

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O IMPREVISTO

Guilherme Augusto Rezende Lemos

INTRODUÇÃO

Uma criança quando ingressa numa escola, inicia uma viagem que durará no mínimo quinze anos, para completar seu ciclo fundamental. Quem poderá prever ou definir um futuro tão distante, cuja caminhada será um intenso processo de intervenções imprevistas? Este é o cerne do presente artigo: o imprevisto. Minha escrita se deixou levar pelo fluxo do pensar, onde uma ideia leva a outra de forma imprevista, tal como na vida, onde um dia leva a outro e não é possível prever o amanhã. Essa me parece uma ordem “natural” das coisas, por mais que tentemos um planejamento, não estamos sós no mundo e o “mundo” são mundos em confronto, é assim com a história, com o mercado, com o amor.

A trajetória da reflexão se inicia no “chão” do corpo e sua vulnerabilidade (Butler, 2006) como subsídio da política enquanto arte da convivência; onde o que importa é encontrar um sentido que faça uma vida valer a pena e esse sentido coloca sob suspeição tanto o indivíduo como o aprendizado, erigindo a possibilidade de uma contraposição entre o sabedor e o aprendiz (Deleuze, 2000), desembocando no problema da verdade, na constituição do conhecimento e revelando suas bases morais (Heidegger, 1970, 1987 e 1993; Gadamer, 2012); é esse emaranhado complexo que me leva a arguir os rudimentos das subjetividades (Lacan, 1998), e a aprofundar o tema no pressuposto da diferença ou na possibilidade de um pensamento fora da toria do conhecimento (Derrida, 2011 A e B; Derrida & Rudinesco, 2004); por fim retomo o corpo como ente e a possibilidade da vida como obra de arte (Nietzsche, 1991, 1992 a e b; Dias, 2011). O presente artigo tem por finalidade refletir sobre o caráter perspectivado do conhecimento, da verdade e do sujeito, assentindo que o ato de conhecer é violento e que está submetido à trave da moral.

O CORPO

Segundo Butler (2006) há uma dimensão da vulnerabilidade humana que não se pode discutir: a vulnerabilidade do corpo e o trabalho que este tem em sublimar ou arrefecer a dor da perda no seio da vida política. Portanto, a discussão sobre o corpo, nesse sentido, é absolutamente pertinente à reflexão sobre a educação escolar. A escola se inscreve no entre lugar que é a política e, concordando com Butler, trata-se de uma dimensão da dor dos corpos e, portanto, da ordem da *aestesis*. E se há uma ética possível a conduzir esse embate, esta é a ética da estética que resulta do próprio duelo entre os corpos

e seu caráter circunstancial. Nesse sentido, as relações no interior da escola se dá no confronto entre o "eu" e o "nós".

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

A compreensão do jogo que constitui essas relações entre o eu e o nós torna-o (o jogo) plenamente aplicável ao campo da educação escolar. Em primeiro lugar, quando tentamos forjar o "indivíduo", apesar do "nós"; em segundo lugar, desconsiderando os problemas advindos desse jogo entre a herança cultural imposta, as interpretações dessa herança, as apreensões das interpretações, as assimilações livres, os projetos governamentais, os confrontos dos corpos e suas vulnerabilidades. Esse cadinho revela o caráter que lhe é próprio: o imprevisível. Assim sendo, qual é o sentido de uma educação escolar pautada num futuro?

O planejamento do futuro, de certa forma, retira a vida da escola e a separa da vida vivida. O planejamento do futuro estagna o currículo em coleção e o conhecimento em saber. O planejamento do futuro faz da escola o lugar onde se "aprende", uma ação presente indemarcável, ilusória, que se destina a um futuro que não existe, tendo em vista um passado que quer fazer da memória interpretativa um fato. O planejamento do futuro produz uma espécie de esquizofrenia e uma ansiedade, que nos obriga a abrir mão da vida vivida em prol de uma vida que sequer sabemos se virá. O planejamento do futuro é a negação da vida, é viver para a morte.

