmatismo, a pedagogia transformou-se em uma ciência de ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” (Ibidem, 2014, p.231). A terceira proposição se referia a uma teoria moderna da aprendizagem – o pragmatismo, que assume o pressuposto básico de que é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fazemos e *experenciamos*; e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer (ARENDT, 2014, p. 232).

O que nos interessa aqui é o segundo pressuposto criticado por Arendt, que se relaciona e articula diretamente com a questão da tradição. A preocupação de Arendt é relativa ao educador, e com o que ele tem para ofertar aos novos; é sobre a formação docente e os conteúdos dos quais se deve dispor para realizar o trabalho educativo e efetivar a responsabilidade com o mundo que ela quer formular um juízo; por isso, sua análise recai sobre o novo modelo de formação docente, especialmente dos professores das séries iniciais que, em sua compreensão, teria sofrido ao longo do tempo, uma modificação radical, uma vez que esse professor não mais precisaria conhecer os meandros de uma matéria, ou aprofundar-se numa área de conhecimento em que pudesse adquirir autoridade e reconhecimento, bastaria a ele aprender a ensinar, e dominar um conjunto de métodos e técnicas didáticas para auxiliar aos novos a assumirem sua aprendizagem; adotando essa nova postura, caberia ao educador *ensinar a aprender*, não haveria um saber a ser transmitido, ele se furtaria de suas raízes e tradições e se tornaria um agente militante do não-diretívismo, e, por restringir-se a fazer apenas esse serviço, se nivelaria aos alunos, uma vez que sua fonte de autoridade, o conhecimento aprofundado do mundo e a responsabilidade por ele, teriam sido abrogados.

Uma escola liberada desta autoridade do professor deveria se dedicar somente a construir relações simétricas e desenvolver processos de socialização e novas formas de relação com o saber, logo, ela dispensaria a mediação do professor e da instituição como fontes legítimas de orientação e justificação de escolhas, regras e princípios, tornando obsoleta toda ideia de transmissão.

À luz do pensamento de Arendt, é problemático enfatizar o caráter metodológico da ação pedagógica sobrepujando os conteúdos, os valores, a cultura e a história, e, sua transmissão, tal ação assinalaria, na educação, o rompimento do fio da tradição e confirmaria um traço sombrio de crise; compreendemos que o “como ensinar” não pode debelar o “que ensinar” e “para que ensinar”. Isso porque, assim como a formação humana ocorre em ambientes informais e diferenciados, e por existir “várias maneiras de se acolher os novos, como pais, podemos acolhê-los no seio da família, como sacerdotes numa instituição religiosa, como amigo, num círculo fraternal” (CARVALHO, 2007, p. 20), ela se desenvolve igualmente em ambientes formais, como a escola, pela mão dos educadores, que carecem,

americana, e a concomitante confiança em uma perfectibilidade ilimitada; tudo isso, inspira um *pathos* do novo e gera um cuidado especial aos recém-chegados por nascimento, com vistas na política [...]” (ARENDT, 2014, p. 224).

para isso, de uma formação específica, de conteúdos específicos, porque possuem ampla responsabilidade pela educação de crianças e jovens. Sabemos que cada dia mais a educação é um processo sistemático que ocorre “pela instrução e pelo ensino e, consiste na assimilação de conhecimentos e experiências acumulados pelas gerações anteriores no decurso do desenvolvimento histórico” (LIBÂNEO, 2013, p. 23), e nisso reside a amplitude desse ofício, que não pode prescindir de um conteúdo efetivo a ser ensinado.

Ao assimilar passivamente as regras deste pressuposto moderno e pragmático trazido acima, que pensava o professor apenas como “um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa, que sua formação é no ensino e não do domínio de qualquer assunto particular” (ARENDT, 2014, p. 231), se aceita que, no campo educacional, o jogo está perdido e há muito pouco a se fazer em termos de formação humana. O que resultou desse entendimento na América foi um aleijamento na formação docente:

Nas últimas décadas *houve* um negligenciamento extremamente grave da formação dos professores em suas próprias matérias particularmente nos colégios públicos, e como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece de encontrar-se apenas um passo a frente de sua classe em conhecimento [...]. (ARENDT, 2014, p.231).

Com esse novo juízo acerca da tarefa do professor e sobre sua respectiva formação, a educação que já evidenciava uma crise, aprofundou seus equívocos:

Não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos – *quando se defende um mundo de crianças* – mas também que a fonte mais legítima de autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz [...].(ARENDT, 2014, p.231, grifo nosso).

Entendemos que, nesse aspecto, a crítica de Arendt pode ser estendida para outras partes do mundo, inclusive para nossa realidade brasileira, ela mesma nos asseverou que não podemos cair na tentação de supor estarmos tratando apenas de problemas confinados a algumas fronteiras nacionais, visto que, se há alguma regra geral em nosso tempo, essa é a possibilidade de alguns problemas poderem se repetir em diferentes partes do mundo. A formação docente também nos aflige no Brasil. José Sérgio Carvalho confirma a preocupação de Arendt quanto a essa proposição sobre a formação e a prática docente,

É como se os professores também dissessem aos seus alunos: faltam-nos os critérios para examinar a extensão dos problemas educacionais porque eles se tornaram agudos demais. Perdemos as referências, os pontos de apoio nos quais acreditávamos poder recorrer na busca de respostas “no que concerne aos procedimentos, às escolhas e, sobretudo, ao significado público que atribuímos ao processo educacional (o que ensinar? como? em nome de que educar? (CARVALHO, 2013, p. 5).

O significado público *do que ensinar e em nome do que fazê-lo* implica em referências e sentidos, para agir e dá significado à sua tarefa, a prática do professor ultrapassa em muito uma orientação quanto ao

como aprender, ou ao aprender fazendo. Ao ensinar ele demonstra se respeito, sua consideração e todos os esforços de acolhimento a seus alunos por meio do ensino, da iniciação deliberada e sistemática nas linguagens, dos procedimentos e valores que caracterizam, tanto sua área de conhecimento quanto a cultura e os valores da instituição que ele representa – a escola (CARVALHO, 2007, p. 20); o professor também apresenta e entrega aos novos um mundo de objetos produzidos e compartilhados por aqueles que os antecederam, atestando o movimento de sucessão no qual estamos imbricados (FRANCISCO, 2007, p. 33), pois, ao escolher apenas o presente como paradigma, o professor tem muito pouco nas mãos, o que empobrece, sobremodo, o ato educativo.

Como a ação do professor não se restringe *a ensinar Joãozinho a ler*, e, o professor domina uma arte que procura “eivar os homens à sua altura, ou melhor, elevá-los mais alto do que eles mesmos, ao que existe em cada um deles que é mais alto do eles mesmo” (LARROSA, 2006, p. 11), e, a partir disso ele “puxa e eleva aqueles com os quais se envolve, fazendo com que cada um se volte para si mesmo e vá além de si mesmo, que cada um chegue a ser aquilo que é” (Idem, 2006, p.11) – seu processo de formação não pode se limitar aos aspectos didáticos. Toda formação docente deve ser extensa e profunda. Sobre isso, há muito tempo vem se falando na conjunção necessária entre a competência técnica e o compromisso político do educador e de como essa competência pode ser ampliada e como esse compromisso pode ser efetivo na prática docente, repercutindo dentro da escola,

A educação que é feita pela instituição escolar, na qual se encontra o professor, reveste-se de características distintas da que se realiza em outras instituições: ali, ela se dá de modo organizado e sistemático. Ali organiza-se o currículo: definem-se os objetivos a serem alcançados, os conteúdos a serem socializados, os métodos, o processo de avaliação. *Ali se estrutura um projeto de formação dos indivíduos. E para ali desenvolver seu trabalho, formam-se os professores. Em qualquer instituição educacional, o professor é aquele que tem como tarefa partilhar, séria e rigorosamente, o conhecimento e os valores, formando seres humanos e formando-se humano junto com eles[...].* (RIOS, 2009, p. 15, grifo nosso).