O SABEDOR X O APRENDIZ

No contraponto da morte temos a vida, que pode ser pensada como obra de arte, o que pressupõe pensá-la como "vontade de potência". Esse conceito nietzscheano permite afirmar uma unidade entre vida e pensamento. Para Deleuze (2000) "Toda gente sabe que, de fato, os homens raramente pensam e fazem-no mais sob um choque do que no impulso de um gosto" (p. 230). O aprendizado está associado à constituição ou invenção de um problema prático ou especulativo, daí advêm os atos subjetivos que operam a objetividade do problema, ou a ideia. Para ele, isso difere do saber, que classifica como "a calma posse de uma regra das soluções" (p. 277).

Talvez aí se encontre o problema mais nevrálgico dos processos educativos, principalmente aqueles que pretendem formar o "sabedor" ao invés de incentivar o "aprendiz". Lutar para "saber" contradiz a noção de vida como

vontade de potência, esta adere ao moto contínuo do aprendizado, da invenção ou da constituição de problemas que suscitarão não só a busca de uma solução, mas, sobretudo, suscitarão novos problemas, gerando um pensamento que é pura potência de vida.

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

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

A VERDADE COMO PROBLEMA

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

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

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

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

Diferido ontologicamente, o pensamento deixa de ser o inquestionável fechado no interior do ente ou para além dele (metafísica), para ser a própria abertura e nada além dela. O pensamento é a trajetória existencial do ser do ente e, portanto, contingência e totalidade de possibilidades. Para Gadamer (2012), analisando Heidegger, toda tentativa de auto-interpretação do ser-aí é um encobrimento.

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

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

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

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

O HUMANO, O REAL, A CARNE E O OSSO

Dom Miguel de Unamuno (1913), refletindo acerca do sentimento trágico da vida, num capítulo intitulado *O homem de carne e osso*, toma uma citação do dramaturgo latino Terêncio (185-159 a.C.) que diz: '*Homo sum; humaninihil a me alienum putō*' – 'Sou homem; nada do que é humano me é estranho' - e troca o adjetivo pelo substantivo: "Sou homem; a nenhum outro homem considero estranho", substituindo, assim, a adjetivação suspeita (humano) pela materialidade do substantivo: "o homem de carne e osso, aquele que nasce, sofre e morre – sobretudo morre".

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

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

A noção de "coisa" utilizada por Unamuno baseia-se em Spinoza que diz que "cada coisa, enquanto é em si, se esforça por perseverar seu ser", ou seja, embora Kant, por exemplo, tenha demolido com a cabeça a possibilidade de Deus, em sua *Crítica da Razão Pura*¹, teve que reconstruí-lo com o coração, em sua *Crítica da Razão Prática*², pelo viés da imortalidade da alma pressuposta em seu imperativo categórico³. O postulado moral de Kant só é possível se pensado teleologicamente para uma alma que se pressupõe imortal, caso contrário não fará sentido e, assim sendo, constrói um real sobre os escombros de sua própria irracionalidade ou sobre o imperativo de ser de carne e osso.

Essa reflexão acerca do homem Kant é pertinente porque evidencia o conflito de três faces do mesmo homem: o filósofo, o professor e o crente. O que produz o conflito é exato a relação do homem com o conhecimento produzido por ele próprio. Esse é o dilema do professor de carne e osso análogo ao homem de Unamuno. É esse não-sentido que se refere à formulação e a execução do currículo; ações nem sempre consoantes; ações que por vezes desterritorializam o próprio conhecimento.

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

O tema do poder remete às condições de possibilidade de se forjar o sujeito do conhecimento que, talvez, seja tanto o ponto seminal como a finalidade de toda teoria em educação, portanto a reflexão acerca do sujeito é de grande importância e quanto mais plural e multiplicada, maiores as chances

de aprofundamento acerca das duas questões pertinentes ao tema: das possibilidades de ser sujeito e das possibilidades de ser afetado pela agência.