A tarefa de partilhar conhecimentos e valores, defendida aqui pela educadora brasileira Teresinha Rios, conta, inevitavelmente, com um processo educacional que se desenvolve dentro ou relacionado aos fios de uma tradição e, coaduna-se ao que Arendt apontou como dupla responsabilidade do educador, que pode ser sintetizada em *responsabilidade com o mundo comum*, mas, essa tarefa só pode se efetivar na prática se houver uma formação docente que conjugue múltiplas dimensões:

Na configuração da prática pedagógica, é possível explicitar as dimensões da competência dos professores – técnica, estética, política e ética. E tornam-se mais claras as exigências para um trabalho docente de boa qualidade: além de um domínio do conhecimento de uma determinada área e de estratégias para socializá-lo, um conhecimento de si mesmo e dos alunos, da sociedade de que fazem parte, das características dos processos de ensinar e aprender, da responsabilidade e do compromisso necessário com a construção da cidadania e do bem comum [...][...]ter um domínio rigoroso e seguro do saber referente à área de conhecimento de sua formação é algo que diz respeito a apenas uma das dimensões do trabalho docente – a dimensão técnica. Se não se consideram as outras dimensões – estética, política e ética – não se pode fazer referência a um trabalho competente do professor [...]. (RIOS, 2009, p. 17).

Assim, fica explicitada a necessidade do professor *ter um domínio rigoroso e seguro do saber referente à área de conhecimento em que atua*, e não somente dar ênfase às estratégias metodológicas para socializá-lo – que é nossa questão aqui. Estamos defendendo que “o professor é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia” (TARDIF, 2002, p. 39). Por isso, é preciso munir os educadores das variadas ferramentas que lhes possibilitem lidar com o conhecimento já produzido e se produzindo, incluindo as vicissitudes que o mundo atual apresenta.

Um dos problemas que perpassa essa questão que se relaciona ao rompimento do fio da tradição e indica uma crise nesse domínio, diz respeito a como o educador de hoje pode articular o tempo, compatibilizando *o educar* e uma cultura do instante, porque tudo que entrelaça o ato educativo a uma temporalidade mais larga e o retira de situações imediatistas e emergenciais, confronta os modelos atuais, que se vinculam a um culto do presente ou, conforme nomeou Guillot (2008, p. 141), “aos consumidores de instantes”, aqueles que querem respostas prontas, rápidas e curtas, adquiridas através de um *click* no *Google*. A história tem nos apresentado diferentes modos de nos relacionarmos com o tempo, se antigamente o passado era a referência e, julgava-se que de alguma maneira as experiências antigas ainda serviriam de inspiração em momentos difíceis, e, se num passado mais próximo de nós, após o iluminismo, a referência passou a ser o futuro, “o futuro dava sentido ao presente” (GUILLOT, 2008, p. 144), hoje vivemos a era do “presenteísmo” (HARTOG, 2003, p. 272), onde o que há é um fascínio pelo tempo real.

Essa reverência que se faz ao presente vem sendo destacada e aprimorada nas práticas educativas, tornando todo ato de transmitir anacrônico e, assim sendo, em se estabelecendo essa fugacidade, a educação corre perigo. Ou seja, a elevação do presente a um lugar supremo, superior ao passado e ao futuro, isola-o ao ponto de impedir que uma temporalidade se desenvolva, quebra-se todo movimento de sucessão, e somente o instante imediato prevalece, não há transmissão porque o agora se perfaz sozinho, parece haver grandezas secretas no presente que o tem feito se bastar, e esta “imediatidade” pode invalidar o jogo temporal, característico da atividade educacional. Vemos passado e presente envolvidos numa trama de permanente disputa e, se hoje, somente essa relação conflituosa é possível, torna tudo mais difícil para o educador, visto que ele não saberá ao certo que critérios podem ser usados para fazer escolhas dessa monta; não há como decidir (numa lógica disjuntiva) entre um ou outro, não é tarefa simples discernir sobre “tempo bom” e “tempo ruim” e optar sobre o que extrair deles para ofertar aos novos. Gerard Guillot (2008), ao se perguntar como fica a educação em meio a essa contenda, chegou à conclusão de que os educadores de hoje exercem uma tarefa ingrata,

Apostar em temporalidades longas (por exemplo, as das aprendizagens) em uma cultura, um culto mesmo do imediatismo: uma das raízes do problema motivação está neste ponto. Tempo longo, esforço e frustração são pouco promissores! Uma facilidade e um risco, seria ter a impossível ambição de levar a crer que se tornar alguém, instruindo-se, é um produto instantâneo. Sim, o papel dos adultos que educam é ingrato: e ainda mais ingrato numa sociedade adolescência [...]. (GUILLOT, 2008, p. 144).