O SUJEITO NO ESPELHO

Lacan (1998) tenta desenvolver uma teoria que amplia os horizontes deixados pela psicanálise Freudiana, que não se constitui num sistema propriamente dito; dentre seus muitos escritos, aqui interessa aquele que se refere ao estágio do espelho, onde ocorrem os rudimentos da subjetividade. O autor preconiza que a criança entre os seis e dezoito meses de vida percebe que algumas de suas ações como o choro, principalmente, acarretam um sem número de reações ao seu redor capazes até de dar conta de suas necessidades, tendo em vista sua absoluta falta de autonomia para suprir os mais elementares movimentos e a manutenção de sua vida.

Daí decorre uma primeira sensação de agência que nos acompanhará por toda a existência, mas essa agência vem marcada por uma reação que não é exatamente aquilo que queríamos ou necessitávamos quando da ação primeira, ou seja, choro porque tenho fome, por vezes sou alimentado, por vezes ignorado, por vezes agredido, em síntese, minha ação produz reação, mas não necessariamente a reação pretendida, minha ação e a reação que lhe é consequente produzem alterações nas pessoas envolvidas e no entorno da ação, mas nada que se possa prever exatamente o que, como e quando, novamente o imprevisto.

Isso nos remete a uma possibilidade de pensar a agência como fruto de uma relação especular entre indivíduos ou grupos, que não é uma agência do indivíduo ou do grupo e que também não é fruto de uma razão dialética. As contradições do eu são bem explicitadas no "estádio do espelho", que revela a imagem forçada, falsa, do eu unificado da criança, um eu impresso na criança a partir do exterior, submetida às leis simbólicas da linguagem. Por isso, segundo Benstock⁴, ele deve ser entendido "como uma metáfora para a visão de harmonia de um sujeito essencialmente em discórdia". É a discórdia que se transfigura na unidade harmônica do eu. Por isso, para Lacan, o inconsciente não é a profundidade do consciente, mas a linha de junção entre o dentro e o fora e se revela como linguagem.

Dentro do especular há um espaço de afastamento onde o "eu refletido" sutura desintegração e auto-divisão, constituindo-se assim como um suposto eu unificado e harmônico, mas que é falta, pois a sutura de fragmentos sociais separados é feita por aquilo que falta na imagem projetada. Gusdorf⁵ enxerga a autobiografia, por exemplo, como "o espelho em que o indivíduo reflete sua própria imagem", nessa imagem o eu e a autoimagem não coincidem, o que o faz criar novas suturas a partir de novas faltas, sem que isso signifique compensação, ou seja, é possível a criação de uma autoescrita que não seja coesa, contínua. Por isso é possível admitir diferença e descontinuidade sobre igualdade e identidade.

A questão da autobiografia responde ao problema do sujeito falante que tanto pode, através da linguagem, revelar o inconsciente quanto proteger-se dele. Portanto, a autobiografia traz à tona os elementos da sutura, os fragmentos que suprimam as faltas, expõe a imagem refletida, melhor, expõe sua condição de reflexo fragmentário que permite novas reconfigurações e,

mais que isso, elimina a possibilidade do "em si". O sujeito falante não pode tornar-se aquilo que fala.

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

DIFFÉRANCE

Segundo Elisabeth Rudinesco (Derrida & Rudinesco, 2004: 32-33), o termo *différance*, usado pela primeira vez por Derrida num artigo de 1965 sobre Artaud, tem duplo viés: de um lado, remete ao *Nascimento da Tragédia* de Nietzsche e, de outro, à noção de heterogêneo de Georges Bataille. Nesse sentido a diferença seria "algo que não se deixa simbolizar e que excede a representação", "uma anarquia improvisadora".

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

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

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

LIÇÃO DE ESCRITA

Uma das análises desconstrutivas de Derrida está inscrita na segunda parte da *Gramatologia*, sob o título de "A violência da letra: de Lévi-Strauss a

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

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

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

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

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

A leitura que Derrida faz dessa passagem é, desse modo, surpreendente. Sua primeira observação é que o relato do etnólogo possui a marca da violência, seja a violência explícita na animosidade entre os bandos, seja na violência implícita da intervenção “científica”. o que interessa a Derrida, através da análise da violência, é dar olhos de ver à violência da própria escritura, melhor, associar a estrutura da violência à própria complexidade da escritura. A “lição de escrita” ou, como prefere Derrida, a “lição da escritura” consiste na explicitação da “violência originária da linguagem”.

Pensar o único *no* sistema, inscrevê-lo neste, tal é o gesto da arquivescritura: arquiviolência, perda do próprio, da proximidade absoluta, da presença a si, perda na verdade do que jamais teve lugar, de uma presença a si que nunca foi dada mas sim sonhada e desde sempre desdobrada, repetida, incapaz de aparecer-se de outro modo senão na sua própria desapareição.⁶

Essa arquiviolência que é a perda do próprio, segundo Derrida, faz surgir outra violência que se mostra como reparadora e protetora: a Moral. O filósofo, numa nota de rodapé da página 137, relata, ao modo de transparência com

episódio acima, um trecho de *Promenade* de Jean-Jacques Rousseau, onde este conta uma passagem sua numa feira italiana que culmina com uma espécie de boa ação. Reza a história que Rousseau observava, de um lado, uma menina que ainda retinha em seu tabuleiro umas poucas e últimas maçãs, obviamente “machucadas”, das quais queria livrar-se. De outro lado, um grupo de meninos, desprovidos de tostões, ávidos pelas ditas maçãs. Na imaginação de Rousseau “esse inventário era, para eles, o jardim das Hespérides, e a menina era o dragão que o guardava”. Observou por algum tempo a “comédia” e acabou pondo fim ao dilema pagando pelas maçãs e fazendo distribuí-las aos meninos.

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

A anedota, a página de confissões, o fragmento de diário são sabiamente colocados, calculados em via de uma demonstração filosófica sobre as relações entre natureza e sociedade, sociedade ideal e sociedade real, isto é, a maior parte das vezes entre a *outra* sociedade e a nossa sociedade.⁷

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

AO INVÉS DE SUJEITO, UM ENTE

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

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

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

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

Isso nos aponta dois outros temas: a Analítica Transcendental da *Crítica da Razão Pura*, de Immanuel Kant, e a discussão acerca do tempo contida na primeira parte da *Fenomenologia do Espírito* de Hegel. A segunda se coloca como uma crítica da primeira e Derrida pretende criticar a ambas, deslocando a questão do tempo para a seara do devir, ou melhor, do porvir. Os dois primeiros autores são discordantes e concentram-se no problema da eternidade e sua possibilidade. Concluir pela eternidade significa abolir a ideia de tempo, historicidade e transformação, pela não-existência. Mas a *différance* parte de um ente, de um existente.

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

Certamente não é proposta de Derrida promover uma nova revolução, mas desconstruir a herança de uma teoria do conhecimento, não para substituí-la por outra, mas para arguir a própria noção de conhecimento. Derrida diz que "o que caracteriza a herança é primeiramente que não é escolhida, sendo ela que nos eleger violentamente"⁸. E mais, que "é preciso saber e saber reafirmar o que vem 'antes de nós'"⁹, para depois e a partir disso nos comportarmos como sujeitos livres. Portanto cabe aqui destrinchar essa herança que Derrida nomeia "enfeixada", compreendê-la enquanto "estrutura intrincada" para fazer surgir algum espaço de subjetividade para o ente.

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

Hegel, perseguindo a demonstração da circularidade de um saber absoluto, propõe um esquema acerca das relações entre o conceito e o tempo¹⁰. A primeira assertiva investiga as possibilidades de o conceito ser igual a eternidade (C=E), nesse caso o conceito não se refere a nada, pois a eternidade está fora do tempo e, portanto, imobilizada pela própria eternidade. Entretanto podemos associar o conceito ao eterno (C=E') que não coincide com a eternidade, posto que é algo imutável, mas não é a eternidade, o eterno refere-se tanto ao que está dentro quanto que está fora do tempo, o que pode nos levar a pensar que o conceito seja igual ao tempo (C=T), mas o conceito é em si temporal (C=T') e assim difere do tempo como o eterno difere da eternidade. O temporal, ao contrário da linearidade do tempo, exige circularidade e, por conseguinte, reencontro consigo mesmo, o que nos dá a impressão de eternidade quando de fato é circularidade.