Uma sociedade que faz emergir o paradigma *adolescêntrico*, conforme foi nos apresentado acima, *uma sociedade dos novos e da juventude*, como reconheceu Hobsbawm, *um mundo de crianças*, como nos alertou Arendt, vive a sofreguidão do presente, o que confronta e desafia a educação, que para assumir sua tarefa e exercer suas finalidades demanda quase sempre de temporalidades mais alongadas. O professor, em suas múltiplas atividades, quase sempre propõe um desvio de rota quanto ao tempo, pois o movimento de sua ação junto aos novos articula um presente próximo e um passado longínquo; ele parte da vivência imediata, mas não pode continuar preso a ela, pois, se o fizer, permanecerá no mesmo lugar, o que corresponderia a não fazer nada pelos novos, *a lavar as mãos para eles*, a não apresentar um mundo pré-existente a eles. Do presente, o professor segue para todos os tempos e lugares em busca de conteúdo e de sentido para aquilo que ensina, isso é próprio do seu exercício, e ele o faz acionando as tradições para não regressar de mãos vazias, contudo, essa tem sido uma tarefa árdua.

Se tomarmos a metáfora HE de Kafka – aludida por Arendt em alguns textos (*A vida do espírito, Entre o passado e o futuro*, e citada também nas *Cartas a Heidegger*), em que HE é o homem, e representa o agora que quebra o tempo e se insere na lacuna entre o passado e o futuro, estabelecendo com eles uma luta constante – verificaremos a força e a fragilidade do presente, mas, e, sobretudo, sua efemeridade e fugacidade. Na interpretação que Arendt faz dessa metáfora, embora HE seja ativo no mundo, trava uma batalha perene com seus antagonistas (passado e futuro); ao receber forças desses aliados, no mundo moderno, HE não está bem equipado, nem preparado o suficiente para a atividade do pensar, porque HE está sozinho e não conta com uma tradição que o afiance, e “sem uma tradição que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual seu valor - parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo (ARENDRT, 2014, p. 31), assim, nessa condição, HE terá que enfrentar o presente de mãos vazias.

Um dos problemas que resulta disso é que HE não se constitui sozinho, sua presença se perfaz pelo corte que rasga no tempo, mas sua existência brota necessariamente numa relação de temporalidade. Sem isso, não há nem passado, nem futuro, nem presente, pois o que ocorre é, tão-somente, “a sempiterna mudança do mundo e do ciclo biológico das criaturas que nele vivem” (ARENDRT, 2014, p.37) num semiautomático movimento, recursivo, circular e impotente, que não gera ação.

Partindo do que já fora levantado até aqui, podemos voltar a nossa questão inicial e assentir que é difícil, talvez impossível educar sem uma referência ao passado e, na contramão de algumas doutrinas e correntes em vigência, estamos anuindo que a educação só é possível numa relação de temporalidade que alcance o passado; que para o ato formativo acontecer é necessário uma conexão como o que já fora pensado, vivenciado e produzido por outras gerações (ainda que seja para ser refutado), e esse movimento no tempo aponta o pêndulo também e, necessariamente, rumo ao futuro. A educação, ao inserir os novos no mundo e apresentá-lo a eles, adentra um jogo temporal, porque “o aparecimento das gerações no mundo, ao lado de ser temporário, se dá em sucessão. Cada uma, por sua vez, traz ao mundo um conjunto de homens inteiramente diverso daquele da outra, dotados de perspectivas e preocupações completamente próprias” (FRANCISCO, 2007, p. 33). Essa sucessão de gerações tem no mundo seu lugar comum, seu ponto de encontro; o mundo é o cenário do seu aparecimento, o lugar da ação e do discurso; e, por ser

assim, reciprocamente essas gerações se educam, “por virem a um lugar onde outras já estiveram e outras ainda estarão, se levam mutuamente em conta” (Idem, 2007, p.33).