Esse pensamento integra o feixe derridiano precisamente nesse ponto: algo que faz parecer ser uma coisa quando de fato é outra. Ao contrário da circularidade, Derrida nos aponta a mutação no jogo da *différance* que ocasiona efeitos, cadeias de substituições. A circularidade faz surgir uma teologia positiva, enquanto a *différance* propõe uma onto-teologia negativa: a *différance*

não é, não existe, não é um ente-presente, não é um algo, por isso ela é tudo, ou seja, não tem nem existência, nem essência¹¹.

O CONHECIMENTO COMO UM FEIXE

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

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

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

Uma resposta está no próprio avanço das ciências a partir da segunda metade do século XIX, que faz surgir outro paradigma para a verdade que é o abandono da verdade como adequação do objeto ao pensamento, para entendê-la como a construção do objeto a partir do pensamento. O vetor do pensamento científico que ia do fenômeno para o númeno inverte-se (Bachelard, 1986), dando lugar à construção de estruturas teóricas que se transformavam em fenômenos técnicos. Não se trata de conhecer a natureza,

mas de inventá-la. Obviamente que isso nos aprisionou no universo da técnica cuja crítica heideggeriana explicitou tão bem.

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

Para Husserl, a consciência é contínua e os fenômenos advindos da percepção se interconectam, cabe ao fenomenólogo compreender e delimitar cada fenômeno na cadeia dos fluxos conscientes. O fenômeno privilegiado é o eu consciente, já que a mente pode intencionar-se a si própria e, portanto, o sujeito torna-se um objeto fenomênico, mas isso esvazia a possibilidade da intersubjetividade já que despreza os efeitos da alteridade na operação da subjetividade.

Derrida acusa Husserl de não ter ajustado seu método em nome da pureza do idealismo fenomenológico, mas reconhece o marco inicial da descoberta do ser e do tempo como fundamento apriorístico de toda significação. É Heidegger quem desenvolve esse "ajuste" em suas teses sobre o ser e que já tivemos oportunidade de observar anteriormente, quando estudamos a diferença ontológica.

A partir dessas tantas contribuições aqui estudadas, avento a possibilidade de entender a educação escolar como o lugar do fluxo da experiência vivida, do pensamento pensante, da diferença, da circunstância imposta pelo jogo da vida e da vontade potência, desresponsabilizada com a construção do futuro. O futuro virá, quer se queira, goste ou não, mas ele não é possível de se prever, porque não temos controle sobre a produção da diferença, o próprio imprevisto.

A VIDA COMO OBRA DE ARTE

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

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

A morte de Deus se dá pela afirmação de que Deus é uma invenção humana como todas as outras ideias que habitam o mundo. Com ela, Nietzsche nos liberta a um só golpe do transcendental e do númeno. Resta-nos o fenômeno e apenas ele: o ente ou, como prefere Nietzsche, a vida. Vem daí o aspecto corpóreo do ente, do ente presente como pura *aestesis*, pura sensação diante de um mundo destituído de um *eidos*¹² ou de uma *ousia*¹³.

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

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

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

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

Vejo em Nietzsche, mais precisamente em seu conceito de vida, uma possível saída para esse dilema inextricável:

A vida é um conjunto de experimentações que o ser humano vivencia. Por essência, ela é criação generosa de formas; é artista e, como acontece em toda atividade artística, não visa a nada fora da própria atividade. Tal como o pintor que pinta por pintar e o músico que toca por tocar, a vida vive por viver. É preciso viver de tal modo que viver não tenha nenhum sentido – e é justamente isso que dá sentido à vida. (Dias, 2011: 14)

À ausência de um sentido prévio sobrevive o corpo, este é o princípio e o fim da existência, isto é, o intervalo entre o nascimento e a morte. Somos apenas corpo e nele tudo se realiza.

A educação escolar como vontade potência, como pura ação, é o lugar da ação infinitiva, do aprender, sem destinação e sem sentido. A educação como vontade de potência não se separa da vida. É enunciação cultural sem

destinação, é ação do corpo responsável, é impulso de criação pela resposta ao imprevisto, é afirmação e traição da herança imposta, é luto e duelo entre os corpos.