Entretanto, diante da perda da tradição, é um desafio para o educador realizar o exercício de mediação entre gerações, uma vez que essa atividade exige dele uma compreensão da dinâmica temporal e um transitar seguro do presente para o passado, com vistas ao futuro do mundo, o que nem sempre é possível,

[...]há uma falta de compromisso com o mundo daqueles que frequentemente reforçamos a tendência de orientar a ação educativa pelo tempo da criança – um presente que, no entanto, sem a dimensão do passado corre o risco de perder seu sentido e que visa preponderantemente ao bem-estar momentâneo e individual [...]. (ALMEIDA, 2011, p. 44).

Essa falta de compromisso do adulto, que denega sua responsabilidade com os mais novos, é, para Arendt, uma forma de rejeição não apenas para com a criança, mas pelo mundo e por tudo que poderíamos viver em comum, “o homem moderno não poderia encontrar nenhuma expressão mais clara de sua insatisfação com o mundo, para seu desgosto com o estado de coisas que vivencia, que sua recusa a assumir, em relação às crianças, a responsabilidade” (ARENDRT, 2014, p. 241).

De tudo isso, observamos que não existe um *quê fazer* em Arendt, sua compreensão não é normativa nem doutrinária; o que há é um *parar para pensar* ininterrupto, mas um pensar que não normatiza ou prescreve, nem define a ação; nessa teoria o pensamento é uma atividade potente, invisível e forte como o vento, o qual tem o poder de tirar tudo do lugar, mas que não detém com ele um conteúdo para ser sugestão ou sugerido, todavia, o mundo já tem provas de que a ausência de pensamento pode ocasionar grandes malefícios para a humanidade, porque o pensamento qualifica nossos juízos e nos mantém de pés firmes para enfrentar os problemas do mundo.

Assim, todo o trabalho de compreensão que Arendt realiza é uma convocação para parar, pensar, julgar, agir; é provocação para se realizar um bom julgamento ante as vicissitudes do nosso tempo. *O dilema de educar sem a força de uma tradição, com a dificuldade de acesso ao passado e, com a emergência de um paradigma juvenil, é hoje uma dificuldade que exige juízo reflexivo permanente.* Logo, podemos dizer que há no campo educacional uma demanda constante para o pensamento, não como uma atividade de sobrevoo, que contempla e dita normas para a realidade aparente, de um ponto distante e desenraizado do mundo, mas, como uma ação engajada que vise compreender nossas experiências atuais de modo novo e profundo para agir e interferir nelas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa S. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo.** São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDT, HANNAH. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. A crise na educação. *In*: **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. **As origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BACENA, Fernando. **Una pedagogía del mundo**. Aproximación a la filosofía de la educación de Hannah Arendt. Universidad Complutense de Madrid, 2009.

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

_____. A crise na educação como crise da modernidade. **Revista Educação**, São Paulo, n. 4, p. 16- 25, 2007. Especial Hannah Arendt pensa a educação.

_____. Crisei de Oliveira Custódio (org.). **Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno**. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017.

CHALOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne, Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 2000.

Eliade, Mircea. *Mythologie de la mémoire e de l'oubli*. *In*: **Aspects du mythe**, Gallimard, 1963. Coleção Folio.

FRANCISCO, Maria de Fátima S. “Preservar e renovar o mundo”. **Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor**, São Paulo: Segmento, n.4, p. 26-35, 2007.

GUILLOT, Gérard. **O resgate da autoridade**. Tradução de Patrícia Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HOBBSAWM, Eric J. **1917- Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução de Marcos Santarrita. Revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Lisboa: Edições 70, 2017.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Tradução de Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Revisão César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto-Ed. PUC-Rio, 2006.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4.ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MEIRELES, Cecília. **Cânticos**. São Paulo: Global editora, 1982.

PLATÃO. **Fedro**. Editora Martin Claret, São Paulo, 2003.

_____. **O Sofista**. Editora Golden Books, São Paulo, 2005.

_____. **Teeteto**. Editora Martin Claret, São Paulo, 2003.

PORCEL, Beatriz; MARTÍN, Lucas. **Vocabulário Arendt**. Rosário: Homo Sapiens Ediciones, 2016.

RIOS, Teresinha A. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? **Cadernos de Pedagogia Universitária 9/USP**, São Paulo, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.