REFERÊNCIAS

- ARRIVÉ, M. *Lacan Gramático*. Tradução de Tereza Cristina Pinto e Marcos Lopes. Revisão de Ivã Carlos Lopes e Waldir Bevidas. *Agora*, v.3, n.2, p. 9-40, jul/dez, 2000.
- BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Tradução de Antonio José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1986.
- BUTLER, Judith. *Vida precária: el poder de duelo y violencia*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- CAROPRESO, F.; SIMANKE, R. T. *Uma reconstrução da estratégia freudiana para a justificação do inconsciente*. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 31-51, jan./jun. 2008. Disponível em: <www.scielo.com>.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2011. A.
- _____. *A escritura e a diferença*. Tradução de Maria Beatriz Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2011. B.
- _____; RUDINESCO, Elisabeth. *De que amanhã: Diálogo*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução: Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2005.
- _____. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2000.
- DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche, a vida como obra de arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- FERREIRA, N.P. Jacques Lacan: apropriação e subversão da linguística. *Agora*, v.V, n.1, jan/jul, 2002. p. 113-132.
- FINK, Bruce. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Tradução: Maria de Lourdes Duarte Sette. Consultoria: Mirian Aparecida Nogueira Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica em retrospectiva*. Tradução: Marco Antonio Casanova. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- HEGEL, G.W.F. *Fenomenologia do Espírito*. Tradução de Paulo Meneses. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1992. 2 volumes.
- HEIDEGGER, Martin. *Sobre a essência da verdade*. Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Duas Cidades, 1970.
- _____. *Introdução à metafísica*. 3 ed. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.
- _____. *Ser e Tempo*. Tradução de Marcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.
- _____. *Crítica da Razão Prática*. Tradução de Afonso Bertagnoli. Rio de Janeiro: Ediouro, 1970.

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

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

LEMONS, G.A.R. *Errância e retificação de erros: a questão da verdade em Heidegger e Bachelard*. Dissertação de Mestrado. Inédita. Orientação de Marly Bulcão Lassance Brito. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

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

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

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

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

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

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

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

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

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

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

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

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

¹Na segunda parte da Crítica da Razão Pura, intitulada Lógica Transcendental, Kant dedica um capítulo da Dialética transcendental, o ideal da razão pura, a essa questão de Deus ante o tribunal da razão: Quarta sessão: Da impossibilidade de uma prova ontológica da existência de Deus; Quinta sessão: Da impossibilidade de uma prova cosmológica da existência de Deus; Sexta sessão: Da impossibilidade da prova físico-teológica. Cf. pp. 500-524.

²No segundo livro da Crítica da Razão Prática, na quinta sessão do Capítulo segundo, Kant assente a existência de Deus como um postulado da razão pura prática, cf. pp. 202-211.

³"Age como se a máxima de tua ação devesse tornar-se, através da tua vontade, uma lei universal."

⁴ apud in Pinar (2007)

⁵ Apud in Pinar (2007).

⁶ Idem, p. 139.

⁷ Idem, p.140.

⁸ Derrida & Rudinco. 2004 .p.12.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Cf. Kojève (2002: 320)

¹¹ Cf. Pecoraro, 2009, v.III, p.338.

¹² *Eidos* tem sido usado mais comumente em três sentidos: essência, forma e ideia. Mas também pode se referir ao aspecto de alguma coisa, como aquilo que é visível e, portanto, apreensível. Husserl entende *eidos* como momento constitutivo de uma realidade, portanto comunga com Aristóteles que enxergando o

eidos a partir da physis é algo encarnado na coisa, diferentemente da concepção platônica que analisa o eidos a partir do logos entendendo-o como separado da coisa.

¹³ *Ousia* tem como sentidos mais comuns essência e substância, mas também pode ser entendida como algo da propriedade de uma pessoa, isto é, que a persona tem algo de seu, algo que lhe é próprio, ou o modo como as coisas são para si. *Ousia* no decorrer da história de seu uso possui um sentido que se sobrepõe aos demais: ser idêntico a si mesmo, que parece um sentido mais próximo ao que interessará ao feixe derridiano